

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**BRUNO MICHAEL DA SILVA PEREIRA**

**EVASÃO E PERMANÊNCIA EM CURSOS DE LICENCIATURAS DA ÁREA  
DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA**

**MACEIÓ – AL  
2025**

**BRUNO MICHAEL DA SILVA PEREIRA**

**EVASÃO E PERMANÊNCIA EM CURSOS DE LICENCIATURAS DA ÁREA  
DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de doutorado em Educação, área de concentração Educação em Ciências e Matemática.

**Orientador:** Prof. Dr. Wilmo Ernesto Francisco Junior.

**MACEIÓ – AL  
2025**

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
Bibliotecária: Girlaine da Silva Santos – CRB-4 – 1127

P436e Pereira, Bruno Michael da Silva.

Evasão e permanência em cursos de licenciaturas da área de Ciências da Natureza e Matemática / Bruno Michael da Silva Pereira. – 2025.  
148 f.: il.

Orientador: Wilmo Ernesto Francisco Junior.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2025.

Bibliografia: f. 131 - 144.

Anexos: f. 145 - 148.

1. Evasão universitária. 2. Licenciaturas. 3. Permanência. 4. Educação - Covid 19 (Doença) - Desafios. I. Título.

CDU: 378.046.2




Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

EVASÃO E PERMANÊNCIA EM CURSOS DE LICENCIATURA  
DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

**BRUNO MICHAEL DA SILVA PEREIRA**


Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 17 de junho de 2025.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 **WILMO ERNESTO FRANCISCO JUNIOR**  
Data: 17/06/2025 17:28:49-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Prof. Dr. Wilmo Ernesto Francisco Junior, Universidade Federal de Alagoas  
Orientador

Documento assinado digitalmente  
 **ELTON CASADO FIREMAN**  
Data: 04/07/2025 15:36:41-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Prof. Dr. Elton Casado Fireman, Universidade Federal de Alagoas  
Avaliador Interno

Documento assinado digitalmente  
 **INALDA MARIA DOS SANTOS**  
Data: 05/07/2025 09:08:05-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Profa. Dra. Inalda Maria Dos Santos, Universidade Federal De Alagoas  
Avaliadora Interna

Documento assinado digitalmente  
 **ADRIANA MARQUES DE OLIVEIRA**  
Data: 18/06/2025 10:23:59-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Adriana Marques De Oliveira, Universidade Federal da Grande Dourados  
Avaliadora Externa à Instituição

Documento assinado digitalmente  
 **SIDILENE AQUINO DE FARIAS**  
Data: 19/06/2025 16:30:24-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Sidilene Aquino De Farias, Universidade Federal do Amazonas  
Avaliadora Externa à Instituição

## DEDICATÓRIA

*A Célia Maria da Silva Pereira, minha mãe,  
pelo amor incondicional, pois, por ela tudo faz sentido.*

## **AGRADECIMENTOS**

A vida nos ensina a superar barreiras e a reconhecer que existem pessoas que nos auxiliam nesse processo, ajudando-nos a crescer e a subir, a cada aprendizado, um degrau a mais na escada da vida. Sendo assim, agradeço:

Ao Prof. Dr. Wilmo Ernesto Francisco Junior, meu orientador, pelos inestimáveis ensinamentos, pela disposição em ajudar e pela paciência inesgotável.

À CAPES, pela bolsa de estudo;

Aos meus Professores do Programa Doutoral em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Ao “Café de Quinta”, personificação do que há de mais valioso sobre amizade. Sem dúvida, teria sido impossível sem eles. Obrigado, Adelmo, Cláudio, Gilvan, Manoel, Miqueias e Pedro.

Aos membros da banca, pela já valiosa e pertinentes contribuições.

A todos o meu muito obrigado!

*“É acentuada a desigualdade educacional entre as diversas realidades desse país continente, ocasionando uma das mais cruéis formas de exclusão social, o não acesso ou o acesso ‘inadequado’ ao conhecimento cientificamente sistematizado pela humanidade.”*

Maria de Lourdes Pinto de Almeida

## RESUMO

A presente tese investiga o fenômeno da evasão e da permanência em cursos de Licenciatura da área de Ciências da Natureza e Matemática, a partir de uma perspectiva centrada nas trajetórias e experiências dos estudantes. Fundamenta-se teoricamente nas contribuições de Vincent Tinto, Pierre Bourdieu e Alain Coulon, articulando suas concepções sobre integração acadêmica e social, capital cultural e afiliação estudantil, de modo a compreender como fatores individuais, institucionais e estruturais interagem na constituição das trajetórias de formação docente. A pesquisa adota uma abordagem quali-quantitativa em duas dimensões complementares. A primeira consiste em um mapeamento nacional das produções acadêmicas sobre evasão na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com análise de 28 trabalhos selecionados. Essa etapa permitiu identificar categorias de causas de evasão associadas a contextos institucionais, pessoais e socioeconômicos, evidenciando conexões regionais e temáticas que reforçam a persistência das desigualdades no ensino superior brasileiro. As análises foram organizadas em cinco categorias analíticas inspiradas nas teorias de Tinto, Coulon e Bourdieu, destacando as relações entre integração acadêmica, afiliação universitária e capitais sociais e culturais. A segunda dimensão da investigação voltou-se à ótica da permanência, mediante a aplicação de 119 questionários a estudantes regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), entre 2016 e 2023, período que abrange o antes, o durante e o pós-pandemia de Covid-19. Essa etapa buscou compreender os motivos que levaram os estudantes a permanecerem na universidade, suas percepções sobre os fatores que poderiam levá-los à evasão e o impacto da pandemia sobre sua permanência. As respostas foram analisadas qualitativa e quantitativamente com apoio dos softwares IRaMuTeQ e ATLAS.ti, permitindo identificar esferas determinantes da permanência, como o apoio institucional, as condições socioeconômicas, os vínculos afetivos e o sentimento de pertencimento. Os resultados evidenciam que a permanência não se restringe à superação de dificuldades individuais, mas constitui um processo de resistência às desigualdades estruturais e simbólicas que atravessam a formação docente. A partir das teorias de Tinto, observa-se que a integração social e acadêmica é decisiva para o êxito dos estudantes; em Coulon, compreende-se que a afiliação universitária requer a internalização de códigos e práticas do espaço acadêmico; e, em Bourdieu, reconhece-se que o capital cultural e as assimetrias de origem social condicionam as possibilidades de sucesso. A tese propõe, assim, uma inversão analítica: compreender a evasão a partir das narrativas da permanência, deslocando o foco da culpabilização individual para uma leitura crítica das dimensões institucionais e estruturais do problema. Dessa forma, vê-se que o enfrentamento da evasão exige políticas integradas de permanência que considerem a materialidade das condições de vida e estudo, o fortalecimento das ações pedagógicas de acolhimento e o reconhecimento das desigualdades simbólicas que ainda marcam o ensino superior brasileiro.

**Palavras-chave:** Causas de evasão acadêmica; diagnóstico da evasão; Educação e desafios da COVID-19; Cursos de Licenciatura; Categorias de evasão.



## ABSTRACT

This doctoral thesis investigates the phenomenon of dropout and persistence in undergraduate teacher education programs in the field of Natural Sciences and Mathematics, from a student-centered perspective that emphasizes their trajectories and experiences. It is theoretically grounded in the contributions of Vincent Tinto, Pierre Bourdieu, and Alain Coulon, articulating their concepts of academic and social integration, cultural capital, and student affiliation to understand how individual, institutional, and structural factors interact in shaping teaching education trajectories. The research adopts a mixed-methods approach encompassing two complementary dimensions. The first involves a national mapping of academic studies on dropout, based on the analysis of 28 theses and dissertations retrieved from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). This stage identified categories of dropout causes related to institutional, personal, and socioeconomic contexts, revealing regional and thematic connections that reinforce the persistence of inequalities in Brazilian higher education. The analyses were organized into five analytical categories inspired by the theories of Tinto, Coulon, and Bourdieu, highlighting the relationships between academic integration, university affiliation, and social and cultural capital. The second dimension focused on the perspective of persistence, through the analysis of 119 questionnaires administered to students enrolled in undergraduate programs in Biological Sciences, Physics, Mathematics, and Chemistry at the Federal University of Alagoas (UFAL), between 2016 and 2023, a period that encompasses the pre-pandemic, pandemic, and post-pandemic contexts of Covid-19. This phase sought to understand the reasons students remained in their programs, their perceptions of potential dropout factors, and the impact of the pandemic on their persistence. Qualitative and quantitative analyses were conducted using IRaMuTeQ and ATLAS.ti software, identifying key dimensions influencing persistence, such as institutional support, socioeconomic conditions, affective bonds, and sense of belonging. The findings demonstrate that persistence transcends the overcoming of individual difficulties and represents a process of resistance to the structural and symbolic inequalities inherent in teacher education. From Tinto's perspective, social and academic integration are decisive for student success; from Coulon's, university affiliation requires the internalization of academic norms and practices; and from Bourdieu's, cultural capital and social origin asymmetries condition academic outcomes. The thesis therefore proposes an analytical inversion: understanding dropout through the narratives of persistence, shifting the focus from individual blame to a critical reading of institutional and structural dimensions. It concludes that addressing dropout requires integrated permanence policies that consider students' living and studying conditions, strengthen pedagogical support and inclusion initiatives, and recognize the symbolic inequalities that continue to shape Brazilian higher education.

**Keywords:** Causes of academic dropout; dropout diagnosis; education and Covid-19 challenges; teacher education programs; dropout categories.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEESE – Comissão Especial de Estudos sobre Evasão

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CO – Centro Oeste

FIES – Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

IA – Inteligência Artificial

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IRAMUTEQ – Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires

LERASS – Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales

NE – Nordeste

NTAPS – Núcleos Técnicos de Atenção Psicossocial

PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PROUNI – Programa Universidade para Todos

QPA – Questionário de Permanência Acadêmica

S – Sul

SE – Sudeste

SEMESP – Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Distribuição das produções incluídas na BDTD ao longo dos anos de forma geral (A) e individual por curso de C. Biológicas (B), Física (C), Matemática (D) e Química (E) .....	45
<b>Figura 2</b> – Quantitativo de trabalhos por região (A) e as menções das áreas de conhecimento de cada um deles (B) .....	46
<b>Figura 3</b> – Relação entre os gêneros dos indivíduos masculino (A) e feminino (B) com relação as regiões do país e os cursos .....	47
<b>Figura 4</b> – Conexidades existentes a partir dos dados dos cursos e categorias de causas da evasão das dissertações e teses analisadas .....	51
<b>Figura 5</b> – Co-correspondências entre os dados das regiões do Brasil e as categorias de causas da evasão das dissertações e teses analisadas .....	54
<b>Figura 6</b> – Relações existentes das conexidades mais fortes entre os cursos e as causas a partir da “árvore máxima” dos dados da pesquisa .....	55
<b>Figura 7</b> – Relações existentes das conexidades mais fortes entre as regiões e as causas a partir da “árvore máxima” dos dados da pesquisa .....	56
<b>Figura 8</b> – Árvore máxima das categorias de causas da evasão da região Centro-Oeste nos cursos de Licenciatura em Física e Matemática .....	57
<b>Figura 9</b> – Árvore máxima das categorias de causas da evasão da região Nordeste nos cursos de Licenciatura em C. Biológicas, Física, Matemática e Química .....	58
<b>Figura 10</b> – Árvore máxima das categorias de causas da evasão da região Sul nos cursos de Licenciatura em C. Biológicas, Física, Matemática e Química .....	60
<b>Figura 11</b> – Árvore máxima das categorias de causas da evasão da região Sul nos cursos de Licenciatura em C. Biológicas, Física, Matemática e Química .....	61
<b>Figura 12</b> – Mapa das prioridades dos estudantes de Ciências Biológicas com os motivos que levaram os estudantes a permanecer em seus cursos .....	91
<b>Figura 13</b> – Nuvem de palavras a respeito das respostas de os motivos de permanências do curso de Biologia .....	92
<b>Figura 14</b> – Mapa das prioridades dos estudantes de Física com os motivos que levaram os estudantes a permanecer em seus cursos .....	95
<b>Figura 15</b> – Nuvem de palavras a respeito das respostas de os motivos de permanências do curso de Física .....	96

<b>Figura 16</b> – Mapa das prioridades dos estudantes de Matemática com os principais motivos que levaram os estudantes a permanecer em seus cursos .....	99
<b>Figura 17</b> – Nuvem de palavras a respeito das respostas de os motivos de permanências do curso de Matemática .....	100
<b>Figura 18</b> – Mapa das prioridades dos estudantes de Química com os principais motivos que levaram os estudantes a permanecer em seus cursos .....	103
<b>Figura 19</b> – Nuvem de palavras a respeito das respostas de os motivos de permanências do curso de Química .....	104
<b>Figura 20</b> – Nuvem de palavras a respeito das respostas de os motivos de permanências do curso de Química .....	107
<b>Figura 21</b> – Categorias das respostas para os motivos que levariam os estudantes que permaneceram em seus cursos a evadir .....	108
<b>Figura 22</b> – Categorias de motivos que levaram os estudantes a evadir a partir da percepção dos estudantes que permaneceram. ....	109

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Palavras de busca e operadores booleanos utilizados para as buscas na plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do CNPq .....	40
<b>Quadro 2</b> – Número de trabalhos encontrados nas buscas na plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do CNPq.....	43
<b>Quadro 3</b> – As cinco categorias criadas a partir das causas elencadas nos trabalhos analisados neste estudo, tendo por base conceitual os trabalhos de Tinto, Coulon e Bourdieu .....	50
<b>Quadro 4</b> – Categorias das repostas dos estudantes de C. Biológicas compiladas a partir da ferramenta de resumo do programa Atlas.ti.....	93
<b>Quadro 5</b> – Categorias das repostas dos estudantes de Física compiladas a partir da ferramenta de resumo do programa Atlas.ti .....	97
<b>Quadro 6</b> – Categorias das repostas dos estudantes de Matemática compiladas a partir da ferramenta de resumo do programa Atlas.ti .....	101
<b>Quadro 7</b> – Categoria das repostas dos estudantes de Química compiladas a partir da ferramenta de resumo do programa Atlas.ti .....	104

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Perfil socio-acadêmico dos estudantes entre os cursos investigados.....	89
<b>Tabela 2</b> – Scores gerais e por curso dos fatores que possibilitaram a permanência dos estudantes na Universidade Federal de Alagoas.....	115
<b>Tabela 3</b> – Scores gerais e por curso das respostas do fator pandemia da covid-19, isolando o ensino remoto e somente os dados específicos do cenário pandêmico.....	118

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>20</b>
<b>2 QUANDO OS CAMINHOS DA EVASÃO ACADÊMICA TRANSPÕEM OS TERRITÓRIOS</b> .....	<b>24</b>
2.1 EVASÃO, O QUE É? UMA SÍNTESE A PARTIR DA LITERATURA.....	25
2.1.1 Breve concepções das teorias de Vincent Tinto .....	29
<b>2.1.2 Breves concepções das teorias de Alain Coulon</b> .....	<b>30</b>
2.1.3 Breves concepções das teorias de Pierre Bourdieu.....	32
2.2 AS NUANCES DA EVASÃO NO BRASIL .....	33
<b>2.3 EXISTE TERRITORIALIDADE DA EVASÃO NO BRASIL?</b> .....	<b>36</b>
2.4 UM PANORAMA ACERCA DA EVASÃO NAS LICENCIATURAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA EM TESES E DISSERTAÇÕES .....	40
2.5 O QUE NOS DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES? .....	42
<b>2.6 CONSIDERAÇÕES</b> .....	<b>62</b>
<b>3 UM PERCURSO PELA ÓTICA REVÉS: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES QUE PERMANECEM?</b> .....	<b>64</b>
<b>3.1 O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR: EXPECTATIVAS VS. REALIDADE</b> .....	<b>66</b>
<b>3.2 OS DESAFIOS DOS ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS: A JORNADA ACADÊMICA</b> .....	<b>69</b>
3.2.1 Como se adaptar e vivenciar a integração universitária?.....	69
3.2.2 Estruturação universitária .....	72
3.2.3 Vencendo os desafios dos condicionantes universitários .....	74
3.2.4 As dificuldades dos aspectos socioeconômicos.....	76
3.2.5 Fatores socio-motivacionais .....	78
<b>3.3 COVID-19: COMO PERSISTIR ENFRENTANDO O INVISÍVEL?</b> .....	<b>81</b>
<b>3.4 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA</b> .....	<b>83</b>
<b>3.5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	<b>86</b>
3.5.1 Perfil acadêmicos dos estudantes permanecidos .....	86

3.5.2 O que dizem então esses estudantes sobre permanecer e suas impressões sobre evasão? .....	90
3.5.3 Formulário de Permanência e o que a pandemia da Covid-19 representou para esses estudantes?.....	110
3.5.3.1 Discutindo os dados aqui apresentados .....	119
<b>3.6 CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>122</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>141</b>





## APRESENTAÇÃO

*Você nunca será capaz de experimentar tudo.  
Então, por favor, faça justiça poética a sua alma  
e simplesmente experimente a si mesmo – Albert Camus.*

Tornar-se doutor, pelas palavras do meu orientador, Prof. Dr. Wilmo Ernesto Junior, é um processo, é uma construção, e sinto que meu doutoramento começa, de fato, agora. As palavras que se seguirão a partir de agora são parte de um processo de escrevivência, tal qual Conceição Evaristo<sup>1</sup> estabelece com o escrever e o viver, e aqui trago, com voz própria, minha vivência escrita.

Sou Bruno Michael da Silva Pereira, filho de pais que não puderam estudar devido às obrigações de criar uma família. Meu pai, Severino Ventura Pereira, cursou o Ensino Fundamental, de forma incompleta; e minha mãe, Célia Maria da Silva Pereira, conseguiu concluí-lo. Ainda assim, estudar sempre foi uma norma em minha casa, para que eu e meus três irmãos, Celiane, Breno e Beatriz, pudéssemos “ser algo na vida”.

Sou estudante oriundo de escola pública, cuja aprovação no Processo Seletivo Seriado (PSS) para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ocorreu em 2009. Fui o segundo da família inteira a ingressar em uma Instituição de Ensino Superior, e esse momento foi de extrema alegria para meus pais e para mim.

Tendo como condição precípua que eu precisava me esforçar, logo me tornei um bom estudante, cujas notas demonstraram meu empenho e dedicação. Participei, logo no primeiro semestre, de projetos de extensão, grupos de pesquisa e fui bolsista PIBIC, o que refletia um processo de afiliação às vivências universitárias de sucesso. Como reconhecimento, em 2010, fui convidado a participar de um programa chamado Programa das Licenciaturas Internacionais (PLI), cujos estudantes, oriundos de escola pública e com bom desempenho acadêmico, poderiam concorrer para a realização de parte da graduação em instituições europeias de ensino com a possibilidade de dupla titulação. Fui selecionado e, o filho de pais que não puderam estudar teria, agora, um filho estudando fora do país.

---

<sup>1</sup> O termo escrevivência foi estabelecido por Conceição Evaristo no ano de 2005, em seu artigo intitulado "Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita", publicado na coletânea *Escrita de mulher*, organizada por Heloisa Buarque de Hollanda.

No final de 2010, viajei para Portugal e me matriculei na Universidade de Coimbra. Foi aí que, pelos próximos dois anos, vivenciei uma das melhores experiências da minha vida. Tudo que eu sempre sonhei, enquanto estudante, com relação ao acesso a laboratórios equipados, professores renomados e práticas educacionais, se consolidou nesse processo. Facilmente, me senti pertencente àquele universo, em que a curiosidade me movia.

Dentre os professores, conheci a Profa. Dra. Lília Maria Antunes dos Santos, que era responsável pelas disciplinas de Algas e Fungos e também pela Algoteca de Coimbra, a maior algoteca do mundo, que cultiva e mantém mais de 5 mil estirpes de algas de Portugal e de alguns lugares do mundo. Estreitamos nossas relações, e pedi para ser estagiário de seu laboratório e da algoteca. Vivenciei rotinas de laboratório, ajudei a cultivar algas e a manter o funcionamento dos processos para o cultivo. Foi desse estágio que trouxe meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para o Brasil. Estudei a atividade antimicrobiana de extratos de microalgas contra algumas bactérias, em um trabalho que tenho muito orgulho de ter realizado.

Concluí meu curso em Portugal e, no final de 2012, voltei para o Brasil. Ao chegar à UFAL, precisei cursar as disciplinas do núcleo pedagógico e os estágios supervisionados para concluir a Licenciatura, o que também era uma das exigências do programa, e assim o fiz. Apresentei meu TCC e fui aprovado. Após a finalização também da Licenciatura, no final de 2013, surgiu uma oportunidade de emprego, e esse foi meu primeiro contato profissional com a educação: fui ser professor de uma escola de Ensino Fundamental II em Arapiraca. Trabalhei por dois anos como professor dessa escola e, em 2015, decidi fazer a seleção de mestrado do Programa de Pós-graduação em Diversidade Biológica e Conservação dos Trópicos, também da UFAL. Fui aprovado, me mudei para Maceió e comecei a desenvolver pesquisas com comunidades bentônicas recifais, sob orientação da Profa. Dra. Monica Dorigo Correa (*in memoriam*). Faltando apenas três meses para a minha defesa, tivemos a infelicidade de sua partida precoce.

Nesse momento, tive que mudar de orientador, porém, não havia pesquisadores que pudessem orientar na mesma linha de pesquisa que eu seguia. Tive que mudar o foco da minha pesquisa, cuja única coisa que eu tinha eram os dados. Foi então que o Prof. Dr. Marcos Vinícius Carneiro Vital, pessoa por quem tenho extrema admiração, ajudou a dar um novo foco, e então reescrevi minha dissertação com foco em esforço amostral e delimitações estatísticas em ambientes recifais. Foi um período bem conturbado, mas a

orientação do “Marquinhos”, como costumávamos chamá-lo, foi de crucial importância, o que salvou da minha quase desistência do curso.

Após a finalização do mestrado, voltei para Arapiraca e comecei a dar aulas em duas escolas particulares da cidade. Depois disso, se passaram dois anos. O mundo, e eu, enfrentamos a pandemia da Covid-19, outro momento que foi desafiador, pois, quando me dei conta, estava fazendo terapia. A sensação de ver as pessoas morrendo, o medo por meus familiares e amigos, aflorou algo que sempre esteve comigo: a ansiedade. No meu processo terapêutico, minha psicóloga, Elyssanda Ferreira (Ely), fez uma brilhante condução na tentativa de eu descobrir quais seriam meus objetivos de vida, o que eu gostaria de fazer após a pandemia acabar, porque parecia que não, mas ela iria.

Foi então que superei o que tinha passado no mestrado e, em 2020, decidi ingressar no doutoramento. Voltei a fazer leituras acadêmicas e escrevi meu projeto. Pensava em trabalhar com alfabetização científica em comunidades de pescadores. Li o edital, procurei um possível orientador e lá, dentre tantos currículos excelentes, estava o Prof. Dr. Wilmo Ernesto Junior. Em 2021, me inscrevi no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL e passei!

O Prof. Wilmo havia falado da demanda de tempo e recursos para executar a pesquisa que eu tinha em mente e sugeriu uma nova. Ainda estávamos no atravessamento da pandemia; o deslocamento, sem pretensão de bolsas por conta dos cortes insanos do então presidente cujo o nome pode ser omitido, seria de fato inviável. Foi então que comecei a pesquisar divulgação científica na mídia social Instagram.

Em julho de 2022, surgiu a oportunidade de uma bolsa em um projeto a nível nacional, com a coordenação do Professor Wilmo, que tinha como objetivo identificar os fatores que influenciam a evasão e a permanência de estudantes nos cursos de Ciências da Natureza e Matemática, com o viés do atravessamento da pandemia da COVID-19. Fui convidado a ser bolsista do projeto, e minha tese é fruto do trabalho desenvolvido nele.

Contudo, ainda como reflexo da pandemia, as crises de ansiedade acabaram por se tornar mais frequentes, ao ponto de eu precisar procurar uma psiquiatra, por recomendação da minha psicóloga, para averiguar o que poderia ser. Fui diagnosticado com o Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), cuja condição resultou em dificuldades de escrita e produção, o que, por diversas vezes, me deixou mal por não conseguir produzir o quanto e na qualidade que gostaria.

Pensei em desistir por diversas vezes. Existiram longos períodos de bloqueio e apagamento de inspiração para escrever, mas via em minha pesquisa exatamente os motivos pelos quais os estudantes não permanecem. E eu buscava motivações nas leituras, pensando em minha família, na minha própria realização e em todo o investimento de tempo, orientações e disponibilidade do meu orientador, para que eu pudesse concluir o meu doutoramento. Continuo me questionando o que é ser Doutor. Vendo tantos exemplos de pessoas brilhantes com esse título, não me sinto à altura. Mas, ainda assim, tenho certeza de que, nessa trajetória de escritas e vivências, consegui ser o meu melhor, fiz justiça poética à minha alma e experienciei ser a mim mesmo, com todos os meus percalços para chegar até aqui.

E, assim, após essa apresentação inicial, passo a apresentar, nas próximas seções, minha tese de doutoramento, na qual serão discutidos os fundamentos teóricos que sustentam a temática da evasão e permanência estudantil, as metodologias de pesquisa adotadas, bem como os resultados obtidos a partir dos levantamentos realizados. Com isso, busca-se contribuir para uma compreensão mais aprofundada do fenômeno da evasão no ensino superior, apontando caminhos que possibilitem a mediação de políticas e ações voltadas à permanência dos estudantes em seus cursos.

## 1 INTRODUÇÃO

Prezados(as), aproveito este momento para cumprimentá-los(as) e apresentar-lhes este documento para análise de defesa de tese, enquanto estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Esta pesquisa se inscreve em um contexto que, embora não seja recente, mantém-se atual diante da complexidade e da frequência com que se manifesta o fenômeno da evasão no Ensino Superior.

A evasão no ensino superior é um dos desafios mais intrincados da educação contemporânea, especialmente em países marcados por intensas desigualdades sociais, como o Brasil (Santos; Freitas, 2014). Embora a existência de programas governamentais tenha expandido o acesso às universidades por meio de políticas afirmativas, essas iniciativas não foram acompanhadas de estratégias igualmente eficazes para garantir a permanência dos estudantes (Madaloz *et al.*, 2024).

Muitos ingressam nas instituições de ensino superior, mas enfrentam barreiras econômicas, emocionais, acadêmicas e culturais que frequentemente os impedem de concluir seus cursos (Araújo; Andriola; Coelho, 2018; Madaloz *et al.*, 2024). Assim, a evasão vai muito além de um simples indicador numérico, representando uma exclusão que é tanto simbólica quanto material, persistindo mesmo após a entrada formal na universidade.

É comum ver na literatura estudos que se concentrem em análises quantitativas, diagnósticas e narrativas, mapeando taxas de evasão e associando-as a indicadores socioeconômicos, mas sem explorar em profundidade as dimensões subjetivas e contextuais que influenciam as trajetórias. Dessa forma, acabam por criar um viés, imperceptível, que tendem a culpabilizar o estudante pelo "fracasso", sem contemplar adequadamente os contextos de vulnerabilidade, as disparidades de capitais cultural e econômicos e os complexos desafios psicossociais vivenciados por muitos estudantes, em especial aqueles que ingressam em cursos de licenciatura, cujas taxas de evasão são ainda mais elevadas (Brasil, 2022).

Nesse sentido, a permanência estudantil deve ser entendida como a capacidade de o estudante seguir seu percurso acadêmico, mesmo diante dos inúmeros desafios que caracterizam o ensino superior (Huertas, 2001). Mais do que o simples oposto da evasão, a permanência envolve um conjunto de fatores subjetivos e objetivos que sustentam o engajamento e a continuidade nos estudos. Trata-se de um processo fortemente vinculado às motivações internas e externas que impulsionam os estudantes a enfrentar e superar

obstáculos acadêmicos, sociais, econômicos e emocionais, conforme destacam Honorato e Borges (2023). Permanecer não é apenas estar matriculado, mas resistir, persistir e encontrar sentido na experiência universitária.

Dessa forma, constata-se, portanto, uma lacuna de estudos que priorizem as experiências dos próprios estudantes e questionem o papel da universidade enquanto espaço que, por vezes, se mostra hostil, elitista e pouco receptivo à diversidade presente em seu corpo discente (Pascarella; Terenzini, 1991). O que torna a evasão e a permanência estudantil, nesse contexto, temas fundamentais nas discussões sobre equidade e qualidade educacional, sobretudo em um país como o Brasil, onde as desigualdades socioeconômicas permanecem acentuadas.

Nesse contexto, esta pesquisa foi desenvolvida como um dos desdobramentos do projeto intitulado “Evasão, ensino, aprendizagem e ações institucionais decorrentes da pandemia de Covid-19: um estudo comparativo em cursos de formação de professores de Ciências da Natureza e Matemática”, aprovado no âmbito do Edital de Seleção Emergencial IV CAPES – Impactos da Pandemia (Processo: 88887.703660/2022-00).

Do referido projeto resultaram diferentes produções, entre as quais destacam-se: análises sobre a evasão estudantil nos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza da UFGD no período de 2016 a 2021 (Ferreira; Francisco-Junior; Oliveira, 2024); diagnósticos dos impactos da pandemia da Covid-19 sobre a evasão em cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática da mesma instituição (Ferreira; Oliveira, 2024); estudos no campo do estágio supervisionado no Curso de Licenciatura em Química da UFGD (Ferreira, 2024); bem como investigações sobre a evasão em cursos de Licenciatura em Química no interior do Nordeste (Nunes; Pereira; Francisco-Junior, 2024). Outros produtos encontram-se em processo de finalização ou em fase de publicação.

Defende-se, neste trabalho, a tese de que a evasão nos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática não pode ser plenamente compreendida a partir da identificação de causas isoladas ou genéricas. Torna-se imprescindível adotar uma abordagem centrada nas trajetórias e percepções dos próprios estudantes, considerando suas experiências acadêmicas e sociais, as condições concretas de permanência e o contexto histórico-temporal vivenciado, com destaque para os impactos da pandemia de Covid-19. Ao articular análises conectivas baseadas em investigações de natureza de aspectos quali-quantitativa, é possível reconfigurar o entendimento sobre os fatores de

evasão e permanência, oferecendo subsídios mais consistentes para a formulação de políticas institucionais e pedagógicas voltadas à permanência estudantil.

Com base nessa proposição, formula-se a seguinte pergunta central de pesquisa: Quais fatores, segundo as percepções dos estudantes de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, especialmente no contexto pós-pandemia da Covid-19, influenciam a evasão e a permanência nos cursos de graduação da Universidade Federal de Alagoas?

Para aprofundar essa investigação, busca-se compreender: quais experiências acadêmicas e sociais são relatadas pelos estudantes como determinantes em sua decisão de permanecer ou evadir dos cursos de licenciatura; de que modo as condições objetivas de permanência, como fatores financeiros, institucionais e afetivos, impactam suas trajetórias; e como o contexto histórico-temporal da pandemia da Covid-19 afetou suas percepções e expectativas em relação à formação docente.

Pretende-se, a partir dessas perguntas organizadas em duas seções, construir respostas que sistematizem uma compreensão centrada no estudante, reconhecendo-o como principal fonte de acesso e diagnóstico da problemática em questão. Busca-se, primeiramente, compreender o que é a evasão, para então analisar o que representa a permanência para os estudantes.

Para isso, a primeira seção da tese apresenta uma quantificação inédita da literatura ao propor a correlação entre causas da evasão, cursos de Licenciatura em diferentes regiões do país, com base na análise de dissertações e teses disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Por meio de análises de similaridade entre informações extraídas desses trabalhos acadêmicos, buscou-se avançar na compreensão das evidências relativas aos principais motivos da evasão, considerando, para tal, os cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática e as distintas regiões do Brasil. A investigação ancorou-se nos referenciais teóricos de Vincent Tinto, Alain Coulon e Pierre Bourdieu.

Já a segunda seção emerge da necessidade de compreender as variáveis que compõem as motivações para a permanência, bem como as opiniões dos estudantes sobre os fatores que poderiam levá-los à evasão e suas percepções acerca das razões pelas quais colegas abandonaram os cursos. Para a obtenção desses dados, realizou-se um levantamento por meio da aplicação do Questionário de Permanência Acadêmica (QPA), adotando-se como estratégia metodológica o delineamento de um estudo de caso nos cursos de Ciências da Natureza e Matemática da Universidade Federal de Alagoas. Essa



abordagem propõe uma inversão do percurso tradicional das análises existentes na literatura, ao partir do olhar de quem permaneceu, e não apenas de quem evadiu. A análise permitiu, além da interpretação qualitativa das respostas dos estudantes, o cálculo dos escores de efeito sobre a permanência com base nas 11 esferas de análise do questionário. Com isso, buscou-se oferecer uma contribuição mais ampla e aprofundada ao debate acadêmico sobre a temática.

Assim, esta tese, em formato multipaper, busca ampliar a compreensão acerca dos principais fatores que influenciam a evasão e a permanência de estudantes nos cursos de graduação em Ciências da Natureza e Matemática, considerando também os impactos da pandemia da Covid-19 nesse contexto. Para tanto, investiga, com base na literatura e nas vozes dos estudantes, as razões que levam à evasão ou à permanência, tanto em períodos anteriores quanto durante a pandemia, para correlacionar os motivos e contribuir para a formulação de medidas que possam mitigar esse fenômeno educacional.

## 2 QUANDO OS CAMINHOS DA EVASÃO ACADÊMICA TRANSPÕEM OS TERRITÓRIOS

*“Somos seres desejan­tes destinados a incompletude,  
e é isso que nos faz caminhar”.*

*Jacques Lacan*

Somos seres de trajetórias e, na jornada da vida, do nascer ao último suspiro, somos errantes, buscando, entre erros e acertos, suprir nossas necessidades de sobrevivência. Isso consolida a construção histórica individual e coletiva enquanto seres humanos. Não conseguimos pensar outra forma de começar este texto ao refletir sobre a vida acadêmica de estudantes, os percalços que a antecedem, aqueles que carregam consigo e os que são adquiridos até a formação profissional, ou até mesmo a ausência dela, para cada um deles. Esses impedimentos, muitas vezes exclusões, podem culminar no fenômeno conhecido por “evasão”, que tem sido descrito e estudado em todas as partes do mundo. Mas afinal, o que leva aos estudantes evadirem da vida universitária?

Por anos, pesquisadores tentaram e ainda hoje tentam responder com exatidão essa pergunta. De fato, existe muita complexidade nas situações que levam os estudantes a evadirem definitivamente da vida acadêmica. No entanto, para chegarmos o mais próximo possível de uma resposta, é necessário compreender a situação do ponto de vista macro, buscando na raiz do problema os indícios necessários para falar sobre ele.

Ainda assim, apesar de a temática trazer tamanha complexidade, reconhecemos que, em conversas cotidianas com pessoas que tenham contato minimamente com temas relacionados à Educação, é possível falar a respeito e até mesmo criar um conceito ou citar causas que podem levar os estudantes evadirem de seus cursos. Isso ocorre devido à ampla presença desse tema em nossa sociedade. No entanto, é justamente nesse ponto em que nos colocamos a reflexão.

Criar um conceito empírico ou pensar em causas que podem levar à evasão não exige uma extensa pesquisa bibliográfica, ela é algo presente! Porém, ao entender o que compõe esse fenômeno a partir das conexões existentes entre os motivos que permeiam a temática buscamos adicionar um fator determinante para o entendimento e para a discussão a respeito da evasão.

No cenário internacional, a temática tem sua emergência em meados da década de 70 (Tinto, 1975), e no Brasil, embrionariamente, a partir da década de 90, devido ao

aumento acentuado do número de ingressantes nas Instituições de Ensino Superior (IES) e a conjunta necessidade de avaliação e garantia da qualidade do ensino nessas instituições (Ambiel, 2015; Franco *et al.*, 2022).

Entretanto, em um país de dimensões continentais como o Brasil, com vastas regiões historicamente desfavorecidas por políticas públicas em educação, aliado ao latente abismo de desigualdade social, econômica e cultural que acabam por dificultar o acesso, pensando em acesso à educação, à saúde, à dignidade da pessoa humana e ao próprio conhecimento para grande parte da população, acaba por minar o direito de persistir e continuar trilhando o caminho que poderia ser uma saída de emergência para mudar a própria realidade.

Essas situações refletem as altas taxas de evasão nos cursos superiores do país, que oscilam ano após ano em todas as regiões, como pode ser observado nos trabalhos de Silva-Filho e colaboradores (2007) e Souza, Petró e Gessinger (2012), principalmente em curso das áreas de formação de professores (Licenciaturas). Reforça-se, ainda a compreensão de que o estudante evade devido a uma série de pequenos e grandes motivos que contribuem sucessivamente para a complexidade do fenômeno (Feitosa, 2016). Embora a evasão não seja um fenômeno recente, o processo de expansão do ensino, historicamente destinado à “elite” e que passa a ser projetado para as “massas” (Gomes; Moraes, 2012), numa tentativa de democratizar o acesso ao ensino, intensifica tal problema. Percebe-se, nesse contexto, que o conhecimento não acompanha essa democratização (Coulon, 2017).

Ante o exposto, a presente seção se orienta em discutir sobre evasão a partir de dados de variáveis coletados em dissertações e teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O objetivo da seção é analisar o fenômeno a partir das conexidades existentes entre as informações quantificadas nessas pesquisas, vislumbrando avançar na compreensão das evidências acerca dos principais motivos de evasão e como eles diferem entre os cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática e nas diferentes regiões do país.

## **2.1 EVASÃO, O QUE É? UMA SÍNTESE A PARTIR DA LITERATURA**

“Plural, mas não caótico!” Resgatando essa frase de Alfredo Bosi (1987), é que começamos a tecer as concepções iniciais que traremos neste estudo. Primeiramente, a pluralidade à qual nos referimos está atrelada justamente aos significados que o fenômeno da evasão pode assumir, sejam eles políticos, acadêmicos e/ou sociais. Apesar disso, a

polissemia do termo e a multiplicidade dos cenários que permeiam seus significados já foram vastamente discutidos por Pereira (1995), Ristoff (1995), Utiyama e Borba (2003), Gaioso (2005), Abbad, Carvalho e Zerbini (2006), Baggi e Lopes (2011), Ambiel (2015) Franco e colaboradores (2022), e outros trabalhos que utilizam as concepções apresentadas pelo trabalho desenvolvido pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (CEESE) (Brasil, 1996).

A definição do termo, trazido pela CEESE (Brasil, 1996), delimita a evasão como sendo “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo”. Apesar de a própria comissão apontar as multifacetadas de outros fatores e estabelecer os níveis de evasão, conhecer os motivos que levam à saída dos estudantes do curso superior permeia o ponto crucial para o entendimento do fenômeno.

Vale assinalar que, se falar em evasão, pensa-se em um número, que para os descritores políticos-educacionais é algo representativo. É onde se percebe a necessidade de se entender melhor esses cenários, que podem ter várias causas e consequências. Investigar seus fatores é essencial para mitigar sua ocorrência, que, dependendo da área do conhecimento, chega a ser catastrófica.

Entretanto, apenas quantificar esse número ou qualificar o problema nos leva a exatamente onde estamos hoje. Conseguimos entender que é uma problemática a ser revertida, mas esse viés apenas quantitativo ou apenas qualitativo precisa ser cada vez mais rompido. Adicionar a evasão um caráter de análise quali-quantitativa parece essencial para que possamos de fato mensurar a profundidade que essa “saída definitiva” da vida acadêmica representa. Alguns estudos (Souza, 1999; Chaves, 2016; Santos; Real, 2017, Macedo, 2012; Fonseca, 2019) já trazem essa abordagem e contribuem com interessantes reflexões para a temática em questão.

A “não conclusão do curso” ao qual o estudante ingressa carrega outras implicações de cunho teórico. Por isso, definir o que compreende as interconexões de cada situação da vida universitária dos estudantes é crucial. Para pensarmos o que é evasão, precisamos entender quais são os níveis em que ocorre e também aquilo que não é evasão. A própria CEESE (Brasil, 1996) reconhece as limitações de fazer uma classificação sobre evasão. Apesar disso classifica em três níveis: a evasão de curso, a evasão de instituição e a evasão do sistema.

O primeira inclui aqueles estudantes que se desligam do curso, seja ele oficialmente solicitado, por abandono, não realização de (re)matrícula, ou ainda se transferindo e optando por outro curso. Esta última situação requer uma reflexão mais

detalhada. Ristoff (1995) vai denominar “mobilidade”, o que, para o autor, não caracteriza evasão.

O segundo acontece devido ao desligamento do estudante da instituição à qual está vinculado, mas nesta situação o estudante pode se vincular a outra instituição, continuando vinculado a um sistema de ensino. Essa situação foi chamada de “flutuação” por Pereira (1995), o que também não configuraria evasão, ou, grosso modo, configuraria uma “evasão interna”. O que acaba caracterizando o terceiro tipo de evasão, que ocorre quando o estudante abandona de forma temporária ou definitiva o ensino superior.

Porém, entendemos que traçar concepções a partir de afirmações absolutistas pode mascarar a chave para o entendimento do problema. Isso torna necessário pensar em correlação da multiplicidade dos fatores que corroboram com a evasão. Devido à numerosidade dessas causas que contribuem para o abandono dos estudantes do ensino superior em um país de dimensões como o Brasil e que regionalmente apresenta peculiaridades, correlacionar tais causas contribuem para um amplo entendimento do fenômeno em questão e das realidades enfrentadas em cada uma das regiões do país.

Ao pensar nesses condicionantes e suas mais variadas esferas de natureza distintas, algumas categorias mais genéricas merecem ser elencadas, sendo elas de origens institucionais, pessoais e socioeconômicas. Para pensar no que estabelece essas categorias do ponto de vista mais abrangente, precisamos pensar inicialmente a respeito da ruptura que ocorre quando um estudante sai do Ensino Médio e, ao encarar uma nova realidade, sentimentos, obrigações e suprimentos de necessidades passam a ser inseridos em uma nova configuração social que é a esfera do Ensino superior. Essa situação é apontada por Tinto (1975), Almeida (2007) e Coulon (2017), e as situações que estes autores estabelecem contribuem para esse entendimento dos motivos e necessidades que podem culminar na saída dos estudantes da vida universitária.

Quando pensamos na esfera institucional, pensamos nos desafios enfrentados por esses estudantes, nas dificuldades de adaptação, na realidade das demandas acadêmicas, nas dificuldades em disciplinas do curso, entre outras condições oriundas da própria estruturação universitária (Dias *et al.*, 2010; Santos-Filho; Real, 2020).

Partindo para a esfera pessoal, podemos pensar em situações que englobam as expectativas dos próprios estudantes, falta de motivação e até interesse do estudante com a vida universitária, que acabam por se mesclar, muitas vezes, com as situações de cunho socioeconômico, oriundas de restrições financeiras, problemas familiares, necessidade de trabalhar, segurança pública ou mesmo ao se constituir família (Tinto, 1975; Mazzeto;

Bravo; Carneiro, 2002; Baggi; Lopes, 2011; Dwyer; Hodson; McCloud, 2013; Coulon, 2017).

Isso nos faz pensar que, apesar de ser um problema internacional, as causas figuram basicamente os mesmos condicionantes, que acabam muitas vezes por contribuir com um investimento sem retorno e/ou um desperdício social e acadêmico. Ainda assim, as IES que empreendem planejamento de ações para a mitigação dos efeitos da evasão são pouquíssimas (Silva-Filho *et al.*, 2007). Justamente devido à ausência de critérios sem distinção entre causalidade ou motivação própria (Coimbra; Silva; Costa, 2021), remetendo a ideia de um fenômeno isolado que não tem conexão entre as esferas sociais e institucionais, ou ainda ser algo atrelado à própria vontade do estudante que aspira uma nova realidade em busca da própria felicidade, o que entraria em desacordo com os limites ofertados pelas instituições de nível superior (Ristoff, 1997, 1999).

Dessarte, entendemos que, apesar de existirem autores que adicionam as condições psicológicas às demandas provenientes da saída dos estudantes de seus cursos e/ou universidades (Bean; Metzner, 1985; Astin, 1985; Mackinnon-Slaney; 1994), para este trabalho, como uma análise que objetiva entender os condicionantes do ponto de vista sociológico, uma vez que busca analisar uma demanda de diferentes regiões do país, nos debruçaremos adiante acerca dos resultados empíricos das teorias dos principais autores que julgamos ser pertinentes para o embasamento dessa esfera da questão, que são Vicent Tinto, Alain Coulon e Pierre Bourdieu.

Esse atravessamento entre os campos conceituais desses autores se dá pelo fato que Tinto (1975, 1982) foca em analisar a relação interacional entre os fatores externos, pessoais e as desigualdades social e acadêmicas no entrelace com a própria Instituição de Ensino Superior (IES). Coulon (2008, 2017) por outro lado, apesar de não se debruçar sobre esses aspectos institucionais de reprodução do “fracasso” estudantil, não deixa de lado a influência das variáveis socioculturais, traz uma importante compreensão do trajeto acadêmico como um marco de afiliação do próprio estudante mediante aos desafios do Ensino Superior. O que desagua no pensamento de Bourdieu (1983, 1996) ao evidenciar os mecanismos de reprodução das classes dominantes e a criação das falsas ideias de democratização do ensino e a meritocracia que é colocada como fio de esperança para a mudança de vida, quando na verdade as instituições de ensino reproduzem as desigualdades sociais como um processo de legitimar a naturalização do fracasso de ascensão de classes populares ao ideal de sucesso.

### 2.1.1 Breves concepções das teorias de Vincent Tinto

Vicent Tinto é um sociólogo norte americano que, a partir das décadas de 60 e 70, dedicou seus estudos sobre à evasão no ensino superior, obtendo notória abrangência no cenário internacional. Suas teorias enfatizam a importância da integração acadêmica e social como fatores determinantes que influenciam na persistência do estudante, adicionando assim uma perspectiva sociológica à temática. Apesar de sua vasta contribuição, aqui nos deteremos a falar brevemente a respeito de sua Teoria da Integração estudantil (1975) e da transição do estudante para a vida universitária (1982).

Já em 1975, ele estabelece o modelo longitudinal que faz a conexão entre as características dos estudantes e das instituições a um sistema social, onde os estudantes, a partir da integração social efetiva, se tornam agentes participantes desse sistema, e quando isso não acontece, podem emitir o comportamento que culmina no abandono do sistema de ensino. De acordo com o modelo de Tinto, os estudantes têm mais chances de persistir e obter sucesso quando se sentem conectados ao ambiente acadêmico e têm um sentimento de pertencimento à instituição.

Ainda em 1975, é quando Tinto começa a tecer reflexões de uma de suas maiores contribuições teóricas, a que ele chama de “Teoria da Integração Estudantil”. Segundo essa teoria, as situações que levam o estudante a não abandonar o ensino superior são aquelas que conseguem fazer a integração nas dimensões acadêmica e social da vida universitária. Uma vez que os estudantes que conseguem se conectar com o novo convívio social e se sentem pertencentes à instituição de ensino, estabelecem relacionamentos interpessoais positivos e passam a se envolver ativamente em atividades acadêmicas, aumentam conseqüentemente a probabilidade de persistirem em seus cursos e concluir seus estudos. Vale ressaltar que, ao se adicionar a esfera institucional, faz-se referência ao envolvimento dos estudantes com seus estudos, incluindo também a interação com o corpo docente, a participação em grupos de pesquisa, um bom aproveitamento em disciplinas e seu convencimento e identificação com a matriz curricular do curso.

O outro conceito ao qual nos propomos a tecer algumas concepções, também de fundamental importância para a sua contribuição conceitual, é a transição do estudante para a vida universitária (Tinto, 1982). Apesar de existir conjuntamente com a ideia da própria integração social, Tinto orienta esforços para entender a adaptação dos estudantes ao ambiente universitário e ao rompimento das esferas sociais para estarem em um novo modelo de ensino cheio de especificidades e linguagem própria. Para ele, é um processo crítico de transição entre o afrouxamento das relações passadas e a falta de solidez das

novas relações, o que pode influenciar a persistência ou abandono dos estudantes universitário. Ainda assim, ele estabelece a diferença entre estudantes “típicos”, aqueles que sua dedicação se dá totalmente aos estudos, e aquele que chama de “atípicos”, que dividem sua atenção com outras atribuições, sejam elas provenientes do trabalho (o estudante não profissional) ou por necessidade familiar e socioeconômica.

É importante observar que o autor credita a evasão e a persistência dos estudantes a questões complexas influenciadas por diversos fatores individuais, institucionais e externos. Mediante a isso, Tinto atribui duas dimensões de experimentações e trocas, uma de esfera inteiramente pessoal, proveniente dos percalços que antecederam a vida universitária, e outra resultante das vivências que são construídas ao longo do processo de formação acadêmica.

Além do mais, os condicionantes externos também são reconhecidos pelo autor. No entanto, o entendimento que se deve ter é sobre a maneira como essas questões influenciam a integração do estudante ao mundo universitário, não ignorando a perspectiva do estudante nem relegando suas habilidades, interesses e motivações resultantes do seu comprometimento com o objetivo de concluir o curso superior.

A teoria interacionista de Tinto (1975, 1982) tem sido amplamente utilizada na literatura sobre evasão, especialmente na área das Ciências da Natureza e Matemática. A partir dela, delineiam-se estratégias que buscam atenuar o fenômeno conforme as especificidades de cada curso. Em licenciaturas com altas taxas de reprovação, como Física, Matemática, Química e Ciências Biológicas, iniciativas voltadas à promoção do protagonismo estudantil mostram-se relevantes, pois fortalecem o sentimento de pertencimento e contribuem para a aprendizagem (Moraes; Heidemann; Espinosa, 2020). De igual modo, aspectos como crenças de autoeficácia, senso de pertencimento e percepção de relevância curricular demonstram exercer papel significativo na permanência (Espinosa et al., 2023; Carniel; Espinosa, 2024). Ademais, a reestruturação curricular, ajustando-se às demandas de estudantes considerados atípicos (Tinto, 1975), desponta como um caminho promissor (Santos, 2017; Belchó, 2018).

### 2.1.2 Breves concepções das teorias de Alain Coulon

Alain Coulon é um sociólogo francês cujos trabalhos estão voltados para o campo da sociologia da educação. Suas pesquisas enfocam vários aspectos da educação, desde a desigualdade social até sistemas e políticas educacionais e como elas refletem na



sociedade. Para este estudo, abordaremos algumas concepções trazidas em seus trabalhos sobre “a condição” (2008) e o “ofício” (2017) de ser estudante.

Coulon explorou a relação entre educação e reprodução social para a desigualdade, que é tido como um mecanismo intrínseco à própria construção social para a manutenção da própria desigualdade, reproduzindo inconscientemente vantagens para grupos privilegiados e perpetuando desvantagens para grupos menos favorecido.

Ao debruçar seus estudos sobre o papel social no desempenho educacional e como isso pode refletir nas desigualdades, ele demonstra os problemas provenientes do acesso, a falta de maturidade para as escolhas de carreiras, o baixo desempenho acadêmico e como a influência dessas esferas podem moldar a trajetória educacional dos estudantes. É a partir daí que evoca a temática do ensino superior como uma abordagem política, tornando-o objeto de pesquisa e reflexões. Critica, sob essa ótica, a falta de democratização, do acesso ao saber quando ela não acompanha a democratização do acesso ao ensino superior (Coulon, 2017).

Essa falta de democratização, para o autor, tem particular importância no primeiro ciclo do estudante na universidade, que corresponde ao primeiro ano estudantil. Essa nova realidade e a exposição a novas regras de convívio e decodificação de signos pertencentes ao meio universitário são a primeira barreira de aprendizagem prática que deve ser superada pelo novo aluno universitário. O autor tece reflexões e questionamentos sobre (2017, p. 1242):

Que competências culturais e intelectuais os estudantes devem colocar em funcionamento para se tornarem profissionais em seus estudos? Como fazer com que eles ultrapassem a cultura do ensino médio, para lhes propor uma nova cultura, mais complexa, mais sofisticada, e, portanto, mais difícil de decodificar e se apropriar posto que mais simbólica?

Esse ofício a ser aprendido está embasado no que Coulon chama de “pedagogia da afiliação” (2017), proveniente de um processo de escrita e o entendimento dos mecanismos que permeiam a produção universitária. Essa transição do status de “aluno” para “estudante” só acontece quando este começa a se familiarizar com as demandas existentes no Ensino Superior (Coulon, 2008). Sendo a permanência do estudante no âmbito universitário atrelada diretamente a essa alteração de status, que ocorre gradativamente, iniciando-se com o estranhamento, passando pela aprendizagem e culminando na afiliação propriamente dita.

Contudo, evidencia-se a necessidade de uma reestruturação acadêmica capaz de acolher estudantes provenientes de diferentes classes sociais, de modo a favorecer a construção de um sentimento de pertencimento ao espaço universitário. A conclusão da educação básica, por si só, nem sempre garante o desenvolvimento das competências, habilidades e conhecimentos necessários para o sucesso no ensino superior — sobretudo em cursos das áreas de Ciências da Natureza e Matemática, cujos conteúdos demandam bases conceituais e cognitivas específicas (Figueiredo, 2018).

Nesse sentido, Resende (2016) observa que, no curso de Física, a perda de afiliação acadêmica e o conseqüente abandono estão relacionados a múltiplos fatores: (a) desajustes na relação professor–estudante, que comprometem a mediação pedagógica; (b) a ruptura entre o estudante e a universidade, quando o currículo não estabelece conexões entre o conhecimento prévio e a formação profissional; (c) as tensões entre estudante e sociedade, marcadas pela baixa atratividade e pelo prestígio limitado da carreira docente no Brasil; e (d) a relação entre o estudante e o prestígio social, que leva alguns ingressantes a considerar o abandono em busca de cursos socialmente mais valorizados.

### 2.1.3 Breves concepções das teorias de Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieu foi um sociólogo francês conhecido por suas pesquisas no campo da compreensão da educação e suas conexões com a desigualdade social. Suas abordagens teóricas ficaram conhecidas como a “Teoria do Capital Cultural” e a “Teoria do Sistema de Ensino” (1983, 1996, 2004), e é sobre elas que pretendemos tecer algumas reflexões.

Tem seu aporte teórico construindo com argumentos a respeito do papel da educação na reprodução das desigualdades sociais, perpetuando a hierarquia dominante existente. Segundo Bourdieu (1983, 1996), a sociedade se estruturada a partir da obtenção de diferentes formas de capital, incluindo o capital social, econômico e cultural. O último é de particular interesse, uma vez que é adquirido por meio do convívio social e da educação, envolvendo aspectos do conhecimento, habilidades e competências que são valorizadas socialmente. É nesse ponto que atribui o processo de desigualdade social aos aspectos educacionais, ao delimitar a distribuição desse tipo de capital conforme a posição social proveniente do capital econômico e social de grupos sociais favorecidos, o que vai chamar ainda de violência simbólica devido à sutileza que estas relações se estabelecem.

O autor estabelece também que a Teoria do Sistema de Ensino se expressa por meio das próprias configurações estruturais das instituições, uma vez que valorizam e reproduzem mais fortemente o capital cultural das classes dominantes, reforçando a

posição privilegiada desses grupos e dificultando a ascensão social dos indivíduos das classes menos favorecidas. Ao explorar a ideia de “*habitus*”, ele relaciona as condições em que as pessoas estão inseridas e como isso influencia sua percepção, escolhas e comportamentos, sendo um mecanismo tanto de manutenção da desigualdade, como aquele que pode desafiá-la.

Com base nesse enfoque, Bourdieu (1996) estabelece as pretensões de ascensão social, modificadas a partir dos *habitus* sociais e *habitus* escolares, mas ressalta que elas só devem existir quando estiverem atreladas à satisfação criada pelas expectativas do indivíduo. A partir dessas concepções, Bourdieu (2004) argumenta sobre a necessidade de transformação do sistema educacional para reduzir a desigualdade e reconhecer a existência e valorização dos diferentes capitais culturais. Isso implica promover o acesso equitativo a uma educação de qualidade, por meio de uma abordagem crítica e emancipatória, capaz de desafiar as estruturas de poder e permitir que os indivíduos se tornem agentes ativos de mudança social.

As relações entre as teorias de Pierre Bourdieu e o campo das Ciências da Natureza e Matemática articulam-se aos condicionantes sociais que influenciam o percurso universitário dos estudantes. Lima-Junior, Ostermann e Rezende (2012) já apontam essa relação ao evidenciar que a retenção de estudantes em cursos de Física está fortemente associada à origem social, o que permite contrapor a visão meritocrática de que o sucesso acadêmico depende exclusivamente do esforço individual. Essa situação antecede a própria entrada dos estudantes no ensino superior e, segundo Nascimento et al. (2019), está diretamente relacionada à origem social. Ao dialogar com as teorias de Bourdieu, esses autores destacam que a desigualdade se manifesta desde a escola básica, por meio da valorização de determinados elementos culturais, interesses e formas de linguagem mais próximas do *habitus* escolar dominante. Tal cenário constitui um desafio para os professores de Ciências, que precisam diagnosticar a realidade social de seus alunos e compreender as dificuldades linguísticas e cognitivas envolvidas na aprendizagem científica. Como observa Massi (2017), essa reflexão demanda repensar o currículo e as práticas avaliativas também a partir de uma ótica sociológica bourdiana.

## **2.2 AS NUANCES DA EVASÃO NO BRASIL**

O Brasil vivencia desde os anos 90 a chamada universalização do Ensino Fundamental, o aumento do número de concluintes do Ensino Médio e a democratização do acesso ao Ensino Superior (Andrade, 2012). Com o acesso, as universidades passam a

congregar em uma mesma localidade grupos sociais distintos com pretensões econômicas, sociais e políticas específicas (Guzzo; Euzébios-Filho, 2005). O que acaba sendo um reflexo da própria sociedade, e a manutenção da desigualdade social se configura em todas as suas nuances.

Dentre elas, a desigualdade social nos sistemas de ensino tem sua contribuição acentuada a partir da estruturação do neoliberalismo. Esse direcionamento de verbas públicas para o setor privada vem progredindo e mantendo de forma cada vez mais evidente o distanciamento entre os estratos sociais no Brasil. Para Guzzo e Euzébios-Filho (2005), isso se configura pelas “exclusões” progressivas, oriundas do sistema educacional, onde se inicia pelo preenchimento majoritário do quantitativo de vagas ofertadas pelas IES públicas por estudantes oriundos de escolas particulares, e culmina no que Andrade (2012) chama de “demanda qualificada”, ao se pensar como se equivalem os anos empregados aos estudos com o acesso ao conhecimento, ao domínio de competências básicas e à capacidade de interpretação de símbolos sociais e científicos.

Quando pensamos no acesso à educação formal, fatores sociais, étnicos e culturais são determinantes, como interferem no desempenho escolar dos estudantes, devido às mais variadas esferas de motivos (Forquin, 1995). Jorge Mello (2007) contribui sobre a desigualdade e do acesso seletivo no ensino superior brasileiro ao tratar dos efeitos dos fatores socioeconômicos nas oportunidades educacionais. Isso cria o cenário de exclusão, cuja a evasão se torna quase sempre o ponto final da trajetória.

Ainda assim, ao analisar os dados da quantidade de matriculados em cursos presenciais no Ensino Superior brasileiro, é possível observar um aumento de 4.676.646, em 2006, para 5.115.896, em 2009 (Saccaro; França; Jacinto, 2019). Esse número tem progredido sistematicamente, atingindo 7.839.765 em 2014, 8.052.254 em 2016, 8.451.748 em 2018. Em 2021, o número chegou a 8.987.120 estudantes, de acordo com os dados registrados no último censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2022), representando um aumento de 32,8% nos últimos 10 anos.

Ao delimitar geograficamente os dados dos estudantes matriculados, no que se refere às instituições de ensino superior presenciais na esfera federal, observamos que a região Sul teve o maior crescimento, com 68,2% de aumento do número de matriculados. O Sudeste presenciou um aumento de 59,6%, o Centro-Oeste teve um aumento de 58,9%, o Nordeste teve 48% e o Norte, 38,1%. Dessas matrículas, 55% correspondem a

interessantes em cursos de bacharelado, 30% nos cursos tecnológicos e apenas 15% nos cursos de Licenciatura (Brasil, 2022).

Contudo, ao analisar dados de não conclusão, os números transmitem uma mensagem alarmante. A taxa de desistência dos cursos por motivos de natureza variada chegou a 38% em 2014 e, acompanhando o aumento de matrículas, o número também teve um aumento histórico de estudantes que abandonam seus cursos, ultrapassando a marca dos 50% em 2016 e chegando a 59% nos anos de 2020 e 2021 (Brasil, 2022). No que diz respeito às Licenciaturas, ainda de acordo com o último censo do INEP (Brasil, 2022), nas Ciências da Natureza e Matemática, esse número é ainda maior. Os cursos de Licenciatura em Biologia têm uma taxa de 57% de desistência, a Licenciatura em Química, 67%, Matemática, 68%, e os cursos de Licenciatura em Física têm a maior taxa registrada de desistência, com 72% dos estudantes matriculados.

Sustentando esses números, a nível nacional, primariamente temos o não cumprimento das demandas de construção e acesso ao conhecimento no ensino médio, o que acaba por ocasionar a falta de preparo para o nível de dificuldade encontradas nos cursos universitários. Conjuntamente com o baixo investimento nas universidades para a formação profissional, é construída a primeira grande barreira de impedimentos para a finalização do Ensino Superior (Saccaro; França; Jacinto, 2019).

Outro ponto é que frequentemente existe uma minimização do efeito da falta de recursos financeiros para se manter enquanto estudante, o que se reflete na renda familiar. Historicamente, essas são situações são tidas como duas das principais causas, senão as principais, que levam o estudante brasileiro a evadir (Silva-Filho et al., 2007; Martins, 2007; Borges, 2011, Souza; Petró; Gessinger, 2017)

Além disso, a compreensão a respeito dos condicionantes universitários e dos fatores socio-motivacionais também deve ser priorizada. As expectativas do estudante devem ser levadas em consideração, tendo a universidade papel-chave para a motivação ou desmotivação deste estudante enquanto aspirante à realização profissional (Baggi; Lopes, 2010). No entanto, por se tratar de uma escolha que muitas vezes é feita sem a maturidade necessária, por desconhecimento do que representa a carreira escolhida, isso pode acarretar desestímulo e a permanência em seus cursos é cada vez mais dificultada (Gois, 2006). A vocação é a palavra da vez; sem ela, surge o referido desestímulo, e a única saída é o abandono do curso (Sá, 2005). Oliveira (2004) e Andrade (2005) avaliaram a evasão dos estudantes justamente a partir do ponto da satisfação e constatam que ela pode assumir várias nuances, desde a qualidade do ensino até a estruturação física

da instituição e a qualidade didática dos professores. Na batalha da autonomia estudantil, esses fatores são capazes de influenciar os estudantes, mesmo sem possuir a vocação necessária, levando-os a persistir e, muito provavelmente, a concluir a formação acadêmica (Saccaro; França; Jacinto, 2019).

Ao que se vê, a evasão no Brasil assume um caráter quase programado para um número expressivo de estudantes, principalmente para aqueles que são chamados de estudantes não tradicionais. Os condicionantes universitários, fatores socio-motivacionais e econômicos permeiam a formação acadêmica/profissional, sendo o gotejamento que mina, a cada situação acadêmica ou social, a persistência dos estudantes.

### **2.3 ESTUDOS SOBRE EVASÃO NO BRASIL**

A expansão do acesso ao ensino superior é evidente e abrange todo o território nacional. Não há crítica que se sustente como medida de frear as ações adotadas a fim de alcançar os números que temos hoje, ainda que sejam incipientes. No entanto, em uma análise breve do que pode ser considerado como sucesso na formação desses estudantes que ingressaram no Ensino Superior, esbarra-se primeiramente no próprio perfil dos concluintes do ensino médio. Na maioria dos casos, como já foi exposto, não há domínio satisfatório dos conteúdos básicos e das competências necessárias para um percurso bem-sucedido nos estudos universitários. Isso adiciona às etapas seguintes a necessidade compensatória dessa demanda deficitária (Franco, 2008).

Diante disso, cabe aqui o que Sousa (2023) evoca ao trazer as concepções de Celso Furtado sobre o “fator humano” como contribuição em uma tentativa de alcançar equidade entre as regiões do Brasil, tendo na educação o elemento primordial para articular o desenvolvimento e a construção histórico-civilizatório do país. Mesmo que, segundo o autor (*ibidem*), o fator econômico possa afetar os índices de sucesso educacionais e a apropriação do conhecimento pelos estudantes do país, e mesmo que exista uma disparidade econômica entre as grandes regiões do Brasil em relação ao Norte e ao Nordeste, as realidades aparentemente continuam semelhantes.

Isso é reforçado pelo trabalho de Silva-Filho e colaboradores (2007), que traz as taxas anuais brasileiras de evasão e como as taxas das regiões do país variam em torno desse valor médio. Os autores analisam uma série histórica de 2000 a 2005, a partir dos dados do INEP, e constataram que a região Norte é a única que possui, em toda série histórica, taxas de evasão menores que as taxas nacionais. Para os autores, isso se deu devido ao aumento do número de IES nessa região e aos cursos com áreas de demanda

reprimida a nível nacional, o que acabou atraindo pessoas de diferentes regiões do Brasil que viram melhores chances de aprovação e formação profissional em áreas específicas. Na região Nordeste, a média das taxas no período de análise também é menor do que a encontrada no país, oscilando entre anos de mais e menos, o que configurou uma evasão oscilatória entre os estados da região. Já as regiões Sul e Sudeste apresentam valores correspondentes ao valor médio nacional, apesar do caráter também oscilatório no período analisado. E a região Centro-Oeste é a única na qual o valor é superior ao valor médio nacional. Apesar de os dados já terem sido ultrapassados, eles nos dão um indicativo de que os cenários educacionais, em se tratando de ensino superior, aparentam estar no mesmo patamar, embora os possíveis motivos para o abandono nos cursos sejam os mais variados e possam trazer necessidades regionais ou pessoais diferentes e/ou modificadas ao longo dos anos.

Para continuar a analisar os cenários regionais do Brasil, na tentativa de atualizar os dados e entender do ponto de vista das causas e do contexto histórico regional, Silva-Filho (2017) acrescenta que as taxas anuais no Brasil vêm se mantendo constantes, apresentando pequenas variações e retendo o patamar de 22% ao longo dos anos. Os resultados diferem entre as modalidades dos cursos no período de 2011 a 2015, com os cursos de Bacharelado apresentando variação de 22% a 23%, nas Licenciaturas de 21% a 25% e nos Tecnólogos de 37% a 43% como médias do território nacional.

Ao analisar trabalhos produzidos sobre a realidade da região Centro-Oeste, é possível perceber que a escolha das licenciaturas não é feita a partir da perspectiva da vocação, sendo atribuída a uma escolha sob a influências de relações interpessoais, o que reflete em dificuldades em se adaptar à estrutura pedagógica da instituição, que são levantadas como motivos para o abandono no curso (Souza; Sá; Castro, 2019).

Outrossim, as dificuldades oriundas de um Ensino Médio com aprendizagem básica deficitária são apontadas como influencia para essa baixa afiliação (Dias *et al.*, 2021), o que também pode ser percebido nos altos índices de reprovações em disciplinas (Soares; Pires, 2010). E aqueles exitosos em disciplinas que possuem altos índices de reprovação, no estudo realizado por Cunha, Tunes e Silva (2001), alegaram ter realizado vestibular para outros cursos de maior prestígio social, mas não obtiveram sucesso.

Além disso, existe uma alegação a respeito da insatisfação com os cursos, o que também acaba por ecoar no baixo desempenho de alguns estudantes (Cunha; Tunes; Silva, 2001). Ribeiro e Costa (2021), analisando respostas de estudantes de licenciaturas, constatam que os baixos salários, as péssimas condições de trabalho, o desinteresse e

indisciplina dos estudantes do ensino médio que serão encontradas na prática docente, a própria desvalorização da carreira, a baixa empregabilidade e a falta de investimentos governamentais levam a um desestímulo crescente nesses estudantes universitários.

Andriola, Andriola e Moura (2006), ao analisarem a Universidade Federal do Ceará, apontam que a evasão tem início ainda na escolha do curso, marcada por um conhecimento insuficiente acerca do projeto pedagógico e formativo da graduação escolhida. A esse fator inicial, somam-se elementos de ordem socioeconômica, como a dificuldade em conciliar trabalho e estudo e a distância entre o local de residência dos estudantes e a universidade, aspectos também destacados em estudos realizados nos Institutos Federais do Rio Grande do Norte (Miranda et al., 2020) e de Pernambuco (Santos, 2021). Motivos estruturais relacionados às instituições também são recorrentes, entre eles: currículos desarticulados, práticas pedagógicas pouco eficazes, ausência de materiais didáticos, inacessibilidade dos docentes e falta de laboratórios específicos, como demonstrado por Mazzeto, Bravo e Carneiro (2002) na mesma universidade. Esses fatores alimentam a insatisfação e, conseqüentemente, a desmotivação estudantil. Greves frequentes e deficiências na formação básica, herdadas de etapas anteriores da educação, também são indicadas como causas relevantes para a evasão (Silva et al., 2012; Santos, 2021).

Estudos revelam que o baixo desempenho acadêmico dos estudantes exerce forte influência sobre a evasão, sobretudo pela alta taxa de reprovações, como observado por Fregoneis (2002) na Universidade Estadual de Maringá. Adicionalmente, há demandas claras por reestruturação curricular, atualização das metodologias docentes e revisão dos sistemas de avaliação, conforme apontam Braga, Peixoto e Bogutchi (2003) na Universidade Federal do Mato Grosso. Outro aspecto relevante diz respeito ao perfil socioeconômico: estudantes em situação de vulnerabilidade e matriculados em cursos de menor prestígio social apresentam maiores índices de abandono, conforme evidenciado por Adachi (2011) na Universidade Federal de Minas Gerais.

Entre os fatores mais frequentemente associados à evasão, destacam-se ainda os baixos salários, as precárias condições de trabalho docente e a desvalorização social das licenciaturas (Lima; Machado, 2014). A ausência de identificação com o curso é apontada como fator decisivo para a evasão, como identificaram Silva e Figueiredo (2018) na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. A falta de acolhimento por parte de colegas, professores e da própria instituição também é relatada como elemento agravante, conforme mostram Daitx, Loguercio e Strack (2016) na Universidade Federal do Rio



Grande do Sul. Além disso, estratégias pedagógicas ineficazes e a insuficiência de conteúdos essenciais contribuem para os altos índices de reprovação e evasão, especialmente em instituições da região Sul (Lima-Júnior; Silveira; Ostermann, 2012; Daitx; Loguercio; Strack, 2016).

Por outro lado, Silva e Figueiredo (2018) atentam para a existência de estudantes que não almejam a profissão docente e optam pelos cursos de licenciatura para o aproveitamento de disciplinas em cursos que realmente são pretendidos. A desvalorização da carreira, e do próprio profissional formado são motivo recorrente, com salários pouco atrativos e a necessidade de conciliar o trabalho com o estudo, acabam por sentenciar esses estudantes ao abandono dos cursos (Gerba, 2014).

Situações relacionadas à estrutura universitária, como falta de materiais bibliográficos, falta de professores são também relatadas () Em estudo na Universidade Federal do Amazonas, Figueiredo (2014) aponta para o não atendimento das expectativas estudantis, dificuldades encontradas nas disciplinas e até mesmo a perspectiva de inserção no mercado profissional após formação.

Questões de natureza financeira são destacadas por Ribeiro e Costa (2021), que apontam a percepção dos estudantes sobre o papel positivo de apoios financeiros para a formação acadêmica. Muitos deles precisam trabalhar e sentem dificuldade ao conciliar o trabalho e estudo, essa demanda extra acaba por resultar em disponibilidade de tempo para o estudo menor que o necessário e, com isso, o não cumprimento das demandas existentes no curso (Figueiredo, 2015, Freitas, 2016).

Aditivamente a essas situações, as licenciaturas historicamente servem como um suporte, seja para continuar estudando para a realização de outro vestibular, pela tentativa de migração de curso, pelo aproveitamento de disciplinas nos cursos pretendidos ou por uma segunda escolha devido à nota insuficiente para cursos mais concorridos (Santos; Gasnier, 2020). Todas essas situações podem gerar inadaptação e conseqüentemente desmotivação para permanecer nas licenciaturas.

Pelo que se analisa, a evasão se torna a “tragédia dos comuns” na educação. Após se esgotarem as possibilidades de permanência, ocorre o exitoso abandono. Apesar de um país continente com demandas e carências que evoluem ou regridem ao longo dos anos, para a educação, os problemas parecem ser os mesmos e independem da região geográfica em que o estudante reside.

## 2.4 UM PANORAMA ACERCA DA EVASÃO NAS LICENCIATURAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA EM TESES E DISSERTAÇÕES

Nesta seção é apresentada uma revisão de literatura que considerou aspectos quali e quantitativos sobre o fenômeno da evasão a partir de trabalhos adicionados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Essa plataforma foi desenvolvida e é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), e integra os Sistemas de Informação das teses e dissertações produzidas pelas Instituições de Ensino Superior do Brasil. Os arquivos de interesse para este trabalho foram aqueles que abordavam a evasão nos cursos das Ciências da Natureza e Matemática, e foram buscados em julho de 2022, sem delimitação de período, com o intuito de se levantar todos os trabalhos que estivessem inseridos na plataforma, até mesmo para um panorama histórico.

O encaminhamento metodológico se orientou a partir da inserção de palavras de busca e utilização de operadores booleanos, na base de dados da plataforma em questão (Quadro 1), visando à posterior organizações dos dados, categorização e análises.

**Quadro 1.** Palavras de busca e operadores booleanos utilizados para as buscas na plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do CNPq.

Palavras de busca
Evasão E “Ensino Superior” E Ciências da Natureza
Evasão E “Ensino Superior” E Biologia
Evasão E “Ensino Superior” E Física
Evasão E “Ensino Superior” E Química
Evasão E “Ensino Superior” E Matemática

Fonte: Autor desta pesquisa, 2023.

Os procedimentos seguiram quatro etapas: A primeira caracterizou-se pela remoção dos trabalhos duplicados. Na segunda, foram excluídos os trabalhos que, pelo título, não correspondiam às áreas do conhecimento analisadas no presente trabalho. Na terceira etapa, foi realizada a leitura dos resumos e palavras-chave dos trabalhos restantes, excluindo-se aqueles que não condiziam com o objetivo desta pesquisa. E na quarta e última etapa, a partir da leitura da metodologia e resultados dos trabalhos remanescentes,

os dados finais foram organizados em tabelas gerais e por regiões (Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste, Sul) para análises posteriores.

As informações foram coletadas em cada documento, com quantificação das variáveis de interesse, como dados dos autores dos trabalhos e instituições, título, tema central, tema secundário, natureza da pesquisa, instrumento de coleta de dados, curso e instituição do estudo, tamanho da amostra, instituição do autor, Instituição onde foi realizado o estudo, área do conhecimento, ano, grau (dissertação ou tese), estado, região, gênero, idade, estado civil, filhos, renda familiar, grau de escolaridade dos pais, escola (pública ou privada) e as causas da evasão.

Os dados foram analisados a partir de análises exploratórias não paramétricas, uma vez que a natureza das variáveis dos dados está no campo categórico. Inicialmente, foi realizada uma análise descritiva para verificar a adequação das variáveis e determinar o que pode ser feito a partir delas. Para essa análise, foi utilizado o programa estatístico R (R Core Team, 2022), originalmente desenvolvido por pesquisadores do departamento de Estatística da Universidade Auckland, Nova Zelândia, em 1993 (Santos, 2021). O programa utiliza uma linguagem de programação orientada por objetos, que permite a análise e visualização de dados por meio de interfaces gráficas baseadas em linhas de comando computacional.

Com os dados coletados, foram realizadas análises de similaridade por meio de tabelas de cruzamento, sendo a relação entre as variáveis qualitativas testada pelo teste do Qui-quadrado de Pearson (Pearson, 1900). Contudo, mesmo considerando que o valor de significância estatística ( $p \leq 0,05$ ) não tenha a mesma relevância para dados qualitativos, a fim de caracterizar e estabelecer um parâmetro para uma melhor interpretação dos resultados, os tamanhos dos efeitos dessas análises foram confirmados a partir da medida do “V de Cramer”, cuja interpretação varia de 0,1 (efeito pequeno), a partir de 0,3 (efeito médio), e 0,5 (efeito grande) (Anunciação, 2021).

Devido ao volume dos dados e às informações que envolvem palavras de natureza não apenas quantificável numericamente, foram realizadas análises do ponto de vista semiótico, levando em consideração as conexões existentes entre elas. Para isso, foi utilizado o programa IRaMuTeQ (acrônimo de *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), que é um software associado ao programa R, desenvolvido pelos pesquisadores do *Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales* (LERASS) da Universidade de Toulouse em 2008. Esse

software é utilizado para análise de conteúdo, lexicometria e análise do discurso (Marchand; Ratinaud, 2012).

Após todos as análises iniciais, as causas da evasão, de acordo com nossa concepção e considerando a natureza sociológica dos dados, foram classificadas em categorias maiores, definidas à luz das teorias de Vicent Tinto, Alain Coulon e Pierre Bourdieu.

Com base nisso, e bebendo um pouco do que a psicologia chama de “técnica de associação livre de palavras”, é possível identificar, por meio dessa associação, os “núcleos centrais”, que para Abric (1994), permitem visualizar de forma centralizada os fenômenos, atribuir impressões e significados, e são determinados pela frequência dos termos mais utilizados. A partir disso, é possível abordar os elementos constituintes das mais variadas temáticas (Alves-Mazzoti, 2007, 2008). Essa ideia de núcleos centrais tem particular importância na análise da utilização das representações sociais (Abric, 1994; Sá, 1996; Pontes; Oliveira; Gomes, 2014; Alves-Mazzoti, 2007, 2008). Apesar de o presente trabalho não tratar da percepção dos evadidos sobre a temática, ao buscar os motivos de abandono e determinar a centralidade da análise dos termos, é primordial para entender se existe conexões entre eles.

Pensando nessa complementariedade da decodificação do que por vezes chamaremos de “núcleos centrais”, para entender quais são as causas de maior ou menor convergência com a temática, buscamos entender as inter-relações a partir do acercamento da frequência das palavras quantificadas como causas da evasão e das palavras oriundas das “palavras-chave” dos referidos trabalhos analisados. Utilizamos análises de múltiplas frequências e a Análise de Similitude entre elas (Flament, 1982) para averiguar a força das conexões entre os “núcleos centrais” e os demais elementos da análise, que se estabelecem por ramificações chamadas de grafos. Essa análise é oriunda da “Teoria dos Grafos” do matemático suíço Leonhard Euler (1707-1783) (Ostroski; Menoncini, 2009). A interrelação entre as palavras-chave, assim como para as causas da evasão, foi graficamente representada a partir da construção dos inter cruzamentos existentes e também do enraizamento máximo gerado pela coocorrência dos valores mais altos de conectividade, utilizando a configuração de resultados estáticos do programa IRaMuTeQ.

## **2.5 O QUE NOS DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES?**

Doravante, apresentamos os resultados de todas as análises feitas a partir das dissertações e teses em questão. Inicialmente, faremos uma análise geral e, em seguida, analisaremos os resultados por regiões do país, na tentativa de responder, mesmo que de forma incipiente, à questão central que encabeça este estudo doutoral. Em seguida, buscar-se-á compreender as variações nas conexões existentes entre os cursos e as regiões do país, com o objetivo de delinear um panorama mais amplo sobre como os diferentes fatores de evasão se manifestam, em maior ou menor grau, nas distintas realidades regionais do Brasil.

Inicialmente, após as buscas, foram encontrados 158 arquivos por meio da utilização das palavras de buscas propostas neste estudo, entre dissertações e teses na plataforma da BDTD (quadro 2). A partir desses arquivos, foram realizados os processos de triagem. No primeiro descarte, foram removidos os trabalhos duplicados, restando 93 arquivos após esta etapa. Na segunda etapa da triagem, as teses e dissertações cujos títulos indicavam que a área de análise não correspondia à do presente trabalho também foram descartados, resultando em 66 trabalhos. Na terceira etapa, foram lidos os resumos e palavras-chave, e aqueles que inicialmente não condiziam com a temática do presente trabalho também foram descartados, menos 18 trabalhos permaneceram após a terceira etapa, permanecendo ainda 48 trabalhos. Antes do mais, durante a leitura dos resumos, quinze documentos não especificavam quais cursos foram analisados, e esses foram mantidos em espera para a próxima etapa. Na quarta e última etapa, que consistia na leitura das metodologias e dos resultados, primeiramente foram analisados os 15 trabalhos que ainda não tinham sido descartados, desses, sete foram reincluídos para a análise. Após a análise de todos os arquivos, apenas 28 (Anexo 1) estavam alinhados com o escopo deste estudo.

**Quadro 2.** Número de trabalhos encontrados nas buscas na plataforma da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do CNPq.

<b>Palavras de busca</b>	<b>Arquivos encontrados</b>
Evasão E “Ensino Superior” E Ciências da Natureza	46
Evasão E “Ensino Superior” E Biologia	12
Evasão E “Ensino Superior” E Física	49
Evasão E “Ensino Superior” E Química	17
Evasão E “Ensino Superior” E Matemática	34
Total	158

Fonte: Autor desta pesquisa, 2023.

Dos 28 trabalhos analisados, apenas quatro eram teses, enquanto os outros 24 correspondiam a dissertações. Com a análise dos arquivos encontrados, foi possível constatar que entre as dissertações e teses encontradas, aquelas que tratavam especificamente da temática e que debruçam diretamente sobre o assunto da evasão nos cursos de ciências da natureza e matemática eram a metade (14 trabalhos). A outra metade fazia menções a entrevistas realizadas a partir de análises institucionais de forma geral, mas foram mantidos por trazerem informações relevantes acerca da temática em geral.

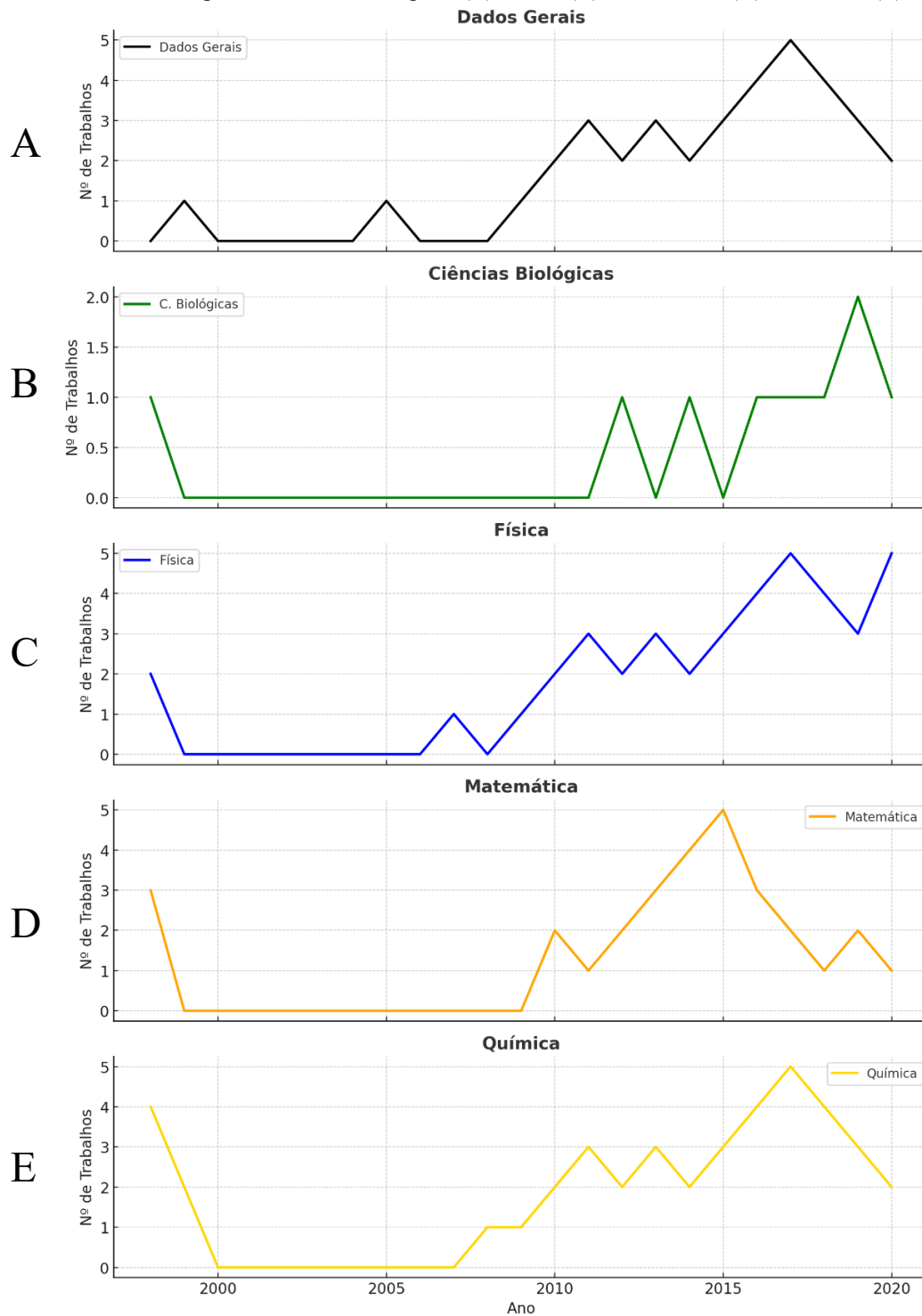
Além do mais, ao analisarmos o encaminhamento histórico das datas das produções, foi possível perceber que, mesmo havendo trabalhos que trouxeram dados de mais de uma área de conhecimento, quando isso ocorreu, a data da produção para as áreas foi repetida pelos cursos. Houve um início de produção em 1998, mas após 1999 até meados de 2008, ocorreu um “hiato” de produções (Figura 1-A). Como não estabelecemos o intervalo de análise e, afim de entender a cronologia das produções encontradas a partir das buscas deste estudo, analisamos os dados disponibilizados na própria plataforma da BDTD. Constatamos que, apesar de o lançamento oficial ter sido no final de 2002, a plataforma passou por uma reestruturação em 2003 e só em 2006 foi lançado o novo portal da Biblioteca Nacional. Acreditamos que esse intervalo de atualizações e reestruturações tenha contribuído para uma maior inserção de trabalhos a partir de 2007.

Além disso, Honorato e Borges (2023), ao realizar um levantamento dos trabalhos mais citados no *Google Scholar*, constaram um crescimento na produção de pesquisas a partir de 2004, com maior concentração nos anos de 2012 a 2016. Ademais, Santana (2016), ao analisar os dados da proporção de matriculados e evadidos nas Universidades Federais do Brasil, verificou um aumento a partir de 2007 até 2014, data que estipula a pesquisa, chegando a uma evasão de 57% do número total de estudantes ingressantes. Essa crescente demanda pode ter influenciado a produção de mais trabalhos, o que coincide com o encaminhamento histórico analisado no presente estudo.

Partindo para a análise dos trabalhos que mencionavam o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, obtivemos informações sobre oito trabalhos (Figura 1-B), sendo uma tese e sete dissertações. Esse foi o curso com o menor número de trabalhos que analisavam a área em relação à evasão. Em seguida, temos o curso de Licenciatura em Química (Figura 1-C) com doze dissertações, Licenciatura em Matemática (Figura 1-D) com dezesseis trabalhos, sendo três teses e treze dissertações, e a Licenciatura em Física (Figura 1-E) com dezoito arquivos, sendo uma tese e dezessete dissertações. Os trabalhos

que mencionavam mais de um curso foram contabilizados mais de uma vez nas respectivas áreas de análise.

**Figura 1** – Distribuição das produções incluídas na BDTD ao longo dos anos de forma geral (A) e individual por curso de C. Biológicas (B), Física (C), Matemática (D) e Química (E).

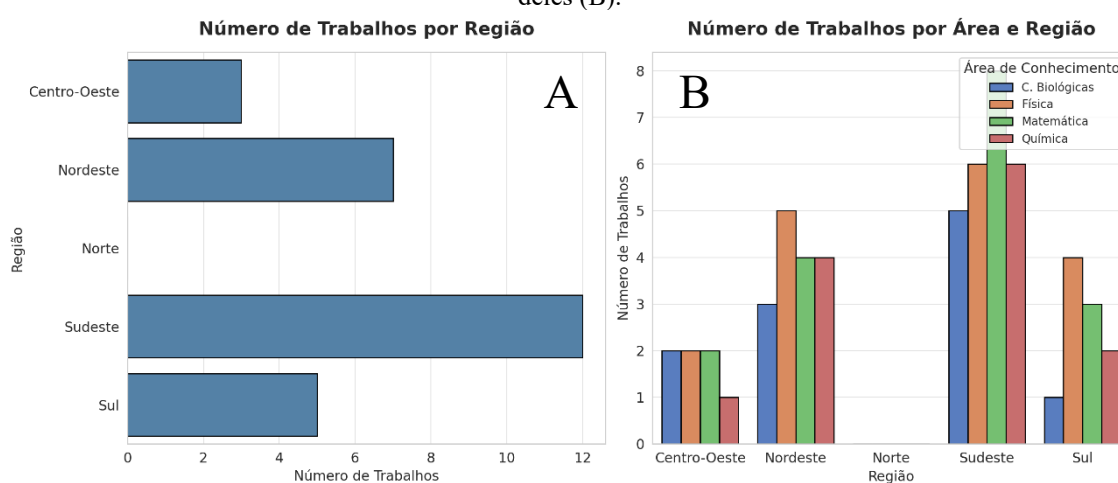


Fonte: Dados desta pesquisa, 2023.

Esses trabalhos foram produzidos em diferentes regiões do Brasil (Figura 2-A), sendo o Sudeste a que apresentou o maior número de produções, totalizando doze, sendo as quatro teses produzidas na região. O Nordeste foi a segunda região com maior número de produções, totalizando sete dissertações. Em seguida, a região Sul apresentou seis dissertações e o Centro-Oeste, três. Com os padrões de busca e as palavras utilizadas, nenhum trabalho foi encontrado com referência à região Norte do país.

A distribuição desses trabalhos por região, mencionando as áreas de interesse desta pesquisa, está expressa na Figura 2-B.

**Figura 2** – Quantitativo de trabalhos por região (A) e as menções das áreas de conhecimento de cada um deles (B).



Fonte: Dados desta pesquisa, 2023.

Como a dinâmica da coleta de dados esteve condicionada aos objetivos específicos de cada pesquisa no momento de sua realização, certas informações estavam presentes em alguns trabalhos e ausentes em outros. Desse modo, as variáveis analisadas neste estudo foram quantificadas com base no total de trabalhos que apresentavam tais dados. Consequentemente, algumas análises não consideraram todos os arquivos disponíveis, em virtude da ausência de determinadas variáveis necessárias para a investigação proposta.

Partindo para a análise das variáveis quantificadas nas dissertações e teses, em relação ao gênero dos indivíduos participantes das pesquisas, foi possível constatar que 366 eram do sexo masculino (58,28%) e 262 do sexo feminino (41,71%). Ambiel (2015) já aponta para a desproporção existente na quantidade de homens e mulheres que ingressam em Instituições de Ensino Superior, destacando um número maior de homens do que mulheres nessas instituições.



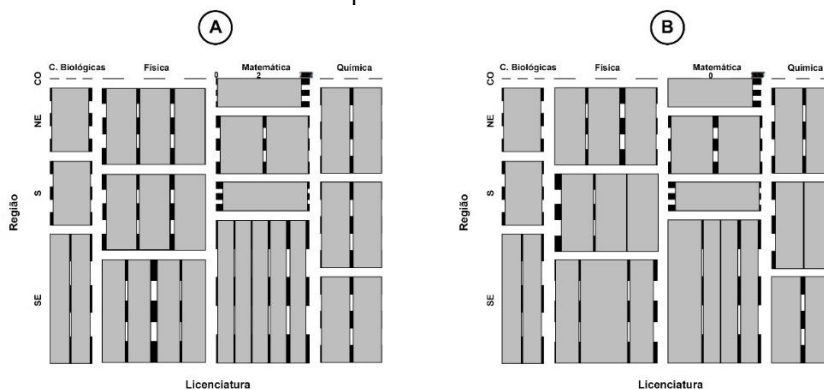
Ao analisar a correlação entre a variável gênero por meio do teste do Qui-quadrado, obtivemos um valor de  $p = 0,0003$ , o que indica uma significância estatística considerável. Além disso, foi observada uma forte associação entre os componentes dessas variáveis, conforme indicado pelo teste do V de Cramer,  $vC = 0,904$ .

No entanto, a literatura apresenta algumas divergências em relação a essa situação. Por exemplo, Dwyer, Hodson e McCloud (2013) apontam que mulheres são menos propensas a evadir de seus cursos, ao contrário do que Honorato e Borges (2023) estabelecem, afirmando que isso ocorre com os homens, devido ao interesse de ter uma carreira e obter retorno financeiro para suprir suas necessidades econômicas.

Porém, nossos resultados sugerem que não há diferença significativa que estabeleça uma maior inclinação de homens ou mulheres para a evasão dos cursos. Sabemos que na área das Ciências da Natureza e Matemática existem cursos em que historicamente há maior ingresso de homens, enquanto em outros a maioria dos ingressantes é composta por mulheres, aspectos que por vezes refletem nos dados absolutos de evasão. Todavia, ao analisar a similaridade entre a configuração dos indivíduos nos cursos, não há relação da evasão e o gênero dos indivíduos, ainda que os motivos para a saída da vida universitária possam ser diferentes.

Os resultados da análise da relação entre os cursos e gênero demonstraram não existir associação (masculino,  $p = 0,7$ , e feminino,  $p = 0,37$ ). O mesmo ocorreu ao se relacionar com a região (masculino,  $p = 0,29$ , e feminino,  $p = 0,32$ ). Logo, esses resultados sugerem que não há relação entre a evasão por curso e o gênero dos indivíduos, assim como essa relação para as regiões do país. Isso pode ser confirmado na comparação da similaridade estrutural em barras, onde observam apenas ligeiras modificações nos gráficos, mas o padrão de distribuição permanece o mesmo (Figura 3-A, B).

**Figura 3** – Relação entre os sexos dos indivíduos masculino (A) e feminino (B) com relação as regiões do país e os cursos.



Fonte: Dados desta pesquisa, 2023.

Como constatamos que não há diferença com relação ao gênero dos indivíduos e para aumentar o valor das variáveis com relação ao número de dados, decidimos juntar os indivíduos (masculinos e femininos) e criar uma categoria chamada de “evadido”. Com ela, testamos a relação com as outras variáveis quantificadas neste estudo.

Primeiramente associamos com os cursos, também não se obteve resultado significativo do ponto de vista estatístico para a relação entre as variáveis (evadidos x curso,  $p = 0,37$ ). No entanto, quando essa mesma associação foi realizada com relação à região do país, o valor de  $p = 0,007$ , com  $vC = 0,95$ . Acreditamos que, devido ao maior número de trabalhos ter sido realizado na região Sudeste, isso tenha influenciado o valor de associação para o número de evadidos, que conseqüentemente também aumentou. É possível observar uma maior padronização na relação dos evadidos com a Região Sudeste na estruturação dos dados, porém, devido à falta de dados equiparados para as outras regiões, mesmo que com resultados estatisticamente significativos, sugerimos uma análise a partir de mais dados para confirmar essa relação.

Ao correlacionar as licenciaturas com as regiões ( $p = 0,91$ ), a etnia dos indivíduos ( $p = 0,70$ ), o estado civil ( $p = 0,39$ ) e a escolaridade dos pais ( $p = 0,95$ ), nenhum resultado foi significativo do ponto de vista estatístico. De forma similar, os dados das regiões e o estado civil dos indivíduos ( $p = 0,32$ ) e se a escola a qual cursou o Ensino Médio é pública ou privada ( $p = 0,34$ ) não demonstraram correlações. No entanto, foram encontradas relações estatisticamente significativas entre as regiões e as etnias ( $p = 0,04$ ), embora a maioria das correspondesse a pessoas autodenominadas brancas. Também foi observada uma relação significativa entre as regiões e escolaridade dos pais ( $p = 0,01$ ), sendo que a maioria das respostas correspondeu a pessoas com ensino superior incompleto ou completo, o que indica um alto capital cultural (Bourdieu, 1983).

Outros dados, que, apesar de não existirem as informações em todos os trabalhos analisados, o que impossibilitou a análise a partir da estatística, demonstram de forma superficial e descritiva o intervalo de idade dos evadidos entre 15 a 48 anos. A renda familiar variou entre 1 e 9 salários mínimos, sendo que a predominância ficou entre 1 a 4 salários mínimos. Além disso, os trabalhos analisados abarcavam três grandes áreas do conhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. O primeiro estava voltado para as Ciências Humanas, com a subárea da Educação. O segundo abrangia a área Multidisciplinar, com a subárea do Ensino. E o terceiro e último abordava as Ciências Sociais Aplicadas, com a área de Administração.

Considerando que o fenômeno da evasão precisa ser analisado a partir das conexões existentes entre a causalidade ou motivações, orientamos as próximas análises a partir das causalidades identificadas nos estudos investigados.

Ao analisar todos os trabalhos considerados, foram identificadas 206 causas de evasão. As mais recorrentes foram: “dificuldade financeira”, “falta de aptidão para o curso”, “dificuldade em acompanhar as disciplinas” e “aprovação em outro vestibular”. Essas causas oferecem uma perspectiva significativa, especialmente no caso dos cursos de Física e Matemática, que, além de apresentarem altos índices de evasão, revelam estreita relação com reprovações em disciplinas (Simões; Custódio, 2020). Ademais, observa-se que muitos estudantes ingressam em determinados cursos com o objetivo estratégico de utilizá-los como “muleta”, ou seja, como etapa provisória até a aprovação em vestibulares mais concorridos, especialmente em áreas de maior prestígio social, como Saúde ou Engenharias. Esse fenômeno é particularmente evidente nas Licenciaturas, frequentemente escolhidas como porta de entrada para outras carreiras (Adachi, 2009).

No entanto, ao averiguar cada uma das causas identificadas, notamos que muitas delas apresentavam similaridades, o que possibilitou sua redução para um total de 115 causas distintas. Apesar de representar uma redução significativa em relação ao número inicial de dados, ao relacionar essas causas entre si, observamos a existência de uma padronização em determinados fatores recorrentes, o que nos motivou a organizá-las em cinco categorias, tomando como aporte teórico os estudos de Vincent Tinto (1975, 1982), Alain Coulon (2008, 2017) e Pierre Bourdier (1983, 1996, 2004), para o agrupamento das causas identificadas nos trabalhos analisados.

As categorias elaboradas foram denominadas: “condicionantes universitários”, “fatores socio-motivacionais”, “aspectos socioeconômicos”, “estruturação universitária” e “integração universitária”. Os condicionantes universitários, relacionados à dificuldade do estudante em acompanhar o percurso acadêmico devido a reprovações, lacunas formativas anteriores ou metodologias pedagógicas inadequadas; os fatores socio-motivacionais, que levam à mudança de curso ou instituição por busca de valorização e reconhecimento; os aspectos socioeconômicos, que envolvem desde a necessidade de trabalhar para sobreviver até problemas familiares, de transporte ou segurança pública; a estruturação universitária, que abrange deficiências na organização curricular, no corpo docente, nos programas de assistência e na infraestrutura física das instituições; e, por fim, a integração universitária, que se refere à dificuldade de pertencimento ao ambiente

acadêmico, aos conflitos interpessoais e à vivência de situações de exclusão, abuso ou discurso de ódio.

O que define cada uma dessas categorias pode ser observado no Quadro 3. A partir dessa categorização, foi possível intercorrelacionar os principais grupos de causas entre os cursos e as regiões do país e, ao empregar a técnica de similitude, foi possibilitou analisar as conexidades diretas e/ou indiretas existentes entre todos os grupos de informações.

**Quadro 3** – As cinco categorias criadas a partir das causas elencadas nos trabalhos analisados neste estudo, tendo por base conceitual os trabalhos de Tinto, Coulon e Bourdieu.

<b>Categoria</b>	<b>Categorização</b>
<b>Condicionantes universitários</b>	Referem-se às condições em que o estudante não consegue acompanhar o percurso acadêmico, culminando na evasão. Estão relacionadas a reprovações em disciplinas, lacunas oriundas de etapas anteriores da formação (como o Ensino Médio), dificuldades de adaptação às metodologias de ensino adotadas pelos docentes e aos modelos de avaliação aplicados.
<b>Fatores socio-motivacionais</b>	Envolvem situações em que o estudante não abandona o projeto de vida universitário, mas opta por redirecioná-lo, seja por meio da troca de curso ou de instituição. Também abarca a expectativa de reconhecimento, social, familiar ou financeiro, pelo esforço dedicado à formação superior.
<b>Aspectos socioeconômicos</b>	Dizem respeito a dificuldades de ordem financeira ou social que inviabilizam a permanência no ensino superior. Incluem a necessidade de trabalhar para garantir a própria subsistência, problemas psicossociais e familiares, bem como barreiras relacionadas à mobilidade, ao transporte ou à segurança pública.
<b>Estruturação universitária</b>	Refere-se a fatores ligados à própria organização interna das universidades, como estrutura dos currículos, distribuição das aulas, corpo docente, políticas de assistência estudantil e condições físicas das instalações
<b>Integração universitária</b>	Esta categoria trata da ausência de vínculos do estudante com o universo

	acadêmico, refletindo a dificuldade em se sentir pertencente à instituição. Engloba problemas de relacionamento com professores, funcionários ou colegas, ausência de protagonismo estudantil e situações de violência simbólica, como abusos e discursos de ódio.
--	--

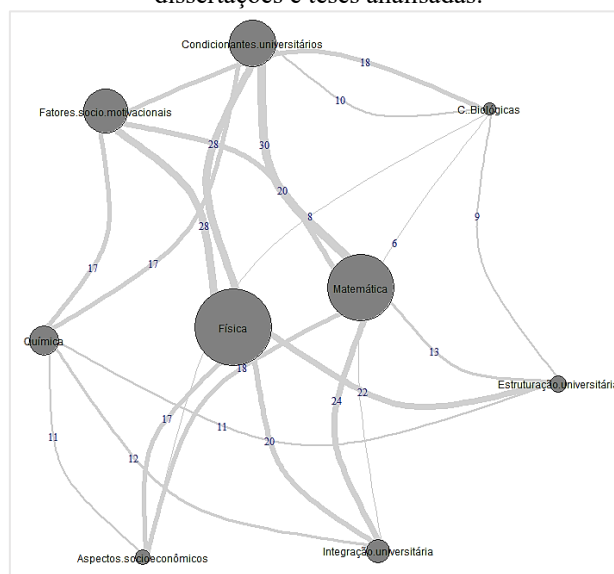
Fonte: Dados desta pesquisa, 2023.

Após esse agrupamento, foi possível perceber que as causas pertencentes aos “condicionantes universitários” e aos “fatores socio-motivacionais” foram aquelas mais frequentemente identificadas.

É importante salientar também que, para as análises, o conjunto de palavras que se referiam às regiões (CO, NE, S, SE), assim como os nomes dos cursos, foram naturalmente postos como núcleos centrais, devido a se repetirem pela quantidade de vezes em que as causas foram listadas. Isso facilitou a intercorrelação das causas com as regiões e os cursos.

Dessa forma, a análise inicial de similitude entre os cursos e os grupos de causas, sugere que os grafos maiores sejam oriundos da centralidade dos dados mais frequentes, nesse caso, os cursos. A partir deles, as conexidades são entrelaçadas com outros elementos, aqui indicado pelas causas (grafos menores). A força de relação entre os elementos pode ser vista pelo número que se emprega nas linhas que conectam uns aos outros (Figura 4).

**Figura 4** – Conexidades existentes a partir dos dados dos cursos e categorias de causas da evasão das dissertações e teses analisadas.



Fonte: Produzido pelo IRAMUTEQ a partir dos dados da pesquisa, 2023.

Nota-se que as arestas correspondem aos índices de similitude entre os itens correlacionados (Moliner, 1994). Dessa forma, ao se analisar as relações para o curso de Ciências Biológicas, é possível notar que as categorias de causas de maior conectividade foi a de “fatores socio-motivacionais” (1,8), seguido pela categoria “condicionantes universitários” (1,0), “estruturação universitária” (0,9), “aspectos socioeconômicos” (0,8) e “integração universitária” (0,6). O principal grupo de fatores, em muitas ocasiões, para a análise das Licenciaturas em Ciências Biológicas configura evasão de curso ou instituição, a flutuação acadêmica apontada por Pereira (1995). Além disso, com as escolhas em segunda opção, ao se objetivar entrar em outros cursos da saúde, acentuam-se os motivos presentes nesta categoria. Essa escolha leva justamente à falta de identificação com o curso e à não adaptabilidade necessária com os “condicionantes universitários”, uma vez que os estudantes acabam por ter uma visão equivocada do curso, confrontando suas pretensões profissionais (Simões; Mendes, 2020).

Para o curso de Licenciatura em Física, as categorias “fatores socio-motivacionais” e “condicionantes universitários” tiveram a mesma força de relação (2,8). A categoria “estruturação universitária” também apresentou alta força de índice de conexão (2,2), proximamente à “integração universitária” (2,0) e com menor força de relação aos “aspectos socioeconômicos” (1,7). Para este curso, todas as categorias mostraram-se com alta força de conexão. Simões e Custódio (2020) apontam para a alta demanda por elementos de dimensões epistêmicas e que estão fortemente atrelados ao fato de os estudantes evadirem nos cursos de Física. Além disso, a estruturação do próprio curso ou suporte físico da instituição os quais os cursos são ofertados (Gomes *et al.*, 2019), ou ainda os aspectos socioeconômicos dos estudantes que precisam estudar e trabalhar interferem, principalmente nos cursos noturnos (Kussuda, 2017).

Em se tratando do curso de Licenciatura em Matemática, a categoria que apresentou maior força de conexão foi a de “condicionantes universitários” (3,0), em seguida vem “integração universitária” (2,4), “fatores socio-motivacionais” (2,0) e com menor força de relação, “estruturação universitária (1,3). Por estar atrelado aos percalços dentro dos próprios cursos, enfocando o baixo desempenho e a reprovação em disciplinas que historicamente estão relacionadas a um ensino anterior defasado, que não preparou os estudantes para as necessidades de ingressar no Ensino Superior, Cury (2010), Alkimin, Amaral e Leite (2013), Barros (2016), Chaves (2016), Silva (2020) já apontam para esses condicionantes universitários como motivos centrais para a evasão dos

estudantes das Licenciaturas em Matemática. Ademais, Lima e Machado (2014) apontam, entre outras causas, a problemática da integração dos estudantes nos cursos de Matemática, que muitas vezes culminam em fatores socio-motivacionais ao flutuarem em busca de outros cursos com maior prestígio (Carvalho; Oliveira, 2014; Bonato; Mello, 2017).

E, por fim, a Licenciatura em Química, que assim como a Licenciatura em Física, também apresentou valores de relação iguais para as categorias “fatores socio-motivacionais” e “condicionantes universitários” (1,7). Continuadamente, temos a “integração universitária” (1,2) e também com iguais forças de conexão as categorias “estruturação universitária” e “aspectos socioeconômicos” (1,1). As categorias que encabeçam os resultados desta pesquisa também já foram listadas por Cunha, Tunes e Silva (2001) em sua análise, ao apontarem que a Licenciatura em Química não era a preferência dos estudantes evadidos dos dados analisados por eles, e que essa inclinação se dava para cursos que tinham alguma relação com a área, por exemplo, Engenharia Química, Química industrial ou Bioquímica, ou ainda para cursos como Medicina, Odontologia, Engenharia Elétrica ou Mecânica. Ainda para os autores, a reprovação em disciplinas também tem alta taxa de contribuição na interrupção do curso. Por outro lado, Massi e Villani (2015) demonstram um caso exitoso na diminuição da evasão quando foram desenvolvidas ações de integração universitária, característica que também foi fortemente atrelada aos motivos que levaram aos estudantes evadirem desse curso.

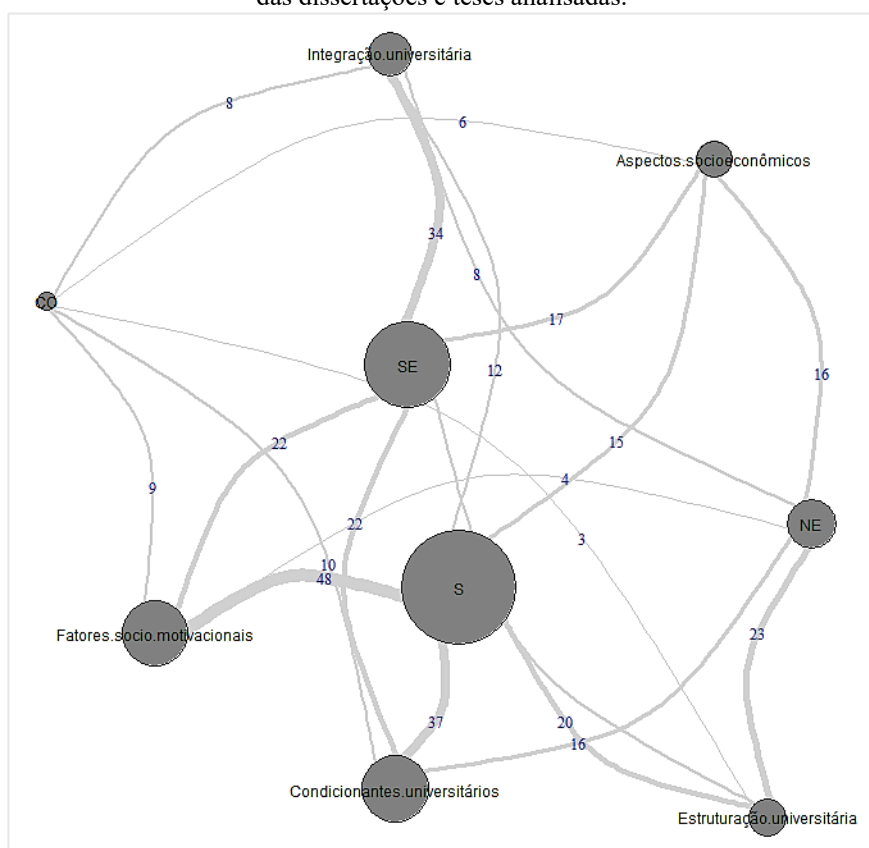
De forma geral, foi possível perceber que entre os cursos analisados nesta pesquisa existe uma certa inter-relação nas categorias que levam os estudantes a evadir, aqui em maior ou menor quantidade de conexão. Essa semelhança já foi apontada por Santos (1999) pelas questões das áreas do conhecimento. A preocupação latente com a carreira é um motivo que se mostrou altamente relevante, mas segundo Ambiel (2015) essa relação não recebe a atenção merecida pela literatura. Ainda assim, os fatores socio-motivacionais foram o que de fato determinou maior força de conexão entre os cursos, o que corrobora com Adachi (2009) ao apontar que, mesmo que os estudantes das licenciaturas demonstrem vocação para a área do ensino, em decorrência de várias dificuldades profissionais e de reconhecimento social e financeiro, acabam por vislumbrar outras áreas do conhecimento.

Vale ressaltar que não existir um parâmetro comparativo com relação às conexões, pois estas medem justamente a força das conexões existentes entre os elementos. Isso é dada a partir do número de dados existentes. Por exemplo, os trabalhos

que traziam informações sobre os cursos de Licenciatura em Física eram mais numerosos do que os que traziam informações sobre a Licenciatura em Ciências Biológicas. No entanto, isso não exclui que as forças das conexões com este último curso sejam levadas em consideração. Uma vez que, para Pécora (2011, *apud* Donato *et al.*, 2017), quando há pelo menos duas palavras que apareçam se correlacionando, a análise já pode ser considerada.

De forma semelhante, ao analisar as categorias de causas com relação às regiões do país, foram perceptíveis as conexidades em maiores e menores graus existente entre cada uma delas (Figura 5).

**Figura 5** – Co-correspondências entre os dados das regiões do Brasil e as categorias de causas da evasão das dissertações e teses analisadas.



Fonte: Produzido pelo IRAMUTEQ a partir dos dados da pesquisa, 2023.

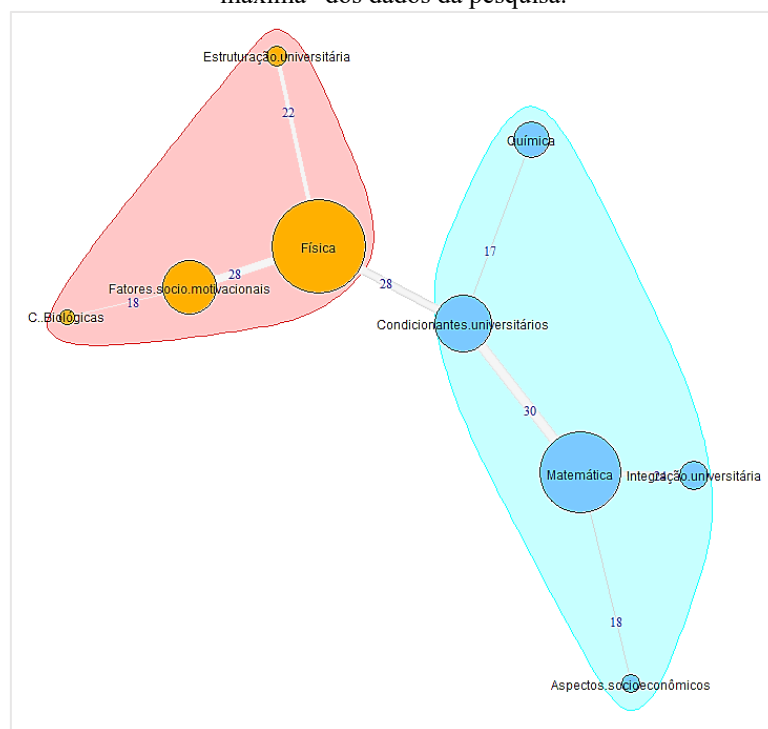
Os “aspectos socioeconômicos” tiveram maior força de relação com a região Sudeste (1,7), Nordeste (1,6) e a Sul (1,5), sendo a região Centro-Oeste a que apresentou a menor relação com essa categoria (0,6). Com relação aos “condicionantes universitários”, a região Sul apresentou maior conexão (3,7) com as causas provenientes dessa categoria, e o Centro-Oeste a menor (1,0). Os “fatores socio motivacionais” também foram o grupo de causas que mais apresentou conexão com a



região Sul (4,8), seguido do Sudeste (2,2), e com valores de menor força de conexão com a região Centro-Oeste (0,9) e Nordeste (0,4). A “estruturação universitária” apresentou maior força de co-correspondência entre a região Nordeste (2,3) e a Sul (2,0), sendo a região Centro-Oeste a que menos alegou causas referentes a essa categoria (0,3). Por último, a “integração universitária” esteve fortemente relacionada às causas da região Sudeste (3,4), mas apresentou menor relação com as regiões Sul (1,2), Nordeste e Centro-Oeste (0,8).

Adicionalmente, ao pensar na confirmação dos dados apresentados nas Figuras 5 e 6, e analisando-os a partir das “árvores máximas” para se obter apenas as relações mais fortes entre os elementos constituintes da pesquisa, encontramos o que pode ser visto nas Figuras 6 e 7.

**Figura 6** – Relações existentes das conexidades mais fortes entre os cursos e as causas a partir da “árvore máxima” dos dados da pesquisa.

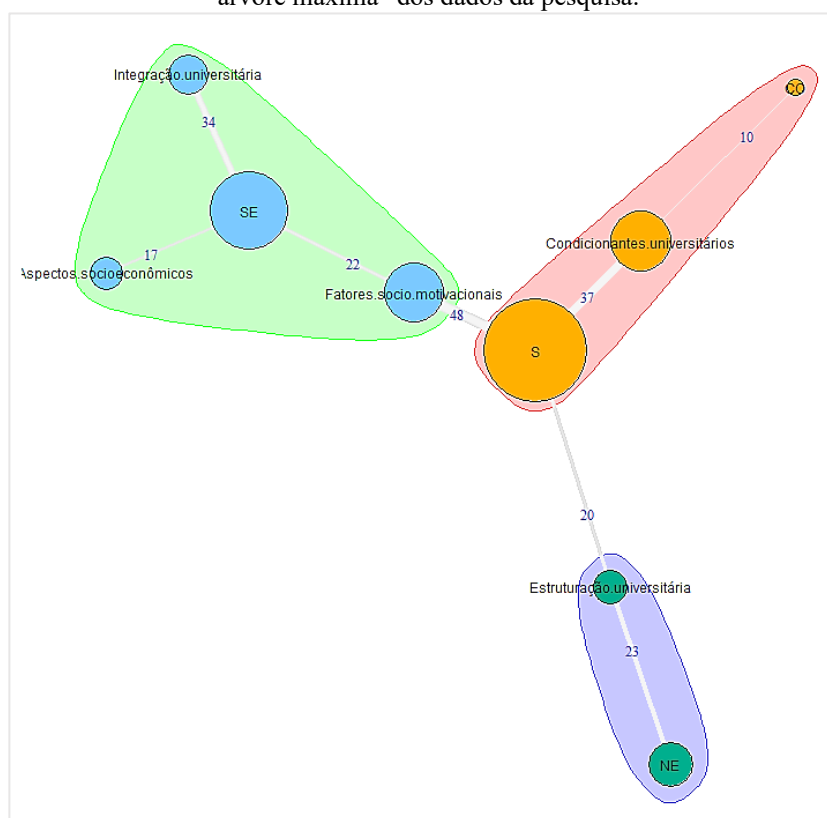


Fonte: Produzido pelo IRAMUTEQ a partir dos dados da pesquisa, 2023.

Entre as relações dos cursos e as causas, pudemos perceber que existe uma proximidade entre os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Física, tendo como principais causas os fatores socio-motivacionais. Para esses cursos, as pretensões estudantis, em sua maioria, estão associadas à mudança de curso e não ao abandono do sistema de ensino em si, ou ainda à busca por reconhecimento dos esforços empregados na universidade, almejando a realização pessoal. Já para os cursos de Licenciatura em

Matemática e Química, os principais motivos de evasão estão relacionados aos condicionantes universitários (figura 7). A defasagem na assimilação de conteúdo, a partir do ensino deficitário de esferas educacionais anteriores, é o ponto que conecta esses dois cursos, o que vai culminar em elevados níveis de reprovação e, conseqüentemente, o desestímulo para permanecer passa a ser presente diariamente entre os estudantes desses cursos.

**Figura 7** – Relações existentes das conexidades mais fortes entre as regiões e as causas a partir da “árvore máxima” dos dados da pesquisa.



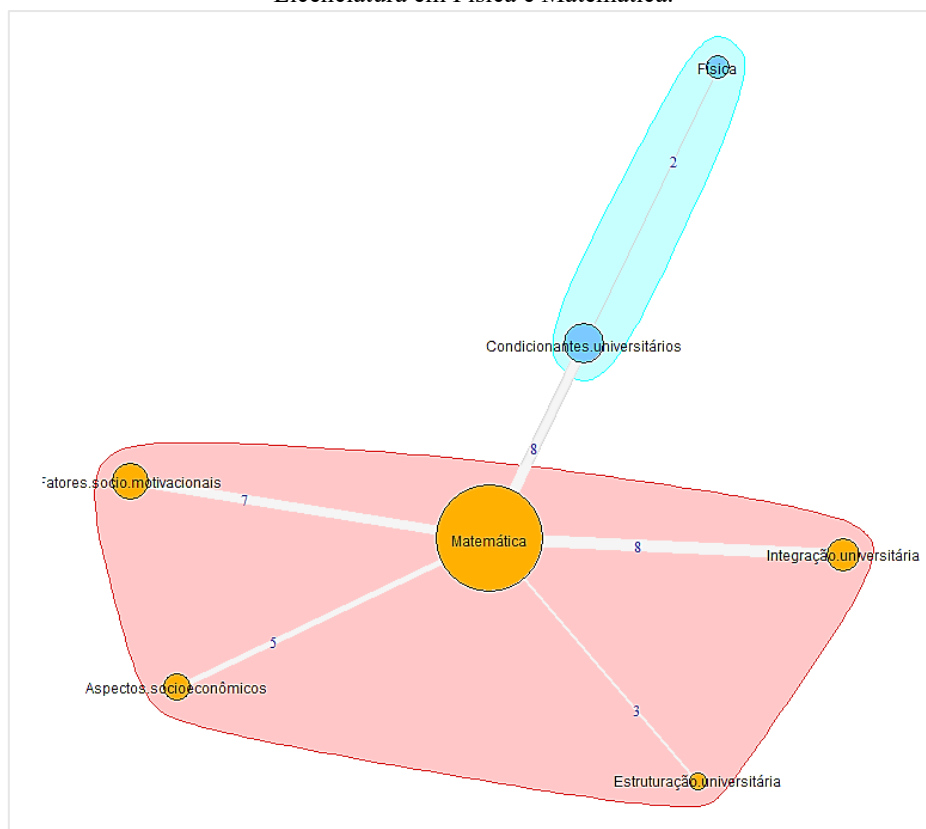
Fonte: Produzido pelo IRAMUTEQ a partir dos dados da pesquisa, 2023.

E com relação às regiões, o Sudeste teve como conexão mais forte os fatores socio-motivacionais, aspectos socioeconômicos e a integração universitária. O Sul e o Centro-Oeste tiveram conexão com os condicionantes universitários, e o Nordeste com a estruturação universitária. Além do mais, a região sul também apresenta forte conexão com os fatores socio-motivacionais, assim como a estruturação universitária. Aqui o que se mede é a maior proporção de conexão entre as causas que motivaram a evasão de estudantes nas diferentes regiões. Apesar de já termos constatado que os motivos são comuns em todo o território brasileiro, essa análise nos possibilita entender quais são aquelas que precisam ser mais fortemente consideradas ao pensar em evasão no ensino superior nessas regiões.

Ao construir uma narrativa a partir dos referencias que moldaram a construção das próprias categorias, o alto grau de escolaridade dos pais dos indivíduos presentes nos trabalhos analisados acaba por estabelecer um alto capital cultural. Pela oportunização de criar novos *habitus* sob a ótica de Bourdieu (1996), esses indivíduos passam a pensar em um processo de ascensão social. Isso explicaria, mesmo que forma exploratória, a acentuada representação da categoria “fatores socio-motivacionais”. Além disso, os condicionantes e a integração universitários se correlacionaram em conformidade com as teorias que abordam a afiliação ou a falha nesse processo (Tinto, 1975, 1982; Coulon, 2008, 2017), o que também demonstra ser um resultado interessante, mesmo que exploratório.

Partindo para as análises mais específicas com relação à separação dos dados por região e os cursos em cada umas delas, iniciando com a região Centro-Oeste, apenas os cursos de Licenciatura em Matemática e Física foram quantificados. Mesmo assim, fica evidente a partir das análises das “árvores máximas” que as causas elencadas para a evasão são diferentes entre os cursos, tanto do ponto de vista das causas em si, como as categorias de causas (Figura 8).

**Figura 8** – Árvore máxima das categorias de causas da evasão da região Centro-Oeste nos cursos de Licenciatura em Física e Matemática.



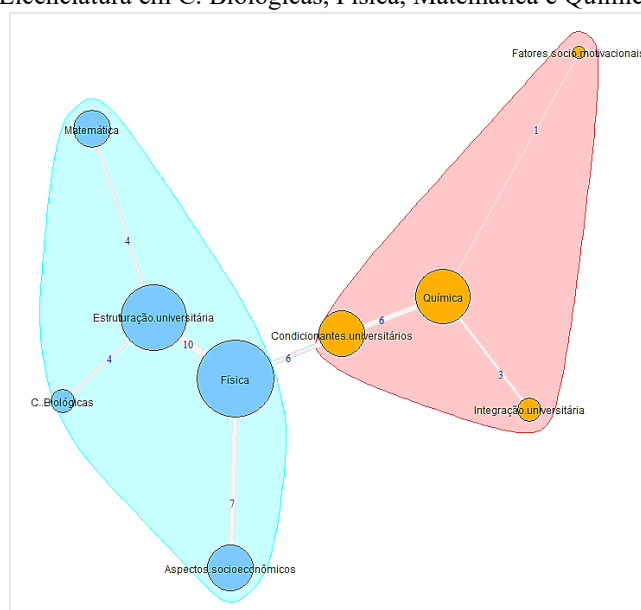
Fonte: Produzido pelo IRAMUTEQ a partir dos dados da pesquisa, 2023.

Com a existência dos halos que envolvem os cursos na região, fica claro que há particularidades para os estudantes de cada curso. Além disso, as causas apresentam igual força de conexão para as causas específicas entre os dois cursos, mas quando analisado a partir das categorias, o curso de Licenciatura em Física apresenta apenas os condicionantes acadêmicos como causas que levaram à evasão dos estudantes.

Já no curso de Licenciatura em Matemática, todas as categorias foram assinaladas. No entanto, os motivos provenientes da “integração universitária”, relacionados à afiliação dos estudantes, e os “fatores socio-motivacionais”, decorrentes das pretensões de aceitabilidade e reconhecimento profissional, foram os mais representativos. Mesmo que em menor grau de conexão, o curso também abrange as outras categorias, o que torna as necessidades desse curso mais abrangentes em relação às causas. Consideramos a falta de vocação apontada na literatura como reflexo da falta de afiliação indicada na categoria de “integração universitária”. Dessa forma, a adaptação à estrutura pedagógica da instituição torna-se deficitária e está em consonância com a necessidade de abandono do curso (Souza; Sá; Castro, 2019).

Para a região Nordeste, existiam dados para todos os cursos analisados no presente trabalho. Os cursos de Licenciatura em Física, C. Biológicas e Matemática apresentavam em comum as correlações com as causas provenientes da estruturação universitária, com maior força para o curso de Física (1,0) e menor, com valor igual, para os cursos de Matemática e C. Biológicas (0,4) (Figura 9).

**Figura 9** – Árvore máxima das categorias de causas da evasão da região Nordeste nos cursos de Licenciatura em C. Biológicas, Física, Matemática e Química.



Fonte: Produzido pelo IRAMUTEQ a partir dos dados da pesquisa, 2023.

Além do mais, o curso de Física também apresenta conexão com as causas oriundas dos aspectos socioeconômicos e dos condicionantes universitário, o que se entrelaça com o curso de Licenciatura em Química, que apresenta correspondências mais individuais com relação aos demais cursos. Também inter-relacionado a esse curso, em menor conectividade, estão as causas provenientes da integração universitária.

Ao que se orientam os dados, percebe-se que a própria estrutura da universidade é o primeiro ponto a ser considerado. O conhecimento do curso em si, os componentes que circundam as aulas, como a prática pedagógica e inacessibilidade do professor, as matrizes curriculares e as condições físicas frequentemente precárias (Mazzeto, Bravo, Carneiro, 2002; Andriola; Andriola; Moura, 2006), tornam-se evidentes.

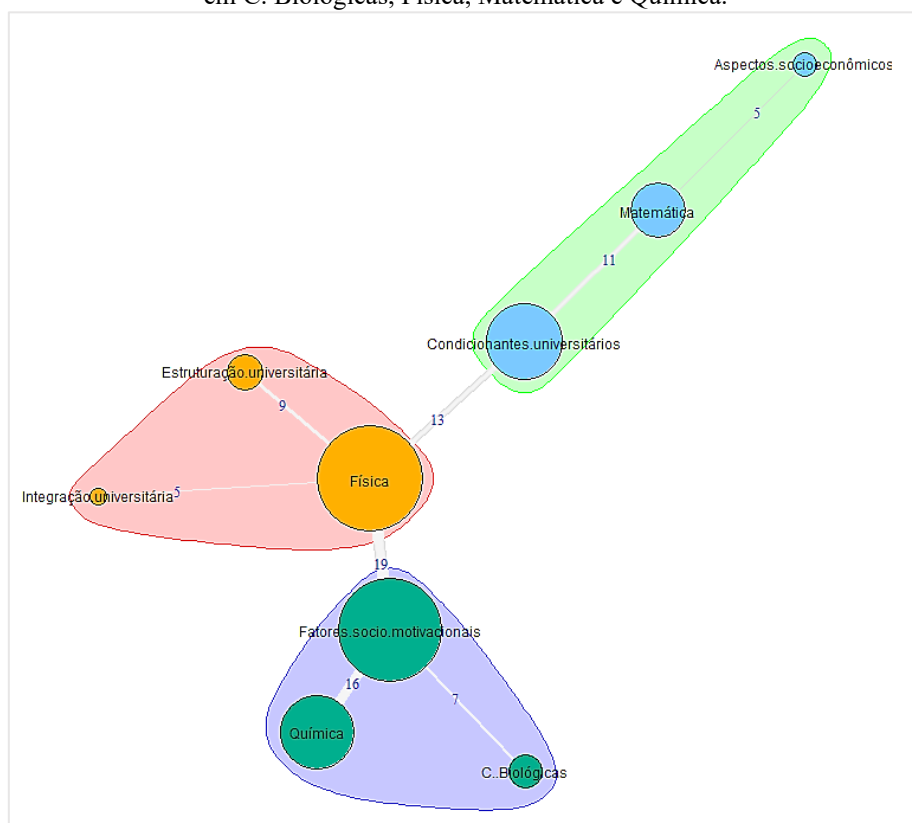
Outra situação que também merece ser reafirmada são os fatores relacionados às demandas socioeconômicas, incluindo as dificuldades enfrentadas pelos estudantes “não profissionais” para conciliar estudo e trabalho, além dos desafios de locomoção do percurso entre a residência a universidade, bem como os motivos ligados à segurança pública (Miranda *et al.*, 2020; Santos, 2021).

Nesse sentido, Bourdieu (1983, 1996) volta a ser uma referência na tentativa de compreender e explicar como se estruturam os aspectos da evasão na região Nordeste. Ele delimita a distribuição dos diferentes tipos de capital de acordo com a posição social decorrente do capital econômico dos indivíduos, refletindo a flagrante desigualdade social encontrada nessa região e, conseqüentemente, a exclusão progressiva de recursos e oportunidades para esses estudantes, o que nos oferece uma visão da realidade educacional dessa região.

Na região Sul, os cursos mostraram grupos de causas mais específicas para os estudantes evadidos (Figura 10). Apenas os cursos de Licenciatura em C. Biológicas e Química se co-correspondem com as causas de fatores socio-motivacionais. Apesar de essas causas também apresentarem maior força de conexão com o curso de Física, a partir do enraizamento da árvore máxima, as especificidades das correlações com a estruturação e integração universitárias distanciam o curso, levando-o a uma nova zona de correlações, com o halo delimitando essas associações do curso como algo individual.

Além disso, o curso de Física também se conecta com as causas provenientes dos condicionantes universitários, mas que para o curso de Matemática, essas causas direcionam para a criação de um halo para o curso, juntamente com os aspectos socioeconômicos.

**Figura 10** – Árvore máxima das categorias de causas da evasão da região Sul nos cursos de Licenciatura em C. Biológicas, Física, Matemática e Química.



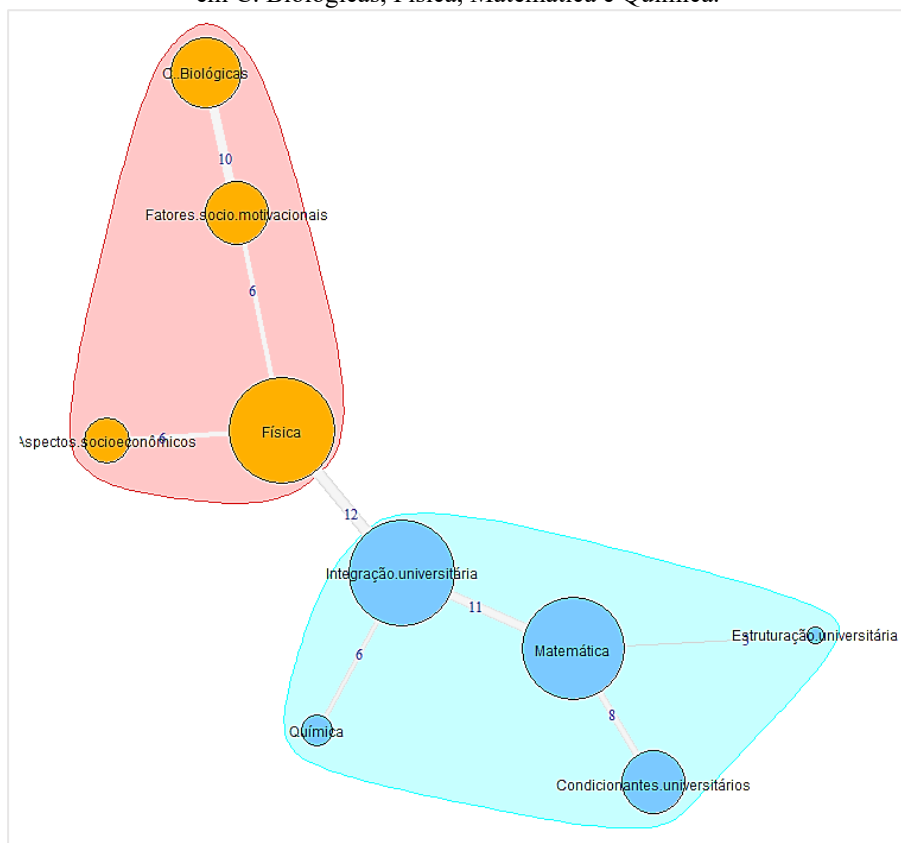
Fonte: Produzido pelo IRAMUTEQ a partir dos dados da pesquisa, 2023.

Silva e Figueiredo (2018) já direcionam esforços para quantificar os estudantes que não desejam seguir a carreira docente em uma instituição da região Sul, evidenciando suas reais vontades em ingressar em outros cursos. Além disso, a metodologia dos professores também é retomada ao pensar nos condicionantes universitários, juntamente com as demandas deficitárias de conteúdos necessários para a continuidade dos cursos, o que resulta em altos índices de reprovações e acaba sendo uma motivação adicional para a não persistência (Lima-Júnior; Silveira; Ostermann, 2012; Daitx; Loguercio; Strack, 2016).

No Sudeste, região que apresentou o maior número de trabalhos, houve uma separação em dois grandes grupos de conexões. O primeiro corresponde às categorias de causas que permeiam os fatores socio-motivacionais e os aspectos socioeconômicos, vinculados aos cursos de Ciências Biológicas e Física. O curso de Física se conecta ao outro grupo formado a partir da integração universitária, no qual estão os cursos de Química e Matemática. Este último também está correlacionado com a estruturação e os condicionantes universitários (Figura 11). Ainda assim, a integração universitária foi a categoria de motivos que permeou todos os cursos, gerando conexões entre eles. Isso

também justifica o fato de os condicionantes universitários e os fatores socio-motivacionais serem assinalados como secundários, uma vez que muitos dos motivos têm sua emergência na falta de afiliação.

**Figura 11** – Árvore máxima das categorias de causas da evasão da região Sul nos cursos de Licenciatura em C. Biológicas, Física, Matemática e Química.



Fonte: Produzido pelo IRAMUTEQ a partir dos dados da pesquisa, 2023.

Constata-se que a evasão no ensino superior para essa região se orienta a partir da falta de afiliação ou ainda um processo mais tênue na aquisição do status de estudante ao desempenhar seu “ofício” (Coulon, 2008), isso possivelmente influencia o desempenho do estudante, o que vai refletir em reprovações em disciplinas (Fregoneis, 2002). Tais aspectos reforçam a necessidade de adequação dos currículos, como uma reflexão sobre a prática pedagógica dos professores e seus métodos avaliativo (Braga; Peixoto; Bogutchi, 2003). Situações dessa natureza ressaltam o papel da esfera institucional na constituição de afiliação, o que pode favorecer ou dificultar o desempenho acadêmico e seu convencimento na identificação com a matriz curricular do curso (Tinto, 1982).

O que figura estruturalmente nessas análises é um processo voltado para o que, em alguns dos dados, possivelmente não podemos chamar de evasão. Apesar de os dados não trazerem consigo a complementariedade da informação se os estudantes continuaram

ou não aos sistemas de ensino superior, ao pensar em fatores socio-motivacionais, sejam eles pelas causas que forem, vemos uma abertura para a inserção dos diversos capitais culturais. Apesar da própria configuração dos sistemas de ensino e todas as falhas existentes nos processos de afiliação e pertencimento, o problema se volta para as conexões com a desigualdade social, impedindo assim a afiliação propriamente dita e minando as motivações resultantes do comprometimento para a conclusão dos cursos.

## 2.6 CONSIDERAÇÕES

Ao propor a compreensão do fenômeno da evasão a partir das conexidades existentes entre as informações quantificadas nos trabalhos utilizados, os resultados revelam como essas causas se agrupam e se interrelacionam, oferecendo uma visão diferente da causalidade e motivação dos aspectos que permeiam a evasão.

Esses resultados nos levam a refletir sobre alguns aspectos sociológicos do tema, considerando a estruturação e manutenção da desigualdade social, especialmente no que diz respeito ao ponto de vista socioeconômico dos ingressantes nos cursos de Licenciatura e ao desejo de ascensão social, levando em conta as diferentes regiões do país.

Por outro lado, ao tratarmos de dissertações e teses, que são consideradas literatura cinza, esses dados podem não receber a notoriedade necessária, embora saibamos que muitos deles tenham originado ou originarão artigos científicos. Buscamos reforçar a importância desses dados, comprometendo-nos em publicizá-los, para que possam contribuir cada vez mais para o avanço de entendimento sobre a temática. O que adicionamos foi uma análise das informações de forma interconectada, o que nos leva a um novo patamar de compreensão, além daquele já apresentado nos trabalhos.

Apesar das motivações identificadas para a evasão serem aquelas que frequentemente já foram apresentadas na literatura, compreender como cada uma delas se interconecta e se manifesta regionalmente, com base em dados estatisticamente construídos, contribui para o avanço e fortalecimento de melhores estratégias, a fim de aumentar a oportunização de persistência dos estudantes nos cursos universitários, sobretudo nos cursos das Licenciaturas.

Tendo como base as referências dos autores Vicent Tinto, Alain Coulon e Pierre Bourdieu, conseguimos adequar um olhar teórico para as situações encontradas. Ao analisar os dados, demonstraram-se sentido teórico na representação e agrupamento das causas de evasão listadas nos trabalhos. Isso pode ser observado nas categorias de dados das regiões do Brasil. O Centro-Oeste orienta-se para situações de integração universitária



e fatores socio-motivacionais. O Nordeste apresenta situações relacionada à estruturação e condicionantes universitários, além dos aspectos socioeconômicos. O Sul aborda motivos provenientes de fatores socio-motivacionais, condicionantes e estruturação universitária. Já o Sudeste envolve as condições de afiliação na integração universitária, os condicionantes universitários e os fatores socio-motivacionais das causas.

Apesar do caráter exploratório deste estudo, reconhece-se a necessidade de aprofundamento da temática por meio de investigações futuras, seja em escalas mais delimitadas ou com amostras mais amplas, de modo a permitir a padronização dos dados e a produção de respostas mais precisas e generalizáveis sobre os fatores que influenciam a evasão estudantil. Nesse sentido, esta seção não se encerra em si mesma, mas configura-se como um ponto de partida para novas reflexões e proposições no campo da formação docente e das políticas de evasão no Ensino Superior.

Convidamos, assim, o(a) leitor(a) à leitura da seção seguinte, na qual se apresentam, sob a perspectiva dos próprios estudantes, os aspectos que incidiram sobre suas trajetórias acadêmicas e que contribuíram para sua permanência nos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática da Universidade Federal de Alagoas. A escuta dessas vozes nos permite compreender, de forma mais abrangente e situada, os elementos que favoreceram, ou desafiaram, o ato de permanecer, especialmente nos períodos que antecederam, atravessaram e sucederam a pandemia da Covid-19.

### 3 UM PERCURSO PELA ÓTICA REVÉS: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES QUE PERMANECEM?

*A parte mais importante do progresso  
é o desejo de progredir.*

*Seneca*

Em um país que a educação nunca foi o foco principal para o desenvolvimento, estudar acaba sendo uma forma de resistência. Essa situação, proveniente das dificuldades de acesso ao ensino e da permanência até sua conclusão, vem se tornando objeto de estudos, a partir da problematização dos aspectos relacionados à longevidade escolar e às situações enfrentadas na trajetória dos estudantes, especialmente aqueles pertencentes a camadas sociais populares, que têm uma tendência dominante voltada para a não permanência nos sistemas de ensino (Zago, 2006).

Contudo, em um país de desigualdades sociais extremadas, que sustenta a própria formação da sociedade brasileira, o acesso ao sistema de ensino acaba por ser apenas mais uma necessidade básica excluída da população (Santos; Freitas, 2014). Ainda assim, diante da necessidade gritante de reduzir essa disparidade no acesso e na trajetória até a formação profissional, políticas públicas e estudantis vêm sendo implementadas, juntamente com o processo de interiorização das universidades pelo Brasil (Araújo; Andriola; Coelho, 2018; Madaloz *et al.*, 2024).

O acesso é apenas o primeiro dos problemas, quando consideramos a defasagem de conhecimentos que acompanham estruturalmente os estudantes pertencentes a um sistema de ensino também defasado e carente de suporte educacional. A partir disso, o estudante passa a enfrentar problemas de natureza intelectual, refletindo no baixo desempenho em disciplinas e no acompanhamento das demandas provenientes do ensino superior, tornando o ato de permanecer um desafio ainda maior (Dias; Costa, 2016).

Isso gera um processo de exclusões progressivas, primeiro no acesso e posteriormente no percurso educacional no Ensino Superior, o que acarreta a necessidade compensatória das universidades em uma tentativa de mitigar o efeito da deficiência nos conteúdos básicos e no desenvolvimento da maturidade necessária para progredir frente as dificuldades dos cursos, tornando a permanência também uma questão institucional (Tinto, 1982; Guzzo; Euzébios-Filho, 2005; Franco, 2008).

Essa discussão se amplia ao considerarmos os cursos da modalidade Licenciatura, merecendo um olhar especial e urgente, devido ao perfil dos estudantes ingressantes nessa modalidade. No contexto brasileiro, a permanência dos estudantes nesses cursos apresenta especificidades, uma vez que os fatores socioeconômicos e motivacionais se manifestam em proporções expressivas, principalmente nos cursos de Ciências da Natureza e Matemática, que apresentam taxas elevadas de evasão (Brasil, 2022).

Porém, mesmo nesses cursos que apresentam uma eminente tragédia anunciada, é pertinente questionar: por que alguns estudantes desistem enquanto outros seguem em frente? Para isso, é necessário, primeiramente, compreender o que significa permanecer, do ponto de vista acadêmico. Permanecer em seus cursos é persistir frente às dificuldades que se apresentam nesse percurso. Não se configura simplesmente como o oposto da evasão, mas está atrelado às motivações que impulsionam os estudantes a superar tais dificuldades (Honorato; Borges, 2023).

Contudo, a permanência enfrenta ainda outra esfera: aquela cujo objetivo é o conhecimento que o estudante será capaz de adquirir ao longo do processo formativo, o que ultrapassa o viés institucional que o termo pode, por vezes, assumir (Tinto, 1975). Com o amadurecimento da discussão ao longo de seus estudos, Vincent Tinto (2006, 2012) passa a adotar o termo *persistence* (permanecer) no lugar de *retention* (retenção), justamente para enfatizar a permanência como vitória frente às barreiras enfrentadas durante a graduação, não apenas como um dado estatístico vinculado à evasão, mas como um ato vivenciado, sentido e construído.

E é exatamente na contramão dessa lógica, ao voltarmos o olhar para os estudantes que conseguem persistir, que nadam contra a correnteza e alcançam êxito nessa tarefa titânica que é concluir um curso de nível superior, que percebemos a importância de compreender não apenas a permanência em si, mas a permanência a partir do ponto de vista dos próprios estudantes. Porém, a que custo? Quais são suas motivações? O que dizem, afinal, esses estudantes?

Responder a essas perguntas é o propósito desta seção. Para isso, foi realizada uma coleta de dados por questionários basicamente constituídos de questões fechadas, ao qual se combinou com questões abertas, com foco em duas esferas principais de informação: o perfil acadêmico e o a permanência. O questionário de permanência é composto por afirmativas a serem julgadas e perguntas abertas a serem respondidas. O objetivo foi compreender os motivos que levaram os estudantes dos cursos de

Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática da Universidade Federal de Alagoas a permanecerem em seus cursos.

Aproveitando a oportunidade, e considerando a existência de uma atipicidade no percurso formativo desses estudantes, buscamos também compreender como a pandemia da Covid-19 influenciou a vontade de progredir no curso, diante das novas demandas e dificuldades impostas por esse cenário.

### **3.1 O INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR: EXPECTATIVAS VS. REALIDADE**

Toda jornada tem um ponto de partida, e o ingresso no Ensino Superior, para alguns, começa em casa, mediado pelas cobranças dos passos trilhados pelos pais; para outros, a maioria, esse processo começa a ser pensado na escola, mais especificamente no Ensino Médio. No entanto, o que deveria se consolidar como um ambiente democrático, no qual a coesão social fosse a norma (Saavedra et al., 2004), acaba por se tornar um espaço de reprodução da estrutura dominante da sociedade, em que a ascensão social permanece, para as classes populares, apenas como um fio de esperança para a mudança de vida (Bourdieu, 1983).

O ideal criado a partir da “meritocracia”, segundo o qual o sucesso é fruto exclusivamente do esforço individual, universaliza e sustenta uma “violência simbólica” exercida pela escola. Observa-se, entretanto, que os que se destacam são aqueles que já possuem o “capital cultural” (conhecimentos, habilidades e modos de expressão valorizados pela escola), necessário para ingressar e se manter no competitivo mundo do Ensino Superior (Bourdieu, 1983). Isso se reflete, por exemplo, no preenchimento das vagas das instituições públicas por estudantes oriundos de escolas particulares (Silva-Filho *et al.*, 2007).

Contudo, para mitigar o efeito excludente sobre estudantes de classes sociais populares, o governo brasileiro vem, há anos, tentando democratizar o acesso ao Ensino Superior com a criação de programas como o Prouni, o FIES, a oferta de cursos de Educação a Distância e o sistema de cotas, conforme amplamente discutido na literatura (Ortega, 2001; Catani; Hey; Gilioli, 2006; Howlett; Ramesh; Perl, 2013; Carmo *et al.*, 2014; Piotto; Alves, 2016). Ainda assim, é importante destacar que, apesar desses esforços, cursos como Medicina e Engenharias continuam sendo os mais concorridos (Silva-Filho *et al.*, 2007), e suas vagas são quase integralmente preenchidas por estudantes com maior “capital cultural”. Os mecanismos sociais, por sua vez, naturalizam essa exclusão, levando estudantes de escolas públicas à responsabilização individual pelo

fracasso em ingressar nesses cursos, o que os empurra, muitas vezes, à escolha das Licenciaturas como segunda opção (Bourdieu, 1983).

Ainda assim, as motivações para entrar na universidade permanecem atreladas ao desejo de mudança de vida, “ter um diploma” (Pereira-Junior, 2012) como meio de acessar um mundo do qual se sentem excluídos. Por outro lado, a educação manifesta-se como aquilo que habilita a própria continuidade do processo educativo do estudante (Dewey, 2007), alimentando a recompensa pela aprendizagem e, com isso, a capacidade de desenvolvimento individual e social. Portanto, a não permanência de estudantes nas universidades constitui um desafio intrincado e amplo, que afeta não apenas a vida dos discentes e suas motivações, mas também a qualidade do ensino e a efetividade das políticas educacionais.

Assim, ao olhar para o indivíduo, é necessário que esse olhar esteja imbuído das premissas do contexto, das necessidades e das pretensões advindas do próprio estudante (Vitelli, 2013). Dito em outras palavras: suas motivações. Mas como se projeta a motivação do ponto de vista educacional? Para Juan Huertas (2001), a motivação é essencial para que os estudantes se engajem e persistam em suas atividades acadêmicas, podendo se manifestar como interesse, curiosidade ou prazer próprios (motivação intrínseca), ou ainda estar relacionada a fatores externos, recompensas e aprovação social (motivação extrínseca). Além disso, variáveis encontradas no percurso acadêmico podem orientar ações e estabelecer condutas voltadas à concretização de metas e objetivos (Tapia; Fita, 1999). A motivação também é influenciada por crenças individuais, expectativas de sucesso e fatores ambientais, como o apoio de professores, a metodologia empregada em sala de aula, entre outros (Huertas, 2001).

Percebe-se, assim, que mesmo ao romper a barreira do acesso, a jornada apenas começa. Somos seres de rupturas, cujas etapas da vida representam sempre um novo despertar. Para Alain Coulon (2008), antes de o aluno tornar-se estudante, ele precisa desenvolver o “ofício de ser estudante”, um processo marcado por sofrimento, conflitos e reestruturações, característicos dessa nova realidade que é a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior. Ao tratar do acesso, Coulon (2008) também atribui ao percurso acadêmico uma certa imaturidade por parte dos recém-ingressos, permeada por dúvidas quanto à escolha da carreira e, dependendo da bagagem sociocultural, baixo desempenho acadêmico ou ausência de afiliação ao novo universo, o que os impede de se sentirem pertencentes a esse ambiente.

Todas essas esferas de influência moldam a trajetória educacional dos estudantes e revelam a segunda grande barreira existente: a realidade vivida no Ensino Superior. O contato com a diversidade cultural e ideológica amplia perspectivas, desafia crenças e promove crescimento intelectual e emocional. Nesse cenário, destaca-se o trabalho de Pascarella e Terenzini (1991), cuja pesquisa analisa como a experiência universitária molda o desenvolvimento acadêmico, social e pessoal dos estudantes.

Contudo, cada pessoa percebe e interpreta o contexto em função não apenas das características do entorno, mas também de seus próprios conhecimentos, crenças e estilos. Nem todos os estudantes são impactados da mesma forma, uma vez que a origem socioeconômica, a raça, o gênero e as vivências prévias influenciam significativamente a experiência no Ensino Superior. Embora o acesso amplie oportunidades, ele ainda pode ser desigual, reforçando disparidades sociais (Pascarella; Terenzini, 1991).

O impacto da nova realidade acadêmica e social, vivenciada especialmente por estudantes oriundos de escolas públicas no Brasil, tem sido amplamente estudado desde a década de 1990 (Portes, 1993; Zago, 2006; Souza, 1999; Piotto; Alves, 2016). Os resultados dessas pesquisas apontam para uma desmotivação desses estudantes no que diz respeito ao ingresso e, principalmente, à continuidade nos estudos, sobretudo em Instituições de Ensino Superior públicas. Esse cenário gera o fenômeno da “autoexclusão”, que, mesmo após o ingresso, pode culminar na não permanência no sistema educacional.

Tal realidade indica que o indivíduo não é completamente livre para exercer suas escolhas, uma vez que estas estão condicionadas pelas probabilidades sociais que se apresentam a cada sujeito. Para Pierre Bourdieu (1998a), essa situação representa a “causalidade do provável”, na qual o capital cultural, econômico e social do sujeito molda suas probabilidades de ascensão social, probabilidades que não são distribuídas de forma igualitária, estando diretamente vinculadas à previsibilidade de sua origem social. Essa “escolha do destino” (Bourdieu, 1998b), determinada pelas vivências sociais do indivíduo, se projeta na forma como suas expectativas e decisões são construídas ao longo do percurso escolar e de vida, configurando-se enquanto (im)possibilidades. Desistências, nesse contexto, não resultam da falta de inteligência ou de motivação, mas da internalização de que certos caminhos não são acessíveis, ou não são permitidos àqueles que pertencem a determinadas classes sociais.

### 3.2 OS DESAFIOS DOS ESTUDANTES DAS LICENCIATURAS: A JORNADA ACADÊMICA

O interessante, ao se pensar nos mitos e fábulas, é perceber como eles refletem a realidade, ao mesmo tempo em que nos fazem pensar sobre nossas próprias vidas, ou sobre o quão difícil pode ser a jornada daqueles que são esperados como heróis diante das adversidades da odisseia cotidiana, especialmente no contexto social de quem busca o conhecimento ou, propriamente, a formação acadêmica. Certamente, a jornada acadêmica de muitos estudantes poderia facilmente servir de inspiração para Homero<sup>2</sup>, tratando-se das lutas internas de diferentes personagens na “fabulosa” busca por si mesmos ou na titânica tarefa de permanecer nesse trajeto em direção ao tão sonhado diploma.

As realidades não são as mesmas, e, com elas, as dificuldades acadêmicas também se diferenciam: desafios financeiros, saúde mental, pressões familiares, inclusão e existência compõem uma infinidade de variáveis que tornam essa equação cada vez mais complexa, cujo resultado, infelizmente, é quase sempre o mesmo.

Partindo dessa reflexão inicial, passaremos, a seguir, a pensar um pouco sobre esses aspectos nos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, de modo a sistematizar os desafios da jornada acadêmica em linhas gerais, mas que possibilitem um entendimento mais amplo dos “porquês” da permanência dos estudantes. Para isso, iremos resgatar as categorias do Quadro 3, apresentado na seção anterior. Apesar de terem sido elaboradas a partir de dados sobre evasão, compilados por meio da análise de dissertações e teses da BDTD, essas categorias também se aplicam à permanência: para o estudante permanecer, é preciso romper os desafios nelas apresentados, justamente por entender que permanecer é um ato de motivação e persistência.

#### 3.2.1 Como se adaptar e vivenciar a integração universitária?

A universalização é a premissa que move as universidades. Contudo, a falta de integração dos estudantes como pertencentes a esse universo leva a problemas de relacionamento nas esferas universitárias, seja com professores, funcionários ou estudantes, o que acarreta a ausência de protagonismo no próprio percurso acadêmico e um distanciamento em relação a essa nova realidade.

---

<sup>2</sup> HOMERO. *Odisseia*. Tradução de Manuel Odorico Mendes. São Paulo: Martin Claret, 2001.

Adaptar-se ao ritmo universitário é, antes de mais nada, sentir-se parte do ambiente ao qual se está inserido. Alain Coulon (2008) estabelece o “processo de iniciação”, que se debruça sobre essa adaptação e se assemelha a um processo social, com camadas complexas a serem transpostas. Argumenta, ainda, que muitos estudantes, principalmente aqueles oriundos de camadas populares ou que são os primeiros de suas famílias a ingressarem no Ensino Superior, podem enfrentar dificuldades por não possuírem referenciais para compreender e se adaptar à cultura acadêmica.

A integração ao Ensino Superior envolve mudanças na própria identidade, uma vez que a aquisição de novos códigos e a adaptação às normas e valores pertencentes à “cultura universitária” tornam esse processo uma afiliação ao “ofício de ser estudante” (Coulon, 2017). O que se percebe é que a socialização acadêmica é premissa fundamental para o sucesso na integração ao ambiente universitário. Quando o aluno constrói uma rede de apoio, passa a ter mais segurança para atender às suas próprias expectativas, desenvolvendo estratégias para superar os desafios inerentes ao Ensino Superior. É a partir dessa rede que se formam os “estudantes-iniciadores” (Coulon, 2017), estudantes que já passaram por esse processo inicial e que auxiliam os novos alunos a superarem o choque cultural universitário, facilitando a adaptação e, conseqüentemente, aumentando as chances de permanência dos ingressantes. Uma vez que “a integração estudantil é uma experiência coletiva, onde aqueles que já passaram pelas dificuldades iniciais tornam-se guias para os recém-chegados” (Coulon, 2017, p. 87).

Ainda assim, ao se pensar nesse processo de iniciação, que favorece a permanência dos estudantes ao se integrarem ao novo mundo universitário, Vincent Tinto (1975, 1993) já apresentava essa percepção em seus estudos, percepção essa que é corroborada por Coulon (2008, 2017), ampliando as reflexões sobre o rompimento das barreiras iniciais e a inserção do estudante nessa nova realidade.

Vale salientar que, ao falar de integração sob a perspectiva de Tinto (1975, 1993), deve-se considerar duas esferas: a integração social, à qual Coulon (2017) acrescenta a “pedagogia da afiliação”, em vertentes que dialogam entre si, e a integração acadêmica, cujos conceitos estão atrelados ao desempenho escolar e às expectativas institucionais em relação aos estudantes. Para este momento, vamos nos atentar à primeira.

A integração social envolve dois aspectos principais: (1) a integração com os pares, por meio do envolvimento com outros estudantes, participação em grupos de estudo, ligas, projetos e atividades extracurriculares, consolidando um sentimento de acolhimento; e (2) a integração com professores e demais funcionários da instituição, que



também contribui para o sentimento de pertencimento. A união dessas duas esferas dá sentido à experiência universitária, resultando em vivências que vão além do aprendizado formal. Contudo, quando não há êxito nesses dois aspectos, o estudante tende a abandonar o curso.

O que se percebe é que, quando há falhas nesse processo de integração entre colegas, professores e funcionários, o senso de pertencimento torna-se deficitário, não gerando compromisso com a permanência, o que aumenta a probabilidade de evasão (Guimarães, Bzuneck; Boruchovitch, 2003).

Outro ponto a ser levado em consideração, ao se pensar nesse processo de integração universitária, é a teoria de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2009). Apesar de os autores estabelecerem que a reprodução das classes dominantes na aquisição do conhecimento é uma forma de perpetuar o *modus operandi* da sociedade e manter as desigualdades sociais, eles não negam que, ao adentrar na universidade, há aquisição de um novo capital cultural. Isso demonstra que não há rigidez ou imutabilidade no capital cultural prévio do indivíduo, pois o processo de aprendizado das regras e valores acadêmicos acaba por adicionar um novo capital ao estudante, evidenciando o entrelace entre os pensamentos de Tinto, Coulon e Bourdieu.

Ainda assim, estudantes de origem periférica tendem a desenvolver um menor senso de integração, tanto acadêmica quanto social, apesar de suas motivações para concluir os cursos serem semelhantes às de estudantes oriundos de classes mais favorecidas (Lima-Junior *et al.*, 2020). Mesmo com as diferenças socioculturais e econômicas presentes em cada instituição ou região do país, há áreas e cursos mais afetados, que conseqüentemente demandam maiores estratégias para mediar a permanência dos estudantes (Almeida; Schimiguel, 2011; Lima; Machado, 2014). É o caso das áreas de exatas e das Licenciaturas, que vêm sendo apontadas como as mais atingidas (Silva; Cabral, 2022).

Nesse contexto, é importante pensar em medidas que mitiguem os efeitos negativos da falta de integração. Porém, reconhece-se que, em alguns casos, mais de uma esfera do problema deve ser solucionada, ou que a origem do problema pode estar fora do alcance das instituições, já que diz respeito à motivação do próprio estudante. Por vezes, a realidade vivenciada no curso se mostra diferente daquela que o estudante imaginava ao ingressar (Santana, 2016; Kussuda, 2017); em outros casos, a imaturidade interfere na adaptação a essa nova fase da vida (Bueno, 1993; Kussuda, 2017).

Ainda assim, é possível promover a integração acadêmica dos estudantes com ações como: programas de apoio psicopedagógico (Santos; Lima, 2020), desenvolvimento de comunidades de aprendizagem (Brewer; Kramer; Sawtelle, 2011), cursos introdutórios com ênfase na aprendizagem interativa (Zwolak; Brewer, 2015), e atividades acadêmicas promovidas pelas instituições (Salas *et al.*, 2020), que se mostraram relevantes para romper o choque cultural enfrentado por estudantes ingressantes.

Contudo, com o ingresso do estudante no Ensino Superior, ingressam com ele as histórias de seus familiares, suas experiências educacionais e todos os conhecimentos e habilidades que foi possível construir ao longo da vida. É isso que contribui para a construção do compromisso interno inicial, o desejo de ter um diploma, mediado pelo processo de construção de laços e relações interpessoais ao longo do curso. Esses fatores, somados em como se estrutura física e conceitualmente as universidades, podem auxiliar ainda mais a permanência dos estudantes no Ensino Superior.

### 3.2.2 Estruturação universitária

Porém, nem tudo são flores. É difícil pensar que a pluralidade existente entre estudantes, oriundos das mais diversas classes sociais e com particularidades inerentes a cada um, seja plenamente abarcada pela estruturação universitária. Normalmente, espera-se que os alunos se adaptem ao sistema de ensino, e não o contrário. Contudo, diante da problemática “invisível” da evasão, esse é um ponto que precisa ser refletido entre os aspectos que constituem estruturalmente o Ensino Superior. Elementos como a formação de matrizes curriculares, a disposição das aulas, o quadro de professores, os programas assistenciais e a condição estrutural dos prédios das instituições precisam, de fato, ser universalizados, considerando a necessidade de permanência dos estudantes, principalmente nas instituições públicas e em cursos como as licenciaturas, como forma de demonstrar o sucesso universitário enquanto instituição.

Vale salientar, contudo, que, ao se avaliar o sucesso ou fracasso universitário, é essencial considerar todas as finalidades da universidade, evitando uma visão restrita e voltada apenas para o mercado. Da mesma forma, questões como a evasão acadêmica precisam ser analisadas levando-se em conta a ampla gama de objetivos que o sistema educacional busca alcançar (Coimbra; Silva; Costa, 2021). Ainda assim, existe uma política de avaliação da Educação Superior, sob supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, Sinaes, que tem como objetivos:

[...] a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Brasil, 2004).

Porém, o que se observa é a falta de investimentos, que comprometem a estrutura física das instituições, impedindo a mobilidade dos estudantes e o acesso a uma melhor experiência universitária (Sales; Torres, 2022). Além disso, políticas precárias de permanência estudantil e a atenção seletiva de docentes à pesquisa, em detrimento do ensino, geram, no caso das licenciaturas, um despreparo para a docência, inerente à própria estruturação da matriz curricular desses cursos (Kussuda, 2017). Esses fatores impedem que o sucesso universitário seja plenamente alcançado, comprometendo a identidade institucional necessária ao cumprimento dos objetivos formativos dos cursos.

Fazendo um paralelo com o pensamento de Alain Coulon (2008), ao refletir sobre a estrutura física da universidade, percebe-se que, quando se têm salas de aula adequadas, bibliotecas acessíveis, laboratórios bem equipados e espaços de convivência, esses elementos podem favorecer, ou, em sua ausência, dificultar, a inserção do estudante no ambiente acadêmico. Uma vez que uma estrutura precária transmite a ideia de abandono institucional, isso pode fragilizar o vínculo do estudante com a universidade. Além disso, matrizes curriculares muito rígidas, descontextualizadas ou excessivamente teóricas podem se tornar obstáculos à aprendizagem e à identificação do estudante com o curso, pois é necessário que ele compreenda o sentido do que estuda para que possa se apropriar desse saber como parte de sua identidade acadêmica.

Semelhantemente, paralelo ao pensamento de Vincent Tinto (1975, 1993), a estrutura física da universidade tem papel central na integração social e, indiretamente, na integração acadêmica. Além disso, a construção curricular pode tornar-se um instrumento estratégico para a permanência dos estudantes, uma vez que a permanência não se reduz a um fenômeno puramente acadêmico, mas é também condicionada por fatores externos e estruturais.

Complementando os pensamentos de Coulon e Tinto, Bourdieu (1992, 1998) destaca que a infraestrutura da universidade é expressão material do seu projeto

educativo. Quando essa estrutura é precária, especialmente nos campi que atendem majoritariamente estudantes das classes populares, ela reforça a ideia de que certos corpos e saberes são menos valorizados, naturalizando a exclusão. Em contrapartida, quando a estrutura é qualificada e acessível, ela comunica que todos têm direito ao espaço universitário, podendo atenuar os efeitos simbólicos da exclusão e promover um ambiente de pertencimento. Afinal, o espaço simbólico importa: um espaço desvalorizado educa o sujeito para a desistência silenciosa.

Dessa forma, compreende-se que, para além dos compromissos internos, elencados no tópico anterior, que estabelecem o sentimento de pertencimento dos estudantes, e do acolhimento, ainda deficitário em razão da estrutura institucional, os compromissos externos impõem cargas adicionais à trajetória acadêmica. Tais compromissos relacionam-se a trabalho, dificuldades financeiras e problemas familiares, que influenciam diretamente o compromisso interno com a universidade (Tinto, 1975). Esses fatores tornam ainda mais desafiadora a permanência dos estudantes no Ensino Superior.

### 3.2.3 Vencendo os desafios dos condicionantes universitários

Ao pensar nas condições às quais os estudantes precisam se adaptar para acompanhar o percurso universitário, principalmente devido a situações que culminam em reprovações em disciplinas, dificuldades oriundas de outros segmentos educacionais (ex.: Ensino Médio) ou ainda pela metodologia de ensino dos professores e seus métodos avaliativos, é que se estabelecem os condicionantes universitários: situações cada vez mais reconhecidas como causa da evasão e, conseqüentemente, da não permanência dos estudantes em seus cursos.

É inerente ainda à fase de adaptação (Tinto, 1982), que pode perdurar ao longo do curso, a ocorrência de situações oriundas de deficiências na formação básica, sobretudo para estudantes de parcelas sociais periféricas (Lima-Junior *et al.*, 2020). As dificuldades para essa parcela populacional se acentuam quando se deparam com o nível das disciplinas, os métodos de ensino e avaliação, o que será conceitualmente estabelecido por Vincent Tinto (1982) como integração acadêmica: situação que oscila entre o desempenho acadêmico (que envolve o sucesso do estudante em cumprir as exigências do curso) e o compromisso com as normas e valores institucionais, os quais exigem do estudante o alinhamento às expectativas da instituição, esperando-se que ele desenvolva o hábito de estudo e adote as regras do ambiente universitário (Tinto, 1975, 1982).

De forma também pertinente, embora não esteja vinculado diretamente a questões institucionais, Coulon (2008) aborda a integração institucional e simbólica, a qual assume o papel de adesão às regras universitárias como uma forma de decifrar os novos símbolos inerentes à nova realidade. Isso possibilita que o estudante se torne um “iniciado” no mundo acadêmico. Esse reconhecimento faz parte do processo de acompanhar a linguagem e os conteúdos das disciplinas, sendo algo fundamental para vencer os condicionantes universitários.

As dificuldades com a linguagem acadêmica, com os gêneros textuais e a falta de domínio sobre técnicas de estudo e gestão do tempo caracterizam a fase inicial desse processo adaptativo. Após essa etapa, inicia-se a fase de consolidação, caracterizada pelo desenvolvimento da habilidade de estudar regularmente e de estratégias de aprendizagem mais eficazes. Com isso, surge uma maior autonomia intelectual, o que tende a gerar maior engajamento do estudante com o curso. Essa situação culmina na última etapa, a fase de incorporação, que ocorre quando o estudante se sente parte do ambiente acadêmico e passa a se identificar como pertencente a essa nova realidade, consolidando esse sentimento por meio das relações estabelecidas e da participação em atividades extracurriculares (Tinto, 1982).

Contudo, há a necessidade de se aderir a estratégias para que os estudantes consigam atravessar, sem maiores prejuízos, todo esse processo, desde a adaptação até a consolidação. É nesse ponto que percebemos a necessidade de que faculdades e universidades assumam um posicionamento responsável e atuante para a criação de um ambiente que propicie maior engajamento estudantil (Kuh, 2005).

Seguindo essa perspectiva, existem iniciativas em cursos de Licenciatura que demonstram resultados positivos no enfrentamento desses desafios. É o caso, por exemplo, do trabalho de Silva (2020), que mostra como cursos de nivelamento, monitoria e tutoria, ao proporem um Plano de Ação Educacional, podem ter efeitos positivos. Também é o caso de Ciribelli (2015), ao propor ações de intervenção como atividades de apoio pedagógico e um programa de monitoramento do desempenho acadêmico visando à melhoria do rendimento dos estudantes. Nardoto (2021) ainda evidencia a importância de uma análise contínua de acompanhamento do desenvolvimento acadêmico do licenciando, através de aconselhamento e fornecimento de informações sobre a profissão docente e a própria noção de evasão. Podem-se destacar, ainda, os trabalhos de Holanda e Moreira (2021), Santos-Junior e Real (2020), Barbosa, Fraga-Junior e Lima-Junior (2023), entre outros.

Diante disso, é igualmente importante fazer um paralelo com o pensamento de George Kuh (2005). No contexto das instituições públicas brasileiras, especialmente nas universidades federais e estaduais, o ingresso no ensino superior frequentemente representa um salto sociocultural para muitos estudantes oriundos de escolas públicas, de classes populares ou de territórios periféricos. Os períodos iniciais, muitas vezes, são marcados por um confronto entre a realidade vivenciada por esses estudantes e a nova realidade acadêmica. Isso leva a um atravessamento de diversas dificuldades: financeiras, formativas, raciais (racismo estrutural), além da ausência de redes de apoio institucionalizadas. Situações essas que deságuam diretamente nos aspectos socioeconômicos do problema.

#### 3.2.4 As dificuldades dos aspectos socioeconômicos

É evidente que o Ensino Superior constitui um campo social com regras próprias, no qual os entrelaces estabelecem posições e buscam legitimidade (Bourdieu, 1996). Essa dinâmica, de forma complexa, recebe cargas diferenciadas conforme o capital econômico de cada indivíduo. Para muitos estudantes, há a necessidade de trabalhar para garantir a própria sobrevivência, enfrentando problemas psicossociais e familiares, além de barreiras relacionadas à locomoção, ao transporte ou mesmo à segurança pública, fatores que, somados, podem inviabilizar a continuidade nos cursos.

O capital econômico, portanto, impacta diretamente a permanência do estudante no Ensino Superior, uma vez que está relacionado ao custeio de despesas essenciais, como moradia, alimentação, transporte, materiais acadêmicos, entre outras. As desigualdades inerentes à distribuição desse capital favorecem a não permanência dos estudantes, demonstrando que, mesmo com a conquista do acesso, a permanência estudantil permanece fortemente condicionada à posse desse tipo de capital (Bourdieu, 1996).

Em outras palavras, os aspectos socioeconômicos afetam diretamente a integração acadêmica. Estudantes de baixa renda, por exemplo, precisam trabalhar, o que limita sua participação em atividades extracurriculares e, conseqüentemente, sua integração social. Essa ausência de vínculos compromete a construção do sentimento de pertencimento (Tinto, 2006; 2012; Coulon, 2008;). Tinto (1993; 2004) corrobora o pensamento de Bourdieu (1996) ao afirmar que os estudantes chegam à universidade com diferentes “características de entrada”, o que inclui sua origem social, cultural e econômica, aspectos que influenciam diretamente sua vivência universitária. Esses condicionantes externos

implicam, muitas vezes, formações básicas deficitárias, acesso restrito a recursos de estudo e, como resultado, uma baixa integração ao ambiente universitário.

Percebe-se, portanto, que essa é, possivelmente, uma das dimensões mais graves quando se trata da permanência dos estudantes: situações que extrapolam o controle institucional das universidades e estão enraizadas na formação estruturalmente desigual da sociedade brasileira. Ainda assim, existem medidas voltadas à mitigação dos efeitos dessa esfera socioeconômica, como o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que oferece auxílios relacionados à moradia, alimentação e transporte, considerando variáveis institucionais e contextuais do problema (Silva; Sampaio, 2022). Embora tais medidas ainda sejam pontuais e insipientes frente à real magnitude das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, estudos como os de Gomes, Costa e Aguiar (2023), ao tratar da Bolsa Permanência; de Noronha e Souza (2015), com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); e de Silva e Assis (2017), com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), apontam para impactos positivos no enfrentamento das dificuldades de ordem socioeconômica.

Toda essa ausência de recursos e apoios pode gerar um forte impacto de cobrança pessoal e familiar, desencadeando episódios de ansiedade e estresse, o que compromete também a saúde mental dos estudantes, devido à pressão psicológica exercida pela situação. De forma semelhante, há apoio institucional voltado às vivências psicossociais e à saúde mental, como no caso dos Núcleos Técnicos de Atenção Psicossocial (NTAPS) (Garcia; Capellini; Reis, 2020). Contudo, o cuidado com a saúde mental ainda se apresenta como uma iniciativa recente e, muitas vezes, escassa, sendo majoritariamente conduzida pelos setores de assistência estudantil. Há, portanto, uma necessidade urgente de intersetorialidade, para que essas ações não ocorram de forma fragmentada e sem articulação institucional (Gomes et al., 2023).

Já está evidente que permanecer no Ensino Superior, para muitos estudantes, é de fato uma tarefa titânica. Para alguns, o acesso continua sendo uma dificuldade, mesmo após terem rompido a barreira inicial de entrada na universidade. O deslocamento físico até o local de estudo ainda representa um desafio significativo. Tal dificuldade vai desde a ausência de transporte público ou de recursos financeiros para custeá-lo, até situações relacionadas à segurança pública, como assaltos em coletivos, o que evidencia, mais uma vez, as questões socio-estruturais que atravessam a vida dos estudantes brasileiros. Essas condições, por sua vez, também impactam negativamente o desempenho acadêmico de discentes no Ensino Superior (Rangel et al., 2019; Melo et al., 2023).

Todavia, socialmente, o estudante vivencia diversas situações que moldam não apenas o seu percurso acadêmico, mas também suas escolhas dentro do ambiente universitário. Muitos, ao se depararem com a realidade do processo formativo e com as dificuldades que enfrentarão mesmo após a conclusão da graduação, acabam por abandonar o curso em busca de outro que lhes prometa uma realidade financeira mais estável. Isso porque, para determinadas profissões de nível superior, o sonho do diploma não garante, necessariamente, uma vida confortável e financeiramente estruturada.

Assim, moldados pelas condições sociais e motivados por elas, muitos estudantes optam por reorientar suas trajetórias acadêmicas, trocando de curso. Essa dinâmica evidencia o que chamamos de fatores socio-motivacionais, que serão discutidos a seguir.

### 3.2.5 Fatores socio-motivacionais

Aqui entramos em uma questão conceitual: permanecer no Ensino Superior não significa, necessariamente, manter-se no mesmo curso em que o estudante ingressou. Em muitas situações, o discente não desiste da vida universitária, mas opta por um novo percurso, ou ainda por uma mudança de instituição, motivado pela expectativa de ver seu esforço valorizado na universidade, seja por reconhecimento social, familiar ou financeiro. Nesses casos, não se trata de evasão, mas sim de um fator socio-motivacional. Como afirma Ristoff (1997, p. 19):

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

É compreensível que um estudante mude de área por diferentes motivos. Para ilustrar, pode-se citar a situação de um ingresso precoce no Ensino Superior, quando o estudante ainda não possui noções fundamentais sobre o currículo do curso, as possibilidades acadêmicas, os saberes específicos, as áreas de atuação profissional e as dinâmicas do mercado de trabalho (Coimbra; Silva; Costa, 2021).

Além disso, diante do contexto de desvalorização da profissão docente, torna-se fundamental implementar melhorias e reformas no sistema educacional que garantam maior investimento tanto na formação inicial quanto no exercício profissional do



professor. Vivemos em uma sociedade marcada por contradições e complexidades nas relações sociais e profissionais, com ênfase na valorização da aparência, do status e do poder. Nesse cenário, a carreira docente tem deixado de figurar entre as primeiras opções dos ingressantes no Ensino Superior (Nascimento, 2015).

Identifica-se, aqui, mais um problema de raízes históricas, vinculado à própria formação social de um país em que a educação não ocupa lugar central no projeto de desenvolvimento. Para Gatti e Barreto (2009, p. 239):

A representação da docência como “vocação” e “missão” de certa forma afastou socialmente a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência, prevalecendo a perspectiva de “doação de si”, o que determinou, e determina em muitos casos, as dificuldades que professores encontram em sua luta categorial por salários, dificuldades estas que estão presentes no âmbito social e político.

Essa concepção precisa ser revista, resgatando a docência como uma profissão que exige formação, competência técnica e valorização. No entanto, o que se impõe ao profissional formado são salários pouco competitivos e planos de carreira limitantes, que reduzem as perspectivas de crescimento, reconhecimento e satisfação no exercício do magistério. Tais condições impactam diretamente as escolhas profissionais dos jovens e, ao mesmo tempo, enfraquecem a representação e a valorização social da profissão docente (Gatti; Barreto, 2009).

Esse panorama se reflete, por exemplo, nos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que apontam que, em 2012, as Instituições de Ensino Superior disponibilizaram 953.804 vagas para cursos de licenciatura. Deste total, apenas 491.087 foram ocupadas, evidenciando um déficit de quase 50% no preenchimento das vagas.

Esse cenário, por vezes desolador, mina a vontade de muitos estudantes em seguir a carreira docente. No entanto, ainda há aqueles que, apesar das adversidades, alimentam o desejo de se tornarem professores. Surge então a pergunta: como esses estudantes conseguem lidar com tamanha desproporcionalidade de situações desfavoráveis?

Em primeiro lugar, destaca-se o papel fundamental dos professores formadores na trajetória desses estudantes. A maneira como esses docentes atuam no processo formativo tem forte poder de construção da identidade profissional dos futuros professores. Isso vai além da transmissão de conhecimentos técnicos e teóricos, trata-se da troca de

experiências, dos anseios compartilhados, das motivações e das esperanças que esses profissionais despertam nos estudantes. Essa relação pode se tornar uma importante fonte de inspiração e encorajamento (Coelho; Sousa; Freire, 2023).

Contudo, é a autodeterminação dos próprios estudantes que exerce um papel primordial no processo de permanência e engajamento com a profissão. A motivação, enquanto força interna, molda a forma como o indivíduo emprega suas habilidades, influenciando diretamente a percepção, a atenção, o comportamento social e emocional, além do aprendizado e do desempenho acadêmico (Coelho; Sousa; Freire, 2023).

A formação inicial, por sua vez, cumpre uma função decisiva na profissionalização docente, pois contribui para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores indispensáveis à construção da identidade do professor (Pereira; Germano, 2023). Assim, é durante a Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental e Médio, que deve ocorrer o primeiro traço de encantamento, capaz de despertar nos estudantes o interesse pela docência. Esse encantamento pode ser determinante para que, no momento de ingresso no Ensino Superior, esses sujeitos estejam mais predispostos a permanecer no curso e a construir uma automotivação sólida para seguir na profissão.

Nesse sentido, vale lembrar que, conforme Boruchovitch (2008, p. 128), “os seres humanos possuem necessidades psicológicas inatas (autonomia, competência e pertencimento) para a motivação autônoma”. Portanto, proporcionar ambientes que estimulem esses fatores é essencial para o fortalecimento do compromisso com a docência.

No entanto, mesmo diante desse panorama adverso, há resistência. A motivação pessoal, o apoio de professores formadores e a construção de uma identidade profissional durante a formação inicial revelam-se como forças potentes na sustentação de trajetórias acadêmicas e profissionais. Valorizar esses elementos, por meio de políticas públicas eficazes, de ambientes formativos mais humanizados e de uma mudança cultural que reconheça a docência como profissão essencial ao desenvolvimento social, é fundamental para que o Ensino Superior cumpra, de fato, seu papel transformador.

Esse cenário se intensificou durante a pandemia da Covid-19, tornando as forças de resistência ainda mais evidentes e indispensáveis. O isolamento social, as barreiras tecnológicas, o impacto emocional e a insuficiência de políticas de apoio aos estudantes agravaram os desafios para muitos alunos, especialmente os de licenciatura. Nesse contexto, a motivação pessoal, o suporte dos professores e o fortalecimento da identidade

docente se destacaram como elementos cruciais para a continuidade dos estudos. Esses fatores serviram como âncoras simbólicas em meio ao caos, permitindo que muitos estudantes mantivessem seu compromisso com o projeto de vida, mesmo diante das dificuldades.

### **3.3 COVID-19: COMO PERSISTIR ENFRENTANDO O INVISÍVEL?**

No final de 2019 e início de 2020, o planeta vivenciou um marco histórico que marcou, sem precedentes, toda uma geração. O medo do “invisível” tornou-se a palavra de ordem, e a pandemia da Covid-19 se instalou, trazendo inúmeras incertezas, cujos reflexos até hoje ainda estão sendo medidos na vida das pessoas e nas mais diversas áreas do conhecimento.

Apesar de todo o conhecimento histórico de outras pandemias que já ocorreram no planeta, e de todo o aparato científico e tecnológico disponível na época, não havia solução imediata, e a única medida de contenção viável era o isolamento social (Nunes, 2021). Isso modificou o estilo de vida das pessoas em todas as esferas sociais no mundo todo, e, na educação, não foi diferente (Rosa; Santos; Gonçalves, 2021).

Esse novo contexto reduziu drasticamente a forma como as pessoas mantinham contato e, devido às medidas de isolamento, adaptações foram necessárias. Houve a necessidade de readequação das formas de ensinar e das estratégias de ensino, o que levou os professores a aderirem ao ensino remoto, uma realidade que, apesar de já existente em modalidades de ensino a distância, exigiu um esforço de adaptação para aqueles que não tinham acesso a essa estrutura (Osti; Pontes-Junior; Almeida, 2021).

Essa alternativa teve como moeda de troca a integração e as interações universitárias, comprometendo as vivências estudantis. O processo de ensino e aprendizagem foi posto em xeque, sobretudo para aqueles excluídos digitalmente, oriundos da desigualdade social existente no país (Grossi; Costa; Santos, 2013; Osti; Pontes-Junior; Almeida, 2021). Essa situação demandou preocupação evidente e interesse particular ao se pensar nos motivos que podem levar estudantes à evasão dos cursos. Em conformidade, Tiago e colaboradores (2021, p. 43-44) apontam que:

Embora não se considere tarefa simples determinar as causas do fenômeno da evasão escolar, há que se compreender que o atual cenário instaurado pela crise sanitária e social decorrente da Covid-19 trouxe muitos agravantes que ultrapassam as questões puramente educativas.

Sabe-se que a integração e a afiliação dos estudantes ao convívio acadêmico são fatores que encabeçam diversos outros, os quais podem culminar na não permanência no sistema de ensino. Ao se considerar as contribuições de Vincent Tinto e sua Teoria da Integração Social (1975), e sua reflexão sobre a transição do estudante para a vida universitária (1982), bem como as de Alain Coulon (2008), em sua “pedagogia da afiliação” no ofício de ser estudante, percebe-se que essa medida emergencial impôs uma barreira de acesso, tornando a evasão, na verdade, resultado de uma exclusão, um abandono forçado pelo próprio sistema de ensino.

A continuidade dos estudantes no ensino superior no Brasil sofreu um impacto significativo devido à pandemia de Covid-19, o que revelou e intensificou desigualdades preexistentes no sistema educacional. A interrupção das aulas presenciais, seguida pela adoção repentina do ensino remoto, apresentou desafios substanciais, especialmente para aqueles em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Conforme observam Dourado e Oliveira (2018), a crise evidenciou a fragilidade das políticas públicas destinadas a assegurar a equidade no acesso e permanência no ensino superior, destacando a urgência de uma abordagem mais inclusiva que considere os aspectos materiais, emocionais e educacionais dos alunos.

Durante o período pandêmico, questões como o acesso à internet, a disponibilidade de equipamentos tecnológicos e a existência de um ambiente doméstico adequado para os estudos foram cruciais para a continuidade das trajetórias acadêmicas. De acordo com pesquisa do Instituto do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp) (2021), aproximadamente 30% dos estudantes em instituições públicas enfrentaram dificuldades em termos de conexão ou falta de equipamentos, o que comprometeu sua participação nas atividades remotas. Nesse cenário, a continuidade acadêmica passou a depender não apenas do apoio institucional, mas também da infraestrutura de suporte familiar e comunitário, evidenciando a complexidade do fenômeno.

Além das barreiras tecnológicas, o impacto emocional da pandemia afetou profundamente os estudantes, com sentimentos de ansiedade, depressão e incerteza sobre o futuro acadêmico e profissional se tornando frequentes. Segundo Cavalcante e Lima (2021), o apoio psicológico e a escuta ativa por parte das instituições de ensino superior tornaram-se essenciais para mitigar os efeitos da crise sanitária na saúde mental dos alunos. A permanência, assim, transcendeu a esfera econômica para incorporar aspectos subjetivos e afetivos da experiência acadêmica.

Diante desse contexto, é imperativo reconsiderar as políticas de permanência estudantil à luz dos aprendizados proporcionados pela pandemia. Medidas afirmativas e auxílios estudantis necessitam ser expandidos e integrados a estratégias pedagógicas que valorizem a diversidade estudantil no ensino superior. Como indicam Neves e Teixeira (2021), a permanência deve ser percebida como um processo contínuo de inclusão, que ultrapassa o mero ingresso na universidade e requer condições concretas para a continuidade e a conclusão dos estudos. Abordar as desigualdades implica a construção de uma universidade mais equitativa, democrática e comprometida com a transformação social.

### **3.4 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA**

Dada a natureza da questão proposta nesta seção, adotou-se uma abordagem mista que combinou um instrumento qualitativo com o objetivo de descrever os fenômenos por meio de um procedimento exploratório e descritivo, com um instrumento quantitativo para mensuração de fatores (Mattar; Ramos, 2021). Assim, a construção de dados ocorreu a partir de três instrumentos: caracterização socio-demográfica, questionário contendo questões abertas e o Questionário de Permanência Acadêmica (QPA) que apresenta questões fechadas em escalas da intensidade. Com isso, procurou-se compreender as variáveis que compõem a motivação para a permanência, bem como as opiniões dos estudantes sobre o que os levaria a evadir e o que, segundo suas percepções, teria levado seus colegas a essa situação.

A primeira dimensão do estudo, correspondente ao instrumento de análise inicial, concentrou-se na caracterização do perfil dos estudantes, por meio de 29 questões que abordaram aspectos como gênero, etnia, classe social e nível de escolaridade. Esses elementos são fundamentais para a compreensão do contexto social e acadêmico em que estão inseridos os sujeitos pesquisados. Os dados coletados foram organizados em tabelas e analisados em duas perspectivas: de forma geral e por curso, com o objetivo de traçar o perfil sociodemográfico dos estudantes participantes da pesquisa.

A segunda dimensão da pesquisa corresponde ao questionário aberto, composto por três questões centrais: (1) três motivos que levaram ou levam os estudantes a permanecerem no curso, em ordem de prioridade; (2) três motivos que poderiam levá-los a evadir; e (3) com base em sua própria experiência, três razões que levaram colegas a abandonarem o curso.

Após a aplicação, as respostas foram compiladas em tabelas e, posteriormente, analisados por meio do software ATLAS.ti, inicialmente desenvolvido por Thomas Muhr na Universidade Técnica de Berlim e lançado comercialmente em 1993. Em 2024, a empresa Lumivero adquiriu o protótipo do ATLAS.ti e o aprimorou como uma ferramenta de pesquisa para análise qualitativa de dados, permitindo a codificação e análise de transcrições e notas de campo, a criação de revisões sistemáticas e de diagramas de redes a partir da visualização de dados com o uso de inteligência artificial (IA) (ATLAS.ti – Scientific Software Development GmbH, 2025).

Para esta dimensão da pesquisa, foram utilizadas três ferramentas de análise disponíveis no software: “codificação de categorias a partir da IA”, que agrupa automaticamente as respostas com base em conexões semânticas entre elas e cria um diagrama de Sankey; “frequência de palavras”, que identifica os termos mais recorrentes nas respostas e gera uma nuvem de palavras; e o “resumo de IA”, que produz uma síntese textual ou tópica das ideias presentes nas respostas dos questionários.

Já o Questionário de Permanência Acadêmica (QPA), originalmente desenvolvido por Davidson, Beck e Milligan (2009), é um instrumento reconhecido na literatura internacional e adaptado culturalmente ao contexto brasileiro por Vautero, Pozobon e Silva (2020). O QPA é estruturado com base em perguntas escalonadas, que devem ser respondidas pelos estudantes de acordo com o grau de importância atribuído a cada item.

Essa dimensão do questionário dedica-se a investigar, de forma mais aprofundada, os fatores que influenciam a permanência no Ensino Superior. Para isso, são consideradas 81 questões, organizadas em torno de 11 fatores analíticos: Integração Acadêmica, Motivação Acadêmica, Eficácia Acadêmica, Tensão Financeira, Integração Social, Estresse Colegiado, Assessoria, Compromisso de Grau, Compromisso Institucional, Conscienciosidade Escolástica e Pandemia da Covid-19. Cada um desses fatores representa uma dimensão da vivência universitária que pode favorecer ou dificultar o percurso formativo dos estudantes, revelando os múltiplos atravessamentos que incidem sobre a permanência no ensino superior público brasileiro.

O primeiro aspecto considerado pelo QPA é a “Integração Acadêmica”, que envolve o nível de engajamento do estudante com as atividades do curso. Esse fator abrange a identificação com os conteúdos abordados, a participação ativa nas aulas e as conexões estabelecidas com professores e colegas. Em seguida, a “Motivação Acadêmica” analisa os fatores internos e externos que estimulam o aluno a se dedicar e perseverar em sua jornada universitária. Já a “Eficácia Acadêmica” avalia como o

estudante percebe sua própria capacidade de aprender, cumprir tarefas e responder às demandas acadêmicas com sucesso. Por outro lado, a “Tensão Financeira” examina o impacto das dificuldades econômicas na continuidade dos estudos, levando em conta aspectos como transporte, alimentação, aquisição de materiais e condições habitacionais.

A “Integração Social” foca nas relações interpessoais desenvolvidas no ambiente universitário, incluindo amizades, participação em grupos de estudo e envolvimento em atividades extracurriculares. O “Estresse Colegiado” considera o desgaste emocional e físico causado por exigências acadêmicas excessivas, problemas interpessoais ou sobrecarga de tarefas. O fator “Assessoria” reflete a percepção dos estudantes quanto ao suporte institucional disponível, como orientação acadêmica, programas de tutoria e assistência psicopedagógica.

O “Compromisso de Grau” mede a determinação do estudante em concluir a graduação escolhida, enquanto o “Compromisso Institucional” avalia sua identificação com a universidade de forma mais ampla, abrangendo valores, missão e qualidade percebida. Finalmente, a “Conscienciosidade Escolástica” aborda características pessoais ligadas à organização, responsabilidade, pontualidade e persistência nas tarefas acadêmicas, evidenciando o nível de comprometimento do aluno com sua formação acadêmica.

Para mensurar a força do efeito de cada um dos fatores analisados, foi utilizado o score atribuído às respostas dos estudantes com base em uma escala do tipo Likert (Likert, 1963) de cinco pontos. A depender do sentido do fator avaliado, positivo ou negativo, as escalas foram organizadas em ordem decrescente (+2, +1, 0, -1, -2) ou crescente (-2, -1, 0, +1, +2). Adicionalmente, incluiu-se a opção “não se aplica”, utilizada nos casos em que o estudante optou por não responder determinada questão; nesse caso, nenhuma pontuação foi atribuída à resposta.

Após a tabulação e análise dos dados, a força do efeito de cada fator entre os sujeitos foi calculada por meio do coeficiente “d” de Cohen (Cohen, 1988), uma medida de tamanho de efeito amplamente utilizada em pesquisas educacionais e psicológicas. Conforme os parâmetros propostos pelo autor, valores de “d” em torno de 0,2 indicam um efeito pequeno; valores próximos de 0,5 representam um efeito médio; e valores iguais ou superiores a 0,8 são interpretados como efeitos grandes.

Os questionários foram aplicados entre julho e agosto de 2023 nos campi Arapiraca e A. C. Simões, em turmas dos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, com estudantes que permaneceram durante e após o período pandêmico, a

fim de entender os motivos que os levaram a continuar o curso frente a tantas adversidades.

Os resultados serão apresentados na próxima seção, como forma de aprofundar a compreensão sobre como se deu a permanência dos estudantes dos cursos analisados, bem como de contribuir para o entendimento mais amplo do fenômeno da permanência no Ensino Superior. Com isso, pretende-se lançar luz sobre esses elementos que, segundo os próprios estudantes, foram determinantes para que seguissem em seus percursos formativos, oferecendo subsídios para reflexões sobre práticas institucionais e políticas públicas voltadas à permanência estudantil.

### **3.5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Esta seção tem como objetivo apresentar e analisar os dados coletados por meio dos questionários aplicados aos estudantes dos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, nos campi Arapiraca e A. C. Simões, da Universidade Federal de Alagoas. A partir das respostas obtidas, buscou-se identificar os principais fatores que contribuíram para a permanência desses discentes no Ensino Superior, mesmo diante das adversidades enfrentadas, sobretudo durante o período pandêmico.

#### **3.5.1 Perfil acadêmicos dos estudantes permanecidos**

Os resultados aqui apresentados foram elaborados a partir das respostas dos 139 questionários aplicados, dos quais 49 foram respondidos por estudantes do curso de Licenciatura em Química, 44 por estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas, 25 de Licenciatura em Física e 21 de Licenciatura em Matemática.

Começando a traçar o perfil acadêmico dos estudantes pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, observa-se uma maioria do sexo feminino, representando 80% dos respondentes, enquanto apenas 20% se identificam como do sexo masculino. Quanto à cor/raça, 60% se consideram pardos, 20% pretos e 20% brancos. São, em sua maioria, oriundos de escolas públicas, sendo que apenas 10% afirmaram ter estudado em escolas particulares em algum momento, embora tenham cursado a maior parte da trajetória educacional em instituições públicas. No que se refere à escolaridade dos pais, apenas 30% concluíram o Ensino Superior; os demais possuem níveis de escolaridade que variam entre nenhuma escolarização e o Ensino Fundamental incompleto (1ª a 8ª série).

Para manterem-se financeiramente na universidade, 65% desses estudantes contam com ajuda de pais ou familiares, 25% se sustentam por meio de trabalho próprio



e apenas 10% têm como principal fonte de renda a bolsa recebida pela UFAL. Em relação ao desempenho acadêmico, a maioria apresenta resultados positivos: 70% nunca foram reprovados em disciplinas, 25% reprovou apenas uma vez, e 5% relataram ter sido reprovados três vezes ou mais.

Continuando agora com o curso de Licenciatura em Física, o cenário mostra um curso majoritariamente masculino, com 79% dos estudantes, e apenas 11% do sexo feminino. Com relação à etnia, 79% dos estudantes se consideram pardos, 17% brancos e apenas 4% pretos. Assim como no curso anterior, a maioria vem da escola pública: 91% cursaram todo o ensino básico em instituições públicas, enquanto 9% estudaram parte em escolas privadas, mas alegam ter tido bolsas de estudo.

São, em sua maioria, filhos de pais com baixa escolaridade: apenas 9% têm pais que concluíram o Ensino Superior ou chegaram ao nível de mestrado; os demais 91% informaram que seus responsáveis não estudaram ou estudaram apenas até a 4ª série do Ensino Fundamental ou, no máximo, concluíram o Ensino Médio.

Em relação à forma como se mantêm na universidade, 59% dos estudantes contam com bolsas de estudo, 33% recebem ajuda financeira dos pais ou familiares, e apenas 8% trabalham para se sustentar. No que diz respeito ao desempenho acadêmico, o cenário é bem diferente daquele observado no curso de Ciências Biológicas: apenas 8% dos entrevistados afirmaram nunca ter reprovado em uma disciplina, 17% relataram uma reprovação, e expressivos 75% já reprovaram três vezes ou mais.

No curso de Licenciatura em Matemática, a composição em relação ao sexo dos estudantes é bastante equilibrada: 52% são do sexo masculino e 48% do sexo feminino. Quanto à etnia, a maioria se autodeclara parda (64%), seguida por 23% de brancos, 9% de pretos e 4% de amarelos. Assim como nos demais cursos analisados, a maior parte dos estudantes (86%) é oriunda de escolas públicas; os 14% que estudaram em instituições privadas o fizeram por meio de bolsas de estudo.

Com relação à escolaridade dos pais, 23% concluíram o Ensino Superior, enquanto os demais 77% estudaram até a 8ª série do Ensino Fundamental, sendo que, desse grupo, 9% começou o Ensino Médio, mas não chegou a concluir.

Quanto à forma de se manterem financeiramente no curso, 34% dos estudantes recebem bolsas de estudo, 47% contam com o apoio financeiro de familiares e 19% trabalham para se sustentar. Em relação ao desempenho acadêmico, 14% afirmaram nunca ter reprovado em uma disciplina; outros 14% reprovaram apenas uma vez; 19% tiveram duas reprovações; e a maioria, 53%, relatou ter reprovado três vezes ou mais.

E, por fim, o curso de Licenciatura em Química. Em relação à distribuição por sexo, 60% dos estudantes são do sexo feminino e 40% do sexo masculino. A maioria se autodeclara parda (56%), seguida por 27% de brancos e 17% de pretos. Assim como nos demais cursos analisados, a maior parte dos estudantes (93%) é oriunda de escolas públicas. Os 7% que estudaram parte da vida escolar em instituições privadas o fizeram por meio de bolsas de estudo.

Quanto à escolaridade dos pais, apenas 10% concluíram o Ensino Superior. Os demais 90% situam-se entre os níveis de escolaridade verificados nos demais cursos: cursaram até o Ensino Fundamental, sendo poucos os que ingressaram ou concluíram o Ensino Médio.

Em relação à forma como esses estudantes se mantêm financeiramente no Ensino Superior, o curso de Química apresenta o maior número de bolsistas, com 64%. Além disso, 16% recebem apoio financeiro de pais ou familiares, enquanto 20% trabalham para custear os estudos.

Sobre o desempenho acadêmico, 16% dos estudantes afirmaram nunca ter reprovado em disciplinas; 20% reprovaram pelo menos uma vez; 30% relataram duas reprovações; e 34% informaram ter reprovado três vezes ou mais.

Todos os dados apresentados e analisados nesta seção encontram-se sistematizados na Tabela 1, a qual oferece um panorama sintético do perfil socioeconômico investigado. A tabela possibilita uma melhor visualização e organização das informações, favorecendo análises exploratórias por parte dos leitores interessados na temática, bem como a realização de comparações mais diretas entre as variáveis consideradas.

A análise dos dados obtidos por meio dos 119 questionários evidencia um panorama complexo e multifacetado da realidade dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Alagoas. Em comum, esses cursos apresentam um perfil estudantil majoritariamente composto por jovens oriundos de escolas públicas, pertencentes a grupos historicamente vulnerabilizados, com baixa escolaridade familiar e trajetórias marcadas por desafios econômicos e acadêmicos. A permanência desses estudantes no Ensino Superior, como se vê, depende fortemente de políticas públicas de assistência estudantil, como bolsas e auxílios, bem como do suporte de redes familiares e, em muitos casos, da conciliação entre trabalho e estudo.

**Tabela 1** - Perfil socio-acadêmico dos estudantes entre os cursos investigados.

Curso	Gênero (%)		Raça (%)			Ensino Público (%)	Pais com Ensino Superior (%)	Fonte de renda	Reprovações (%)	
	F	M	PPI	Branca	Outra				Nenhuma	Mais de 3
Ciências Biológicas	80	20	80	20	-	90	30	65% família 25% trabalho 10% bolsa	70	5
Física	11	79	83	17	-	91	9	59% bolsa 33% família 8% trabalho	8	75
Matemática	48	52	71	23	4	86	23	34% bolsa 47% família 19% trabalho	14	53
Química	60	40	73	27	-	93	10	64% bolsa 16% família 20% trabalho	16	34
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>44</b>	<b>77</b>	<b>22,3</b>	<b>0,7</b>	<b>91</b>	<b>18</b>	<b>42% bolsa</b> <b>40% família</b> <b>18% trabalho</b>	<b>32</b>	<b>35</b>

**Fonte:** Autores, 2025.

**Legenda:** Em gênero: F = feminino; M = Masculino; Em raça: PPI = Pretos, Pardos e Indígenas.

Ainda que o desempenho acadêmico varie entre os cursos, chama atenção o número expressivo de reprovações, especialmente nos cursos de Física, Matemática e Química, um indicativo das barreiras do percurso formativo desses licenciandos, muitas vezes atravessado por dificuldades de aprendizagem, demandas externas e carência de apoio pedagógico e psicossocial.

Nesse cenário, é imprescindível considerar os impactos da pandemia de Covid-19, que interrompeu bruscamente as rotinas escolares, ampliou desigualdades e impôs novos desafios à permanência estudantil. Aqueles que resistiram e permaneceram na universidade durante e após esse período enfrentaram não apenas as barreiras já conhecidas, econômicas, pedagógicas e estruturais, mas também lidaram o adoecimento físico e mental, a sobrecarga emocional e a precarização do ensino remoto. Compreender o perfil desses estudantes e os fatores que os mantêm na universidade é fundamental para a formulação de políticas de permanência mais eficazes, que reconheçam suas vulnerabilidades, mas também valorizem sua resiliência e compromisso com a formação docente. Afinal, compreender quem são os que permanecem, e como permanecem, é um passo essencial para garantir um Ensino Superior mais justo, inclusivo e transformador.

### 3.5.2 O que dizem então esses estudantes sobre permanecer e suas impressões sobre evasão?

Essa reflexão acaba por ser um compilado de vozes, inclusive as minhas. Ler os relatos acaba por adicionar uma esfera de percepção para além do intuito acadêmico, apesar de este ser o foco, mas é uma forma transformadora de repensar o próprio percurso acadêmico, a própria atuação profissional e a percepção de existências plurais que buscam, na educação, um futuro melhor, tal qual sonhamos tantas noites e lutamos acordados para alcançá-lo.

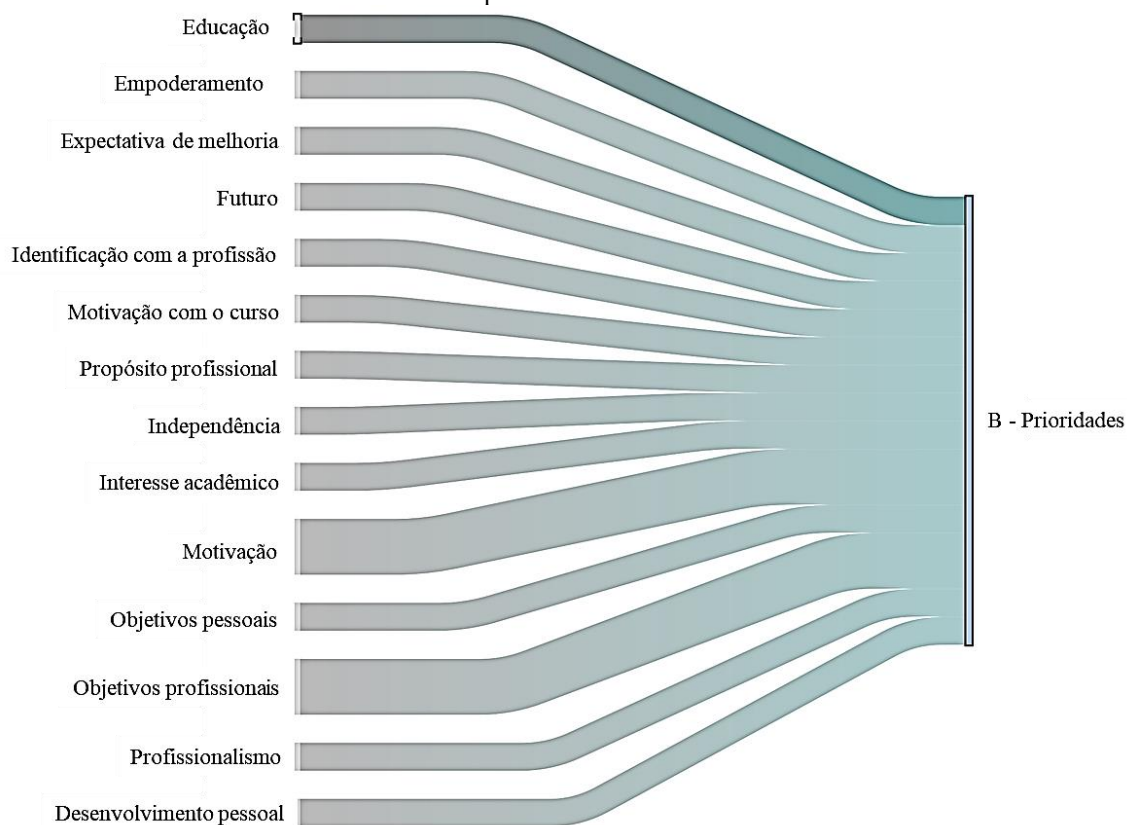
Os resultados que serão apresentados aqui partem de três afirmativas, que pediam aos estudantes suas opiniões a respeito da temática, sendo elas: (1) elenque, por ordem de prioridade, três motivos que o fazem/fizeram permanecer no curso até aqui; (2) elenque três principais motivos que o/a fariam desistir do curso; (3) pela sua experiência, elenque três motivos que levaram seus colegas de curso a desistirem da universidade ou a mudar de curso.

Ao pensar, primeiramente, nos motivos que fizeram os estudantes permanecerem, nos colocamos a refletir sobre a ordem de prioridade. Inicialmente, passamos a imaginar

qual seria o primeiro motivo, aquela situação mais norteadora que fez os estudantes permanecerem em seus cursos.

Começando pelo curso de Ciências Biológicas, ao analisar os motivos a partir dos 44 questionários respondidos, observamos, por meio da representação gráfica, que, quanto maior o braço da ramificação no diagrama de Sankey, mais comum foi a resposta dada pelos estudantes e interpretada pelo programa. Ao observar a Figura 12, percebemos que, dentre as respostas mais comumente entrelaçadas como motivos de permanência, destacam-se a “motivação” desses estudantes em continuar e os “objetivos profissionais”, que estão diretamente ligados à conclusão da formação.

**Figura 12** – Mapa das prioridades dos estudantes de Ciências Biológicas com os motivos que levaram os estudantes a permanecer em seus cursos.



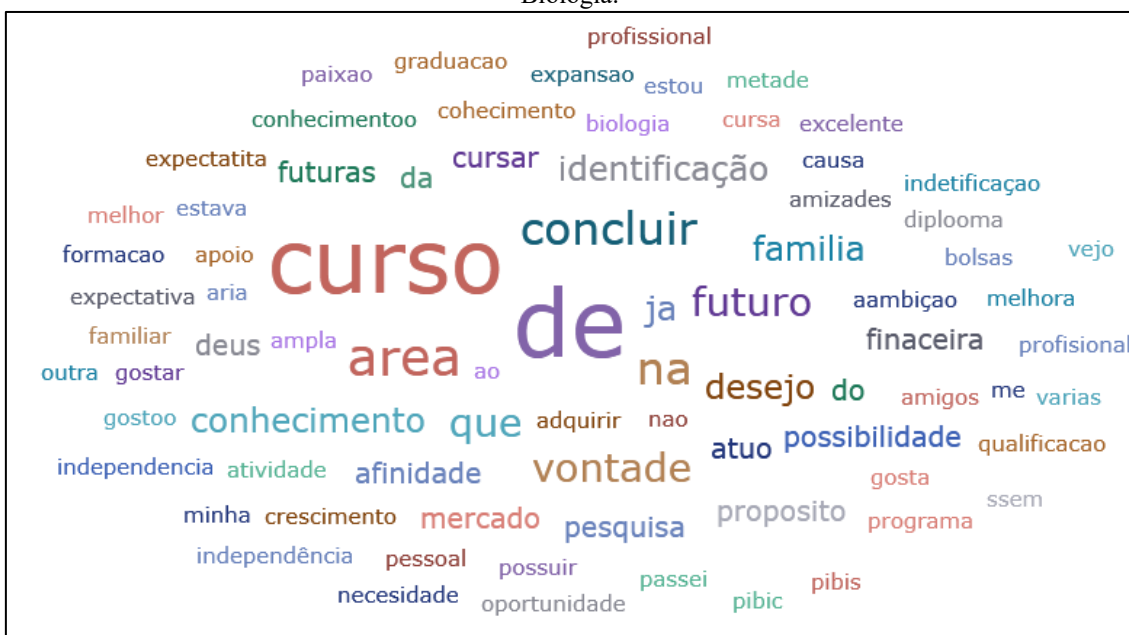
Fonte: Dados desta pesquisa, 2025.

Ainda assim, como o programa faz uma análise semântica das respostas, ele cria categorias que se configuram como subcategorias de categorias maiores. Logo, outras categorias, como “identificação profissional”, relacionada ao sentimento de pertencimento ao curso, e “motivações para o curso” acabam também por se conectar às respostas mais frequentes. De igual forma, categorias como “futuro”, “expectativas de melhora de vida”, “interesse acadêmico” e “objetivos pessoais” também se associam a

essa mesma perspectiva de motivação e de objetivos profissionais. Isso demonstra que, para os estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, esses são os principais motivos que os levaram a permanecer e a traçar o percurso acadêmico.

Levando em consideração todas as respostas dadas pelos estudantes sobre o que os fez permanecer no curso, temos o compilado das respostas a partir das categorias criadas. Porém, devido ao número relativamente grande de categorias geradas pelo Atlas.ti, foi criada, para melhor visualização, uma nuvem de palavras (Figura 13), construída a partir das palavras mais frequentes utilizadas nas respostas. Esse recurso permite visualizar com mais clareza os contextos e os motivos evidenciados, uma vez que, quanto maior a palavra e mais próxima do centro, mais relevante ela foi no conjunto das análises.

**Figura 13** - Nuvem de palavras a respeito das respostas de os motivos de permanências do curso de Biologia.



Fonte: Dados desta pesquisa, 2025.

O que se torna evidente com a nuvem de palavras é que termos como “curso” e “concluir” expressam o desejo de finalização da graduação e a conquista do diploma. Outras palavras que se destacam são “futuro”, “vontade” e “identificação”, que revelam uma real adequação e identificação com o curso. Aspectos igualmente relevantes foram “amizades”, “amigos” e as “bolsas” de estudo, elencadas como motivos importantes para a permanência dos estudantes.

Esse cenário demonstra uma importante conexão com o arcabouço teórico utilizado nesta seção. Autores como Vincent Tinto (1975; 1982), Alain Coulon (2008;

2017) e Pierre Bourdieu (1996; 2008) apontam esses fatores como condições fundamentais para a permanência estudantil, inclusive como medidas necessárias para que essa se concretize. O suporte acadêmico propicia o sentimento de pertencimento, enquanto as bolsas oferecem um aporte financeiro imprescindível para muitos estudantes oriundos de classes sociais desfavorecidas.

Ao utilizar a ferramenta de resumo, foi possível concretizar essa percepção, uma vez que o programa oferece uma síntese construída com base nas próprias respostas dos estudantes. Essa funcionalidade permite visualizar os pontos principais expressos por eles de forma sistematizada. Os resultados dessa síntese podem ser observados no Quadro 4.

**Quadro 4** – Categorias das repostas dos estudantes de C. Biológicas compiladas a partir da ferramenta de resumo do programa Atlas.ti.

<b>Categoria</b>	<b>Compilação de respostas</b>
Vontade de Concluir o Curso	Um desejo forte de finalizar sua formação acadêmica
Trabalho na Área	O desejo de atuar profissionalmente na área que está estudando
Possibilidade de Pesquisa Futura	Interesse em se envolver em projetos de pesquisa relacionados à biologia
Atuação Atual	Já está ativo na área, o que proporciona experiência prática
Expectativa de um Futuro Melhor	A crença de que a educação trará oportunidades de melhoria em sua vida
Propósito e Apoio Familiar	A força que vem de valores pessoais, de Deus e do suporte da família
Independência Profissional e Financeira	A busca por autonomia e estabilidade econômica
Identificação com o Curso	Uma forte conexão e afinidade com o que estuda, que também traz prazer e satisfação
Amizades e Redes de Contato	A construção de relacionamentos que enriquecem a experiência acadêmica e profissional
Qualificação para o Mercado de Trabalho	O entendimento de que sua formação melhorará as chances de inserção no mercado
Crescimento Pessoal e Profissional	A ambição de evoluir e adquirir novos conhecimentos na área

Fonte: Dados dessa pesquisa, 2025.

Essas categorias mostram uma dualidade interessante, surgida a partir das repostas dos estudantes. Primeiro ponto a ser destacado é que os estudantes expressaram, em seus relatos, desejos e anseios fortemente marcados pelos contextos vivenciados ao

longo de seu percurso acadêmico. Segundo, há uma forte tendência teórica, evidenciada na análise da nuvem de palavras, e agora ao perceber as categorias criadas a partir do resumo, quando se considera a integração social e acadêmica proposta por Tinto (1975). As categorias “Identificação com o Curso”, “Crescimento Pessoal e Profissional” e “Possibilidade de Pesquisa Futura” revelam um elo significativo com a integração acadêmica, demonstrando envolvimento com o conteúdo, interesse em seguir na área e ambições futuras. Por outro lado, “Amizades e Redes de Contato” e “Propósito e Apoio Familiar” refletem a integração social, destacando o suporte emocional e relacional que sustenta a permanência. Já “Vontade de Concluir o Curso” e “Expectativa de um Futuro Melhor” apontam para um compromisso individual com a jornada acadêmica, um elemento essencial da noção de "comprometimento", conforme Tinto.

Além disso, ao adotar uma perspectiva bourdieusiana, percebe-se que os tipos de capital estão interligados à ideia de permanência, influenciando o sucesso acadêmico. As categorias “Trabalho na Área”, “Atuação Atual” e “Qualificação para o Mercado de Trabalho” refletem um acúmulo de capital cultural e econômico, traduzido em experiência prática e preparação para o mercado de trabalho. Já “Amizades e Redes de Contato” relacionam-se ao capital social, crucial para o acesso a oportunidades e à circulação nos campos profissional e acadêmico, culminando em “Independência Profissional e Financeira”, que representa a busca por mobilidade social, característica de quem reconhece a importância do capital acadêmico para superar barreiras estruturais. Isso destaca que, além do desejo de permanência, há fatores que ilustram desigualdades no acesso a esses capitais.

Por fim, considerando Coulon (2008, 2017) e o processo de “socialização universitária”, a aquisição de códigos, normas, práticas e identidades específicas torna-se evidente nas categorias “Identificação com o Curso”, “Amizades e Redes de Contato” e “Crescimento Pessoal e Profissional”. Esse contexto sugere que os estudantes já passaram pelo processo de socialização e desenvolveram uma identidade estudantil sólida. Já “Propósito e Apoio Familiar” e “Vontade de Concluir o Curso” indicam que as dimensões simbólicas foram alcançadas por meio das condições afetivas, fundamentais para a construção de um sentimento de pertencimento.

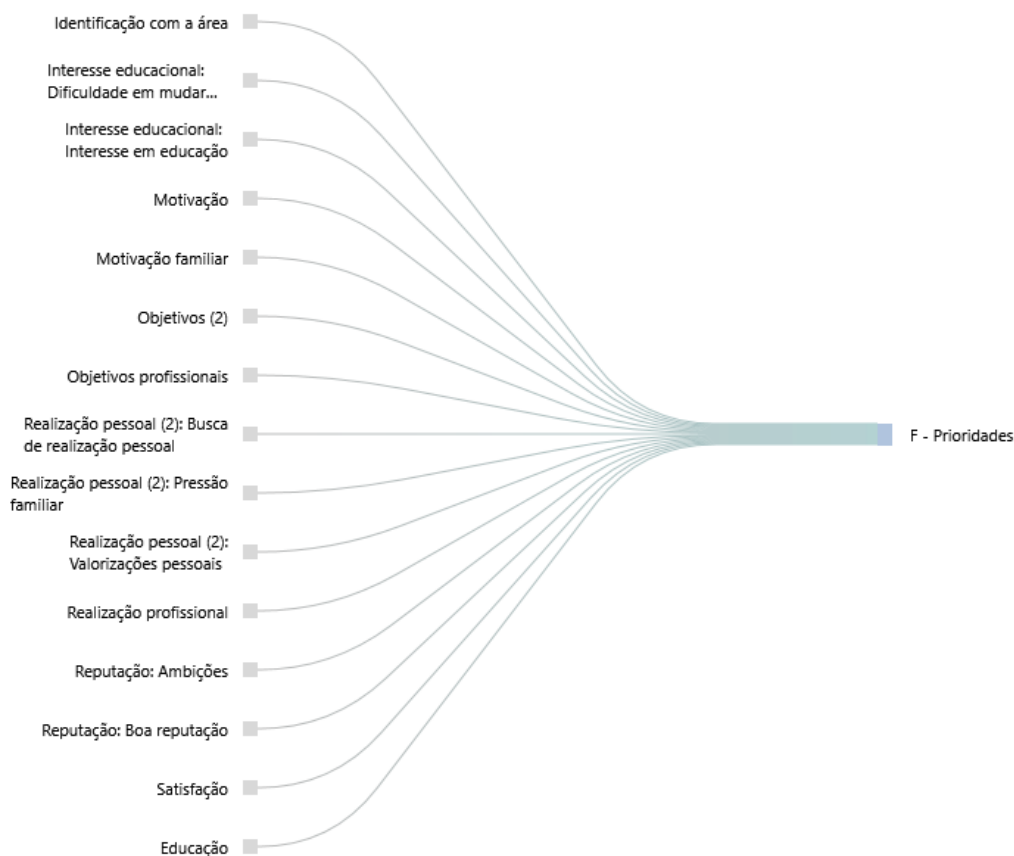
Com base nessas três abordagens, pode-se afirmar que os estudantes retratados apresentam um elevado nível de integração com a instituição, mobilização de recursos e socialização acadêmica. Esses fatores estabelecem uma base robusta para sua permanência e sucesso no ensino superior. O quadro indica que a permanência transcende



políticas assistenciais isoladas, estando firmemente sustentada por processos complexos e inter-relacionados, que envolvem afetividade, propósito, redes de apoio, recursos, reconhecimento e senso de pertencimento.

O mesmo procedimento foi realizado para o curso de Licenciatura em Física, com foco nas questões fundamentais que levaram os estudantes à permanência. Porém, para as respostas dos estudantes desse curso, a análise da criação das categorias revelou, por meio do diagrama de Sankey (Figura 14), basicamente uma categoria para cada resposta. Contudo, ao analisar semanticamente as respostas, percebe-se que a “motivação”, tanto pessoal quanto aquela produzida pela família, é o ponto-chave para a permanência dos estudantes, combinada aos “objetivos” traçados para a conclusão do curso. Dessa forma, os estudantes demonstram ter assumido o compromisso necessário para a conclusão da formação (Tinto, 1975).

**Figura 14** – Mapa das prioridades dos estudantes de Física com os motivos que levaram os estudantes a permanecer em seus cursos.



Fonte: Dados desta pesquisa, 2025.

Outras categorias que chamam a atenção são a “boa reputação” da IES e os quesitos “educacionais”, oriundos do que a Universidade pode proporcionar a esses

estudantes. Isso se torna evidente em um curso no qual a motivação é um fator-chave, visto o baixo número de estudantes que permanecem devido às dificuldades encontradas. Ainda assim, a graduação se apresenta como um fator determinante para esse processo.

Quando se levam em consideração todas as premissas das três respostas, sem ordem de prioridade, dadas sobre o que levou os estudantes a permanecerem, temos a compilação de palavras por frequência, apresentada na nuvem de palavras da Figura 15.

**Figura 15** – Nuvem de palavras a respeito das respostas de os motivos de permanências do curso de Física.



Fonte: Dados desta pesquisa, 2025.

O que vemos, de fato, é uma expressão da motivação, articulada ao desejo de obtenção do diploma e às oportunidades que essa conquista pode gerar para esses estudantes. Para além disso, surgem as questões familiares, com uma motivação que se insere no desejo de ajudar os familiares e como uma pretensão pessoal para o futuro desses estudantes. Além disso, os professores aparecem como um fator positivo, por oferecerem oportunidades consideradas pertinentes para alcançar o objetivo da pós-graduação, conforme assinalado por esses estudantes.

De forma complementar, para entender melhor o foco da conexão existente entre as respostas, o mesmo procedimento de resumo foi aplicado às respostas dos estudantes do curso de Física. O programa não elencou nomes para as categorias, porém trouxe quatro, com descrições pertinentes às origens das respostas analisadas (Quadro 5).

**Quadro 5** – Categorias das repostas dos estudantes de Física compiladas a partir da ferramenta de resumo do programa Atlas.ti.

<b>Categoria</b>	<b>Compilação de respostas</b>
1	Forte desejo de ajudar a família e alcançar um futuro melhor através da educação, especificamente na área de Física. O objetivo é concluir a graduação e, eventualmente, obter um doutorado, pois o estudante sempre sonhou em estudar Física, que considera uma área fascinante por revelar a natureza.
2	A pressão familiar e o medo de perder oportunidades influenciam sua trajetória acadêmica. Reconhece a importância de ter um diploma e as realizações profissionais que isso pode trazer, além de um conhecimento que pode melhorar a qualidade de vida. Com um ótimo curso, professores qualificados e a proximidade da instituição com sua casa, você acredita que está em um ambiente propício para seu crescimento.
3	Valoriza as conquistas dentro da universidade, sente afinidade com a área e busca satisfação ao aprender. A superação de dificuldades e o estabelecimento de metas são parte do processo, assim como a construção de uma boa reputação e de amizades significativas.
4	Ser o primeiro da família a progredir em uma instituição de ensino superior é um marco importante para esses estudantes, motivado pelo empenho de seus pais. O desejo de se formar e fazer a diferença para sua família é uma forte motivação em sua jornada acadêmica.

Fonte: Dados desta pesquisa, 2025.

Os dados da Categoria 1 revelam um forte comprometimento com objetivos acadêmicos, como a conclusão da graduação e o sonho de alcançar o doutorado. Isso indica uma sólida integração acadêmica, que, segundo Tinto (1975, 1982), é crucial para a permanência no ensino superior. Já a Categoria 3 ressalta o valor das amizades e das conquistas vividas na universidade, representando uma integração social eficaz, outro componente vital para a continuidade dos estudos. A Categoria 2 evidencia que o ambiente institucional, como a proximidade da instituição, a qualidade dos professores e o reconhecimento do curso, favorece o sentimento de pertencimento. Esse dado corrobora

as teorias de Tinto, que aponta o contexto institucional como um fator facilitador da permanência.

O relato de ser o primeiro da família a ingressar no ensino superior (Categoria 4) expressa a ruptura com um *habitus* de classe, introduzindo tensões internas e desafios de adaptação ao meio acadêmico. A busca por melhoria na qualidade de vida, status e conquista do diploma (também presente na Categoria 2) aponta para o reconhecimento do valor do capital acadêmico e simbólico, percebido como via de acesso à ascensão social. Além disso, o desejo de ajudar a família e o reconhecimento do esforço dos pais (Categorias 1 e 4) revelam uma trajetória marcada pela valorização do capital como instrumento de transformação, ainda que permeada por pressões familiares, o que evidencia a vulnerabilidade diante das desigualdades estruturais (Bourdieu, 1996, 2008b).

Os relatos da Categoria 3 mostram que os estudantes valorizam o aprendizado, estabelecem metas e sentem orgulho de suas conquistas, o que indica um processo de internalização do papel de estudante. A construção de uma boa reputação acadêmica e o prazer em aprender Física sinalizam uma identificação simbólica e subjetiva com o ambiente universitário, elemento essencial no processo de socialização descrito por Coulon (2008, 2017). A pressão familiar (Categoria 2) pode ser compreendida como uma ambiguidade: ainda que exerça um peso emocional, também funciona como um fator impulsionador na construção da identidade universitária.

Sob a perspectiva dos três autores aqui mobilizados, observa-se que os estudantes apresentam metas claras e motivação pessoal (Tinto, 1975, 1993), enfrentam barreiras estruturais, mas buscam superá-las por meio da mobilização de capitais (Bourdieu, 1996, 2008a), estando engajados no processo de socialização e construção da identidade acadêmica (Coulon, 2008, 2017).

Para o curso de Licenciatura em Matemática, dentre as respostas que estavam em primeiro na lista de prioridades para a permanência foi a categoria "objetivos profissionais" foi a que apresentou o maior "braço" no diagrama de Sankey, evidenciando-se como a mais relevante entre os motivos apontados pelos estudantes para a permanência no curso. As demais categorias apresentaram representatividade equivalente entre si.

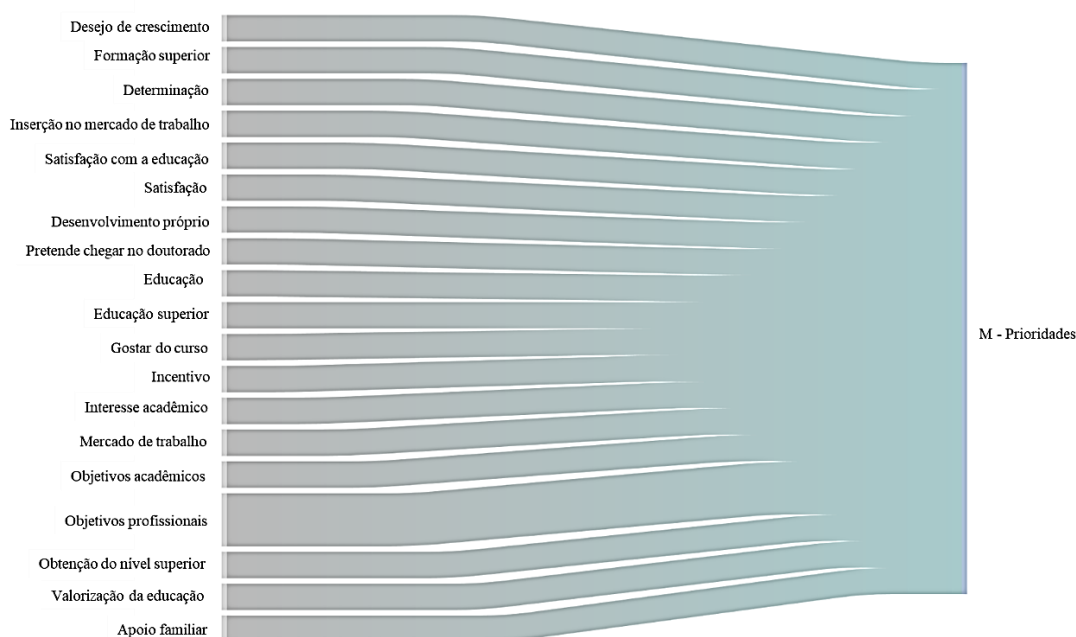
Mais uma vez, as "aspirações profissionais" se destacam, especialmente por suas subdivisões, que revelam aspectos fortemente representados. Entre essas subdivisões estão o "desejo de crescimento", a "formação no ensino superior", a "determinação" e a "inserção no mercado de trabalho". Embora componham categorias distintas, quando

agrupadas, representam o conjunto mais expressivo de motivos elencados pelos estudantes desse curso.

Essa motivação está ancorada nas premissas do percurso acadêmico e no compromisso assumido pelos discentes com a sua formação superior, traduzindo-se na responsabilidade de levar adiante o ofício de serem estudantes até a conclusão do curso.

Além disso, categorias como "gostar do curso", "valorização da educação" e "apoio familiar" caracterizam, isoladamente, outras esferas de análise voltadas à integração social. Essas categorias cumprem um papel de suporte fundamental ao percurso acadêmico, fortalecendo os vínculos afetivos, simbólicos e institucionais que sustentam a permanência no ensino superior. Todas as categorias para o curso de matemática podem ser observadas no diagrama de Sunkey da figura 16.

**Figura 16** – Mapa das prioridades dos estudantes de Matemática com os principais motivos que levaram os estudantes a permanecer em seus cursos.



Fonte: Dados desta pesquisa, 2025.

Para completar a perspectiva sobre a permanência, no âmbito de todas as respostas, sem estabelecer uma ordem de prioridade, foi construída a nuvem de palavras apresentada na Figura 17, a partir da frequência das palavras mencionadas pelos estudantes. Por meio dela, é possível observar que “gostar do curso” configura-se como um elemento determinante para que os discentes continuem sua trajetória, mesmo diante das dificuldades enfrentadas ao longo do percurso formativo.



Embora o programa não tenha atribuído nomes específicos às categorias identificadas, ele estruturou três grandes agrupamentos de sentido, que podem ser visualizados no Quadro 6.

**Quadro 6** – Categorias das repostas dos estudantes de Matemática compiladas a partir da ferramenta de resumo do programa Atlas.ti.

<b>Categoria</b>	<b>Compilação de respostas</b>
1	O apoio familiar e a identificação com o curso escolhido são fatores significativos, pois proporcionam motivação e um ambiente mais favorável para a realização dos estudos. Além disso, a ambição de avançar academicamente, como a conclusão da graduação e a busca por uma pós-graduação, mostra um compromisso com o desenvolvimento pessoal e profissional.
2	A concorrência no mercado de trabalho, especialmente para cargos públicos bem remunerados que exigem nível superior, reflete a necessidade de formação adequada. A persistência diante dos desafios e a vontade de retribuir o esforço da família são aspectos admiráveis que impulsionam os estudantes a buscar um ensino de qualidade.
3	A expectativa de um futuro mais estável e as perspectivas de trabalho em áreas educacionais destacam a relevância de se investir na educação, não apenas para si, mas também para contribuir de forma significativa para a sociedade.

Fonte: Dados desta pesquisa, 2025.

O conteúdo revelado pelas três categorias destaca um perfil de estudantes profundamente engajados com sua formação acadêmica, impulsionados por razões pessoais, familiares e sociais. As respostas indicam tanto condições subjetivas de permanência quanto fatores estruturais que permeiam a trajetória no ensino superior.

Na Categoria 1, o apoio familiar e a identificação com o curso emergem como elementos essenciais de integração social e acadêmica, conforme apontado por Tinto (1975). Quando os estudantes se sentem parte da universidade e encontram significado em seu percurso, sua permanência tende a se fortalecer.

A aspiração de progredir academicamente, também presente nas Categorias 2 e 3, demonstra um forte compromisso com o percurso educacional. Segundo Tinto (1983), esse envolvimento reduz significativamente as chances de evasão. O desejo de honrar o esforço familiar e contribuir para a sociedade cria um vínculo mais sólido não apenas com a instituição, mas também com um projeto de vida mais amplo, reforçando a teoria da integração por identificação e propósito.

A necessidade de obter uma formação adequada para enfrentar a concorrência do mercado (Categoria 2) reflete a percepção de que o conhecimento acadêmico é uma vantagem tanto simbólica quanto prática. Isso evidencia a lógica meritocrática na qual os estudantes estão inseridos, mesmo diante das desigualdades. A intenção de recompensar o esforço familiar revela uma trajetória marcada por compromissos múltiplos, em que o estudante carrega não apenas seus próprios sonhos, mas também os investimentos emocionais e simbólicos de sua família, evidenciando a influência do *habitus* presente em seu contexto social (Bourdieu, 1983).

A expectativa de contribuir para a sociedade (Categoria 3) pode ser interpretada também como uma busca por capital simbólico, que, de acordo com Bourdieu (1998), se manifesta no reconhecimento social da posição ocupada, como a de professor ou educador.

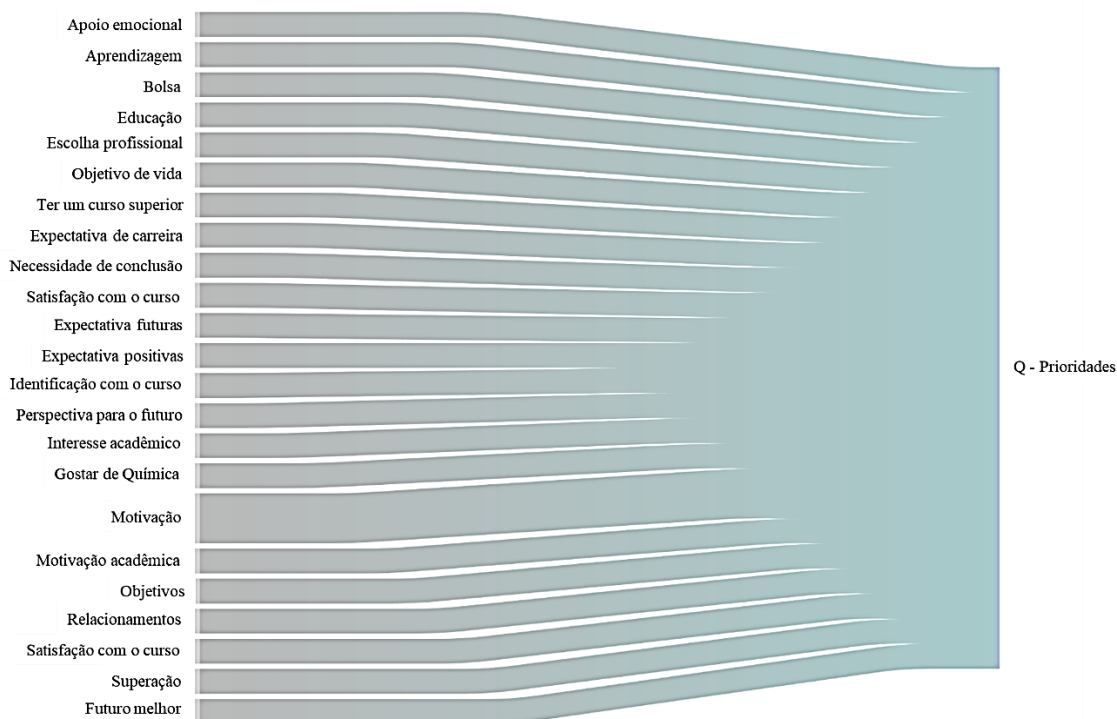
Sob a perspectiva de Coulon (2008; 2017), a Categoria 1, ao destacar a identificação com o curso e o desejo de cursar uma pós-graduação, sugere que o estudante já assumiu o papel de universitário, condição fundamental para sua permanência.

O reconhecimento das perspectivas profissionais e sociais (Categoria 3) indica que esse estudante não apenas ingressou na universidade, mas também compreendeu o papel que precisa desempenhar dentro e fora dela, evidenciando um processo de socialização universitária já consolidado. A persistência diante dos desafios (Categoria 2) demonstra, ainda, que o estudante aprendeu a manejar os rituais e exigências da vida acadêmica, o que, para Coulon (2017), caracteriza a consolidação do processo de "aprender a ser estudante".

E por fim, mas não menos importante, temos o curso de Licenciatura em Química. Ao se analisarem as respostas consideradas como as principais prioridades, observa-se que as categorias “motivação”, “escolhas profissionais” e “expectativas acadêmicas” refletem os elementos mais significativos para a permanência desses estudantes no curso (Figura 18).



**Figura 18** – Mapa das prioridades dos estudantes de Química com os principais motivos que levaram os estudantes a permanecer em seus cursos.

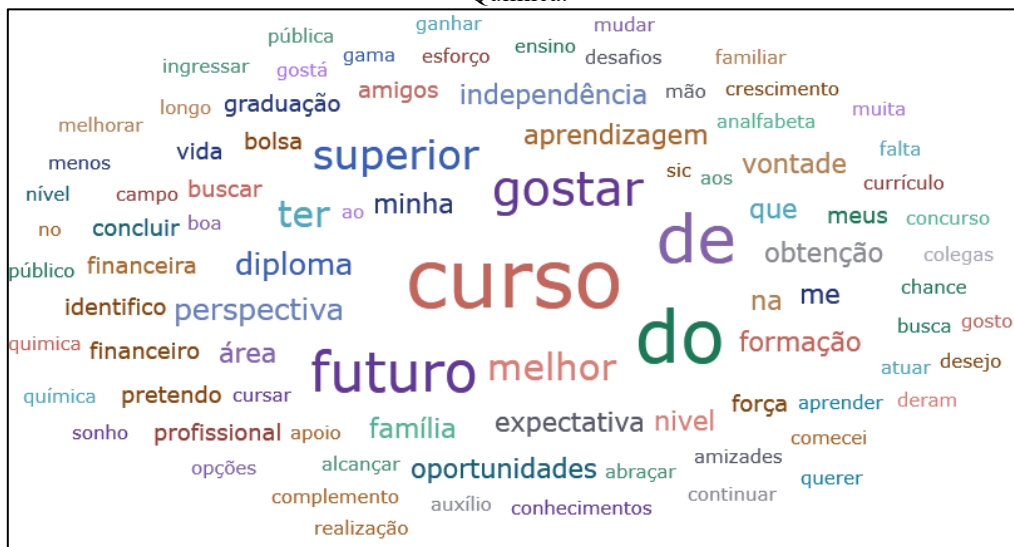


Fonte: Dados desta pesquisa, 2025.

Além disso, categorias como “bolsa”, “educação” e “aprendizagem” também figuram como fundamentais, indicando que as condições acadêmicas contribuíram de forma positiva para os percursos desses estudantes. Outras categorias destacadas incluem os “relacionamentos” e o sentimento de “superação”, elementos que nos fazem pensar em uma tríade essencial: instituição – relações estudantis – motivações acadêmicas. Essa tríade parece configurar o alicerce do sucesso desses estudantes no processo de se tornarem sujeitos bem-sucedidos na trajetória universitária, estabelecendo as bases das relações de permanência no curso de Licenciatura em Química.

Ademais, ao se considerar não apenas a primeira resposta, mas o conjunto das três respostas fornecidas por cada estudante, observa-se, a partir da frequência de palavras, a construção da nuvem de palavras (Figura 19), que revela o “gostar do curso” como elemento central. Soma-se a isso a “expectativa” de um “futuro” melhor proporcionado pela formação. Essa “perspectiva” se orienta para a obtenção do “diploma”, entendido como um objeto de desejo e representação da aquisição de “conhecimentos” e “aprendizagens” inerentes à conclusão do curso. Além disso, o diploma é percebido como uma chave para novas “oportunidades”, especialmente no que diz respeito ao aprimoramento profissional e à conquista da independência financeira por parte desses estudantes.

**Figura 19** – Nuvem de palavras a respeito das respostas de os motivos de permanências do curso de Química.



Fonte: Dados desta pesquisa, 2025.

Para complementar o entendimento da permanência dos estudantes de Licenciatura em Química com o resumo, ferramenta do programa Atlas.ti, foi também analisada as respostas, porém para as respostas foi criada apenas uma categoria geral. O que na verdade reflete uma maior unanimidade em relação as respostas compiladas dos estudantes, a categoria pode ser vista no quadro 7.

**Quadro 7** – Categoria das repostas dos estudantes de Química compiladas a partir da ferramenta de resumo do programa Atlas.ti.

Categoria	Compilação de respostas
1	O texto reflete diversas aspirações e motivações em relação à educação e ao futuro. As principais ideias incluem a vontade de superar desafios, a busca por um diploma de nível superior, especificamente na área de Química, e a intenção de usar essa formação para melhorar as condições de vida pessoal e familiar. Além disso, destaca a importância das amizades e do apoio familiar durante a jornada acadêmica, visando alcançar a independência financeira e a realização de sonhos. Há também a menção a oportunidades profissionais e a expectativa de um futuro melhor por meio da conclusão da graduação.

Fonte: Dados desta pesquisa, 2025.

De acordo com a perspectiva de Tinto (1975, 1993), a busca por um diploma em Química e o desejo de melhorar de vida por meio da educação são expressões claras de integração acadêmica. Ademais, o papel fundamental das amizades e do apoio familiar evidencia a existência de uma rede de suporte emocional e social que, conforme o autor, fortalece a integração social, componente indispensável para a permanência no ambiente universitário. Essas ações, orientadas pela expectativa de independência financeira e por um futuro mais promissor, reforçam o sentimento de propósito e a motivação, aspectos centrais para sustentar a trajetória no ensino superior.

Sob a ótica de Bourdieu (1992; 1998), o percurso universitário aparece como uma via legítima de ascensão social, sinalizando que os estudantes enxergam na educação formal um capital simbólico capaz de reverter desvantagens estruturais e assegurar a permanência. A referência constante à família e aos projetos pessoais revela a presença de um *habitus* que, mesmo oriundo de contextos com baixo capital escolar, valoriza a escolarização como forma de prestígio e mobilidade.

Já para Coulon (2008; 2017), a identificação com o curso de Química e a presença de expectativas claras, como formar-se, alcançar autonomia e realizar sonhos, indicam que esses estudantes já incorporaram a identidade acadêmica. Essa apropriação, mediada pelo valor atribuído às amizades e ao suporte familiar, pode ser compreendida como parte dos rituais simbólicos de pertencimento ao campo universitário. A própria estrutura narrativa, que articula sonho, superação, conquista e futuro, alinha-se ao discurso típico de sujeitos em processo finais de formação universitária, aspecto central na teoria da socialização acadêmica proposta por Coulon.

Em síntese, os sujeitos retratados demonstram um engajamento profundo com a experiência universitária, reconhecendo nela um elo direto com seus projetos de vida. Isso sustenta sua permanência mesmo diante das adversidades. Contudo, é importante destacar que permanecer na universidade vai além de estar matriculado: requer a internalização do papel de estudante universitário, o que implica assumir códigos, práticas e expectativas próprias do universo acadêmico.

Aqui se inaugura uma nova perspectiva de análise, voltada para as conexidades entre as respostas fornecidas pelos estudantes de todos os cursos, com o intuito de identificar os elementos comuns que sustentam a permanência no ensino superior, apesar das adversidades específicas de cada trajetória. A pergunta que orienta este momento da análise é: o que os estudantes dos cursos de Ciências da Natureza e Matemática têm em comum quando se trata de permanecer na universidade?

Ao reunir todas as respostas, foi possível identificar três grupamentos principais, denominados A, B e C (Figura 20), que evidenciam padrões interconectados entre os cursos. O Grupamento A reúne respostas comuns aos cursos de Ciências Biológicas, Química e Matemática, ainda que a conexão entre Biológicas e Química seja mais forte. Neste conjunto, destacam-se categorias como “amizades”, “motivações acadêmicas”, “futuro” e “objetivos de carreira”, que revelam a importância de fatores emocionais, relacionais e de projeção pessoal para a permanência estudantil. O curso de Física, entretanto, não apresenta conexões com esse grupamento, sugerindo uma dinâmica distinta no que diz respeito a esses fatores.

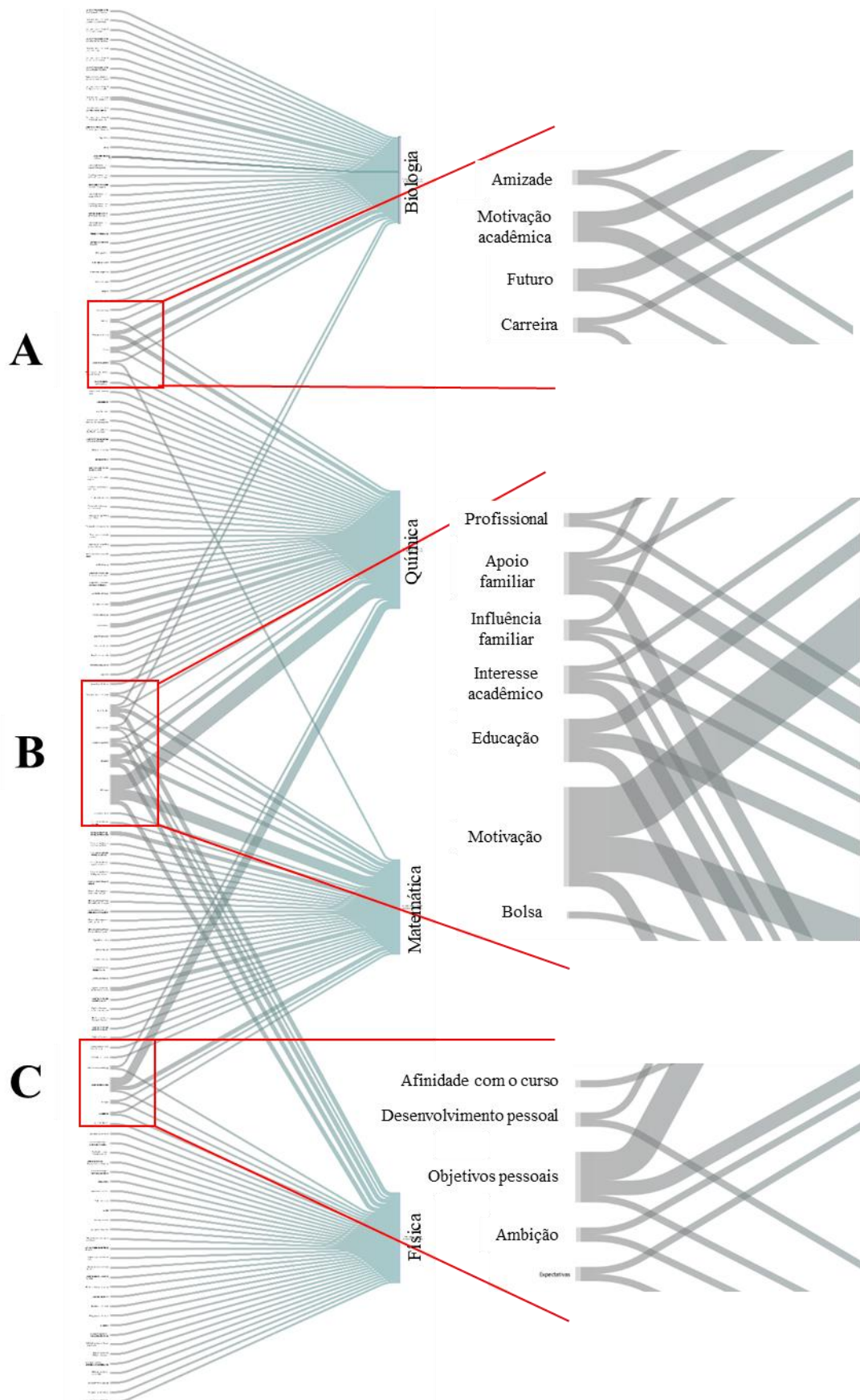
O Grupamento B, por sua vez, é o que apresenta maior abrangência, conectando os quatro cursos analisados. A categoria “apoio familiar” surge como o principal elo entre eles, indicando que o suporte emocional, financeiro e simbólico oferecido pela família é um fator transversal na trajetória de permanência desses estudantes. Além disso, categorias como “motivação”, aqui entendida de forma ampliada, extrapolando o espaço acadêmico e incorporando expectativas de vida, “educação” e “interesse acadêmico” reforçam a ideia de que a permanência está profundamente relacionada ao desejo de se tornarem profissionais comprometidos com seus próprios projetos formativos.

Por fim, o Grupamento C destaca os “objetivos profissionais” como ponto de conexão entre os cursos, elemento que ressoa com os demais grupamentos ao indicar que a permanência não se resume ao vínculo institucional, mas está ancorada em projetos de futuro, sonhos e aspirações de inserção no mercado de trabalho.

Assim, a análise interconectada dos cursos revela que, apesar das singularidades, os estudantes compartilham fundamentos comuns de permanência, que transitam entre o apoio familiar, a motivação pessoal e acadêmica, e a projeção de um futuro profissional. Essas conexões indicam que as estratégias para garantir a permanência precisam considerar tanto os aspectos individuais quanto os estruturais e afetivos que compõem a experiência universitária.

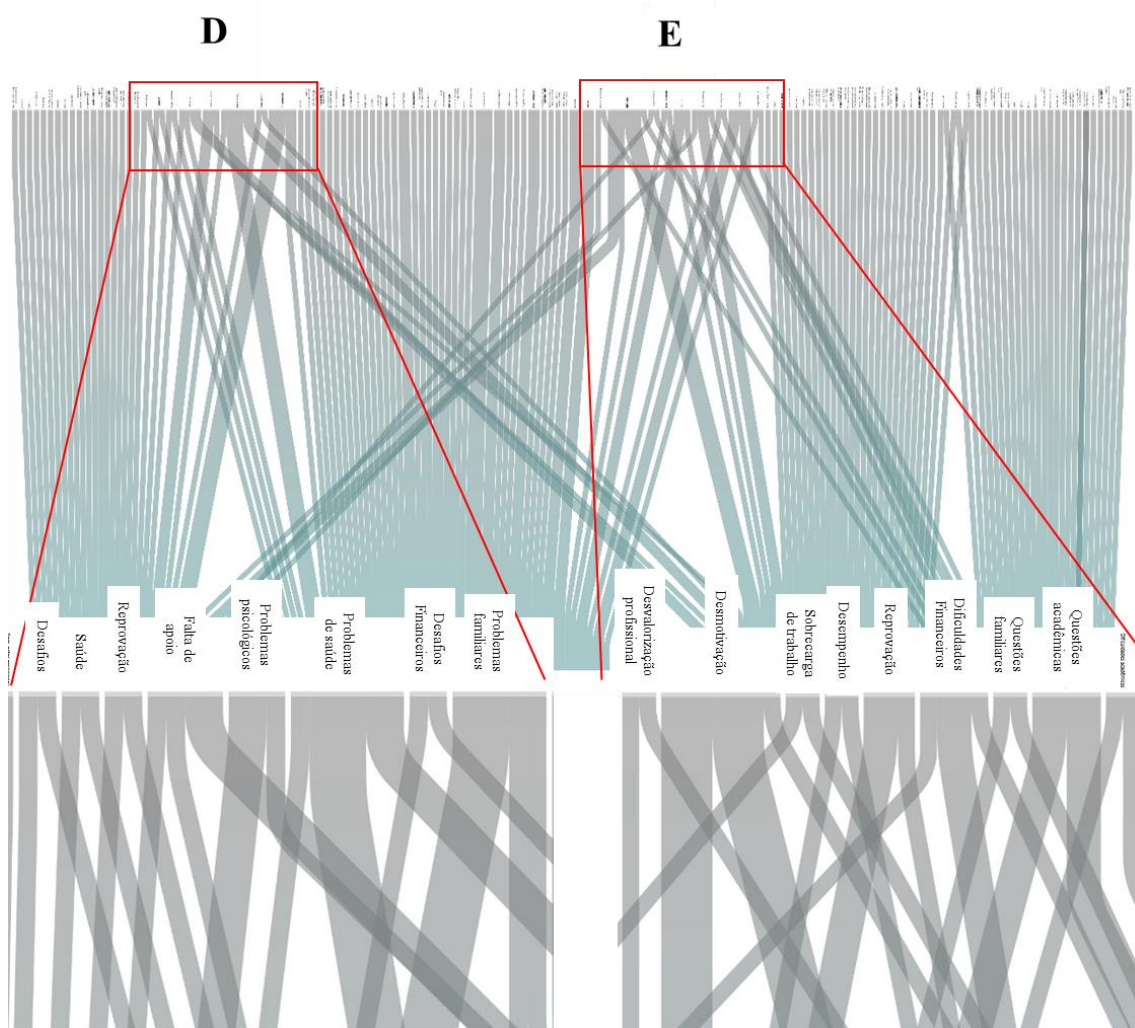
Porém, ao ampliar a análise e considerar os motivos que estudantes que permaneceram nos cursos indicaram como razões que os fariam abandonar a graduação, partimos da seguinte afirmativa: "Elenque três principais motivos que o(a) fariam desistir do curso." Assim como foi feito na análise geral dos motivos de permanência, a correlação entre os possíveis motivos de evasão, apontados pelos próprios estudantes, resultou na formação de dois grupamentos principais, que, para fins de diferenciação dos anteriores, foram denominados D e E (Figura 21).

**Figura 20** – Todas as características elencadas pela análise semântica e a intersecção das comuns entre todos os cursos sobre os motivos de permanência.



Fonte: Dados desta pesquisa, 2025.

**Figura 21** – Categorias das respostas para os motivos que levariam os estudantes que permaneceram em seus cursos a evadir.



Fonte: Dados desta pesquisa, 2025.

O Grupamento D é composto por fatores relacionados à desmotivação, reprovações, desempenho acadêmico insatisfatório, desafios acadêmicos, desvalorização da profissão e questões familiares. Já o Grupamento E abrange aspectos como dificuldades financeiras, problemas de saúde, falta de apoio institucional ou emocional, questões psicológicas e problemas de saúde de familiares, todos apontados como potenciais gatilhos para a evasão.

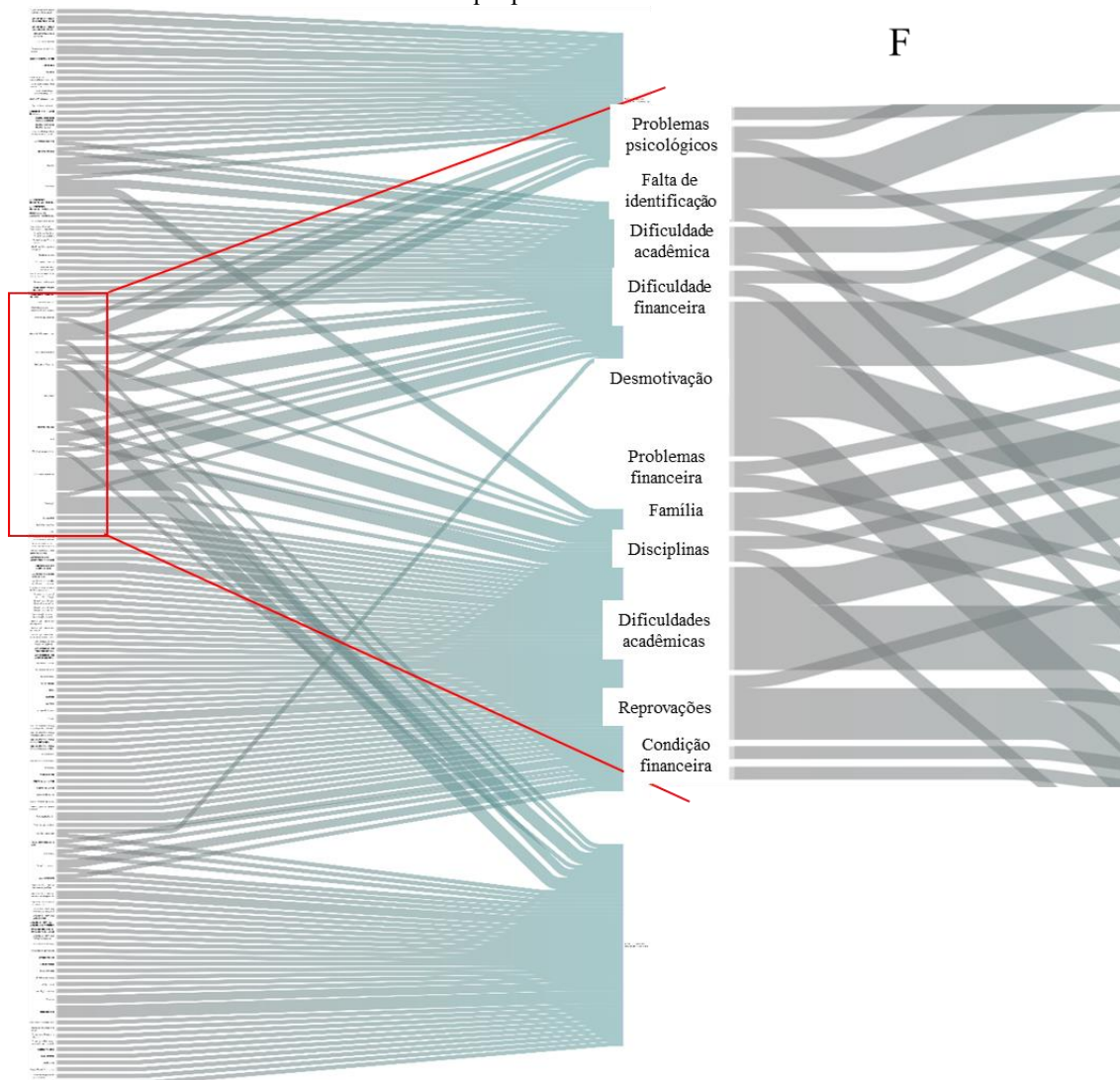
Esses dois conjuntos de categorias nos permitem, mais uma vez, acionar os referenciais teóricos que fundamentam esta análise. As dificuldades elencadas no Grupamento D estão fortemente ligadas à ruptura da integração acadêmica e social, tal como discutido por Tinto (1975, 1982). Já os fatores do Grupamento E se articulam com os conflitos entre as condições objetivas dos estudantes e o capital disponível para enfrentar as exigências do campo universitário, conforme argumenta Bourdieu (1992,



1998). Por fim, a falta de pertencimento institucional e a fragilidade das redes de apoio também podem ser entendidas como indícios de uma socialização incompleta no espaço acadêmico, à luz das contribuições de Coulon (2008, 2017).

De forma complementar ao entendimento sobre os motivos de evasão, a partir da perspectiva dos estudantes que permaneceram, foi solicitado que respondessem à seguinte afirmativa: “Pela sua experiência, elenque três motivos que levaram seus colegas de curso a desistirem da universidade ou a mudar de curso.” Os resultados das categorias de respostas estão representados na Figura 22. Para esta dimensão da pesquisa, atribuímos apenas um grupamento, que, a fim de diferenciá-lo dos demais já apresentados, foi denominado Grupamento F.

**Figura 22** – Categorias de motivos que levou os estudantes a evadir a partir da percepção dos estudantes que permaneceram.



Fonte: Dados desta pesquisa, 2025.

Nesse caso, os motivos elencados como causas de evasão foram atribuídos a partir da observação dos colegas, o que sugere um certo grau de consciência e convicção por parte dos estudantes sobre as razões que, de fato, levam outros a abandonar seus cursos. Essa percepção não apenas reforça os dados obtidos anteriormente, como também amplia o entendimento sobre as representações sociais da evasão dentro do próprio grupo acadêmico.

O Grupamento F, portanto, contribui para reforçar que mesmo a partir da percepção dos estudantes, a evasão é um fenômeno multifatorial, em que razões estruturais, subjetivas e institucionais se entrelaçam. Ao perceberem e nomearem essas causas nos trajetos de seus colegas, os estudantes que permanecem também revelam sua própria consciência sobre os obstáculos do percurso universitário e, muitas vezes, sobre o quão tênue pode ser a linha entre permanecer e evadir.

### 3.5.3 Formulário de Permanência e o que a pandemia da Covid-19 representou para esses estudantes?

A análise do “Formulário de Permanência” revela nuances importantes sobre os fatores que contribuíram para que esses estudantes permanecessem na universidade, especialmente diante de um cenário de crise como o ocasionado pela pandemia da Covid-19. Para além dos aspectos estruturais e socioeconômicos já discutidos, esta etapa do estudo lança luz sobre dimensões afetivas, relacionais e subjetivas que sustentam o vínculo dos estudantes com seus cursos e com a universidade como um todo.

Os dados mostram que o apoio familiar é central nesse processo. Mais do que a ajuda financeira, o suporte emocional e simbólico oferecido por familiares surge como um elemento motivador e estruturante. A predominância das respostas “apoio” e “muito apoio” revela que, mesmo diante das adversidades, os estudantes se mantêm impulsionados por uma rede de afeto e expectativas positivas que validam sua presença no Ensino Superior. O reconhecimento, por parte dos familiares, do ingresso e da permanência na universidade como algo “superpositivo” reforça ainda mais esse papel de sustentação emocional.

Além do círculo familiar, o ambiente de convivência com colegas também se mostra relevante. As respostas indicam que os estudantes vivenciam relações interpessoais marcadas por respeito, empatia e troca de valores, o que contribui significativamente para o crescimento pessoal e acadêmico. As menções majoritárias a “muito impacto” e “muitíssimo impacto” nas relações entre pares revelam o poder da



comunidade estudantil como espaço de acolhimento e pertencimento. Embora o grau de proximidade com outros membros da universidade, como professores e técnicos, varie, há uma percepção de que essas relações também influenciam, ainda que em menor escala, o sentimento de integração.

Um dado simbólico e de grande peso subjetivo é a percepção dos estudantes sobre o possível desapontamento de amigos e familiares diante de uma eventual desistência. As respostas, concentradas entre “desapontados” e “muito desapontados”, mostram que há uma responsabilização afetiva que atua como força propulsora para a permanência, mesmo em contextos adversos. Esse sentimento de corresponder às expectativas dos que acreditam em seu sucesso parece ser um combustível fundamental.

Quando observada a participação em atividades extracurriculares, projetos e vivências do cotidiano universitário, as respostas sinalizam uma satisfação considerável, ainda que com algumas ressalvas. Isso evidencia que, mesmo diante das limitações impostas pela pandemia, muitos estudantes conseguiram encontrar, na universidade, espaços de engajamento e sentido.

A análise da percepção que os estudantes têm sobre seu próprio desempenho acadêmico acrescenta uma camada importante à compreensão da permanência no Ensino Superior, especialmente quando relacionada ao engajamento com os conteúdos curriculares e às práticas de estudo. Os dados indicam que, de maneira geral, os estudantes demonstram interesse pelas aulas e se identificam como “interessados” ou “muito interessados” nas discussões promovidas pelos docentes, o que aponta para um vínculo positivo com os saberes que estão sendo construídos no espaço universitário.

Entretanto, esse interesse nem sempre se converte em um comportamento acadêmico sistemático. A autodeclaração de entusiasmo, ainda que majoritária, contrasta com o número expressivo de estudantes que se classificam como “neutros” quanto à realização das tarefas acadêmicas. Esse aspecto pode estar associado a uma gama de fatores como cansaço, sobrecarga, múltiplas responsabilidades e, não menos importante, dificuldades em estabelecer rotinas de estudo, sobretudo em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. O relato de “esquecimento frequente” para a execução de tarefas sugere a existência de lacunas na organização pessoal e na gestão do tempo, aspectos que podem ser agravados pela falta de suporte pedagógico mais individualizado.

Apesar desses desafios, há um dado bastante positivo: a ampla satisfação dos estudantes com o ensino oferecido pela instituição. As poucas respostas que indicam insatisfação parecem estar mais ligadas a expectativas específicas com relação à

metodologias docentes do que a críticas à estrutura do curso como um todo. Isso revela que os estudantes, em sua maioria, valorizam o esforço dos professores e reconhecem a qualidade do que está sendo ofertado.

Outro ponto que merece destaque é o comportamento de estudo dos estudantes em relação às avaliações. A maioria relata estudar com “frequência”, ou “muita frequência”, um dia antes das provas, o que pode indicar uma cultura de estudo mais reativa do que processual. Esse hábito, embora seja uma estratégia de curto prazo, pode não ser o mais eficiente para a consolidação de aprendizagens de longo prazo, o que reforça a necessidade de ações formativas que incentivem a autonomia, o planejamento e o desenvolvimento de hábitos de estudo mais consistentes ao longo do semestre.

Essa etapa da análise revela um aspecto crucial da permanência estudantil: o reconhecimento do próprio crescimento acadêmico e pessoal como indicador de pertencimento ao universo universitário. O sentimento de satisfação, ou mesmo de muita satisfação, manifestado pelos estudantes ao refletirem sobre sua trajetória formativa aponta para a internalização de valores e práticas que são próprios do ambiente acadêmico. Isso denota não apenas um avanço em termos de domínio de conteúdos, mas, sobretudo, a consolidação de uma identidade estudantil que projeta o futuro profissional e reafirma o desejo de conclusão do curso.

Esse reconhecimento do progresso, por parte dos próprios estudantes, é um sinal evidente de apropriação dos “signos universitários” de sucesso, como o interesse crescente pelo conhecimento, o engajamento com os temas da área de formação e a visualização de possibilidades de atuação no campo profissional. Trata-se de um elemento subjetivo, mas profundamente estruturante no processo de permanência: sentir-se parte, perceber-se em evolução e visualizar um horizonte após a graduação são combustíveis simbólicos fundamentais para resistir às dificuldades e seguir adiante.

No entanto, essa conquista subjetiva convive com um dado de tensão: a percepção generalizada de sobrecarga em relação à quantidade de atividades exigidas. A maioria dos estudantes relata sentir-se “muito frequentemente” pressionada pelo volume de tarefas, o que aponta para um descompasso entre o desejo de aprender e a forma como os processos de ensino-aprendizagem têm sido organizados. Isso não significa, necessariamente, desinteresse pelos estudos, mas pode indicar a necessidade de uma revisão nas estratégias pedagógicas adotadas, considerando os contextos reais de vida dos discentes, muitas vezes marcados por múltiplas jornadas e limitações materiais.

A ambivalência percebida nas respostas, entre a sensação de sobrecarga e o prazer em realizar determinados trabalhos acadêmicos, é significativa. Quando os estudantes dizem que “frequentemente” ou “muito frequentemente” realizam tarefas que lhes são agradáveis, abre-se uma janela importante para pensar o ensino a partir de metodologias mais envolventes, dialógicas e significativas. Essa diferença de percepção pode estar relacionada ao tipo de abordagem utilizada: atividades que despertam interesse, que valorizam a autonomia criativa e que se conectam com a realidade dos estudantes tendem a ser mais bem aceitas, mesmo que exigentes em termos de tempo e esforço.

O esforço empreendido pelos estudantes está fortemente associado ao objetivo de obter o diploma de ensino superior, identificado como um fator de alta relevância pela maioria dos respondentes. Quando questionados sobre o compromisso com a conclusão do curso, a maioria descreveu essa meta como “muito forte”. Tal compromisso é reiterado nas respostas sobre as incertezas que poderiam surgir até a colação de grau, nas quais os estudantes declararam-se predominantemente “seguros” ou “muito seguros”, sendo minoritárias as respostas “neutras” ou “pouco seguras”. Paralelamente, a percepção da qualidade da formação recebida na Instituição de Ensino Superior foi avaliada majoritariamente como “boa” ou “excelente”. Esses elementos se refletem nos altos índices de expectativa de continuidade no curso, com predominância de respostas indicando ser “muitíssimo provável” a permanência nos próximos semestres e a conclusão da graduação no curso atual.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a permanência não se sustenta apenas pela presença física na universidade, mas também pela forma como os estudantes vivenciam sua jornada acadêmica: suas motivações, suas dificuldades, suas percepções sobre si mesmos e sobre os outros. A pandemia, ao alterar as rotinas e comprometer a saúde mental e emocional de muitos jovens, ampliou esses desafios.

Com o início do ensino remoto, os estudantes evidenciaram, no escalonamento de suas respostas, uma certa insatisfação com os conteúdos e com o próprio interesse em acompanhá-los durante o período pandêmico. Isso se reflete em respostas como “nada interessado” ou “pouco interessado”, sendo a mais positiva apenas “interessado”, o que revela uma desmotivação, muito possivelmente mediada pelo cenário de incertezas. De forma semelhante, o entusiasmo apresentado pelos estudantes para a realização de atividades acadêmicas nesse período também foi baixo, com respostas que figuram entre “sem interesse” e “pouco interesse”. Essa falta de engajamento pode estar associada ao pouco entendimento das explicações dadas pelos professores nas aulas remotas, uma vez

que muitos estudantes afirmaram entender “pouco”; outros, de forma neutra, e apenas uma minoria compreendia “bem” as explicações. Vale lembrar que todo esse processo foi também uma fase de adaptação para os professores, que enfrentavam estresses semelhantes durante o período da pandemia da Covid-19. Ainda assim, os estudantes demonstraram sua insatisfação com essa medida adotada pelas universidades, assinalando “pouco satisfeito” como resposta padrão, apesar de terem reconhecido o apoio da IES como “bom” durante esse período.

Por outro lado, mesmo no período pandêmico, a família se mostrou essencial: a maioria das respostas indicou que os estudantes tiveram “muito apoio” familiar, o que pode ter sido fator determinante para a continuidade dos estudos frente a esse desafio adicional. No entanto, ao se questionar o nível de estresse enfrentado durante a pandemia frente às demandas acadêmicas, os estudantes relataram ter passado por “muito estresse” ou até mesmo “muitíssimo estresse” na maioria das respostas, em todos os cursos.

Esse cenário possivelmente refletiu no desejo de abandono do curso durante a pandemia: os estudantes relataram vontade escalonada, na maioria das respostas, entre “às vezes”, “frequentemente” e “muito frequentemente”, o que demonstra um desejo eminente de desistência, diante das situações vivenciadas nesse período. Isso culmina na percepção geral dos estudantes ao serem questionados sobre o quanto a pandemia interferiu negativamente em seu processo de formação: as respostas demonstram que todo esse cenário resultou em “muita” ou “muitíssima” interferência negativa. Ainda assim, esses estudantes conseguiram vencer essa demanda extra e permaneceram em seus cursos, mesmo com tamanhas dificuldades.

Neste ponto, é imprescindível destacar que a pandemia da Covid-19 não foi apenas um obstáculo pontual, mas um evento traumático que deixou marcas profundas na trajetória acadêmica dos estudantes. O isolamento social, a insegurança sanitária, as perdas familiares, as dificuldades no acesso ao ensino remoto e a sobrecarga emocional compuseram um cenário de extrema vulnerabilidade. O fato de esses estudantes terem permanecido na universidade durante e após esse período é, por si só, uma demonstração de resiliência, resistência e desejo de transformação.

Diante do que foi exposto até então, o que temos aqui é um aspecto exploratório que, apesar de trazer uma reflexão sobre as respostas dos estudantes e possibilitar uma compreensão panorâmica dos dados, decidimos ir além. Para entender o peso das respostas e correlacioná-las aos fatores analisados em cada uma das esferas das perguntas dos questionários, indo além da análise puramente qualitativa, utilizamos a escala de

Likert nas respostas de cada estudante. Isso nos possibilitou determinar um *score*, ou seja, um número que representa o peso de cada fator, permitindo-nos, de forma comparativa, compreender quais esferas foram mais significativas para entender o que possibilitou aos estudantes permanecer em seus cursos e superar as barreiras da jornada universitária.

Os dados dos *scores* gerais e por curso estão apresentados na Tabela 2.

**Tabela 2** – Scores gerais e por curso dos fatores que possibilitaram a permanência dos estudantes na Universidade Federal de Alagoas.

Fator	Score Geral	Score por curso			
		C. Biológicas	Física	Matemática	Química
Integração Acadêmica	0,89	0,92	1,01	0,65	0,97
Motivação Acadêmica	0,30	0,38	0,17	0,09	0,54
Eficácia Acadêmica	0,24	0,34	0,09	0,07	0,44
Tensão Financeira	-0,50	-0,67	-0,47	-0,26	-0,63
Integração Social	0,56	0,48	0,54	0,47	0,73
Estresse Colegiado	-0,72	-0,65	-0,84	-0,65	-0,73
Assessoria Acadêmica	0,40	0,32	0,53	0,27	0,46
Compromisso de Grau	1,12	1,22	1,06	0,98	1,23
Compromisso Institucional	0,94	1,26	0,83	0,91	0,80
Conscienciosidade Escolástica	0,67	0,72	0,47	0,76	0,73
Pandemia da Covid-19	-0,20	-0,17	-0,26	-0,10	-0,26

Fonte: Dados desta pesquisa, 2025.

Pelo caráter adotado no escalonamento das respostas, atribuindo pesos positivos a alguns itens e negativos a outros, foi possível perceber a inclinação de cada fator no sentido de favorecer ou representar um impacto negativo para os estudantes. Por essa razão, alguns dos resultados apresentam valores negativos que, embora conceitualmente possam ser interpretados como "menores" em relação aos positivos, indicam, na verdade, o grau de intensidade com que determinado fator atuou negativamente na experiência estudantil. Essa representação se deu por meio de uma lógica contrária à padronização de

Cohen, embora atribuindo o mesmo patamar de peso às variáveis, permitindo uma análise proporcional da força com que cada fator influenciou os estudantes.

De maneira geral, os fatores que apresentaram os scores mais altos e contribuíram para a permanência dos estudantes foram: “Compromisso de Grau” (1,12), “Compromisso Institucional” (0,94) e “Integração Acadêmica” (0,89). Todos esses fatores, segundo a parametrização de Cohen, revelaram um alto efeito de representação. Por outro lado, os fatores cujos scores refletiram um caráter negativo mais acentuado foram: “Estresse Colegiado”, com um tamanho de efeito de -0,72; “Tensão Financeira”, com efeito moderado de -0,50; e a “Pandemia da Covid-19”, com um tamanho de efeito considerado baixo, de -0,20.

Quando considerados os cursos isoladamente e como esses fatores contribuíram para a permanência dos estudantes, observa-se que, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, o “compromisso institucional” (1,26) foi o fator de maior efeito para a permanência, seguido do “compromisso de grau” (1,22) e da “integração acadêmica” (0,92). Todos esses scores apresentaram efeitos superiores ao tamanho do efeito da média geral, o que sugere que tais fatores foram especialmente significativos para os estudantes desse curso. Os demais fatores elencados no QPA demonstraram efeito moderado para a permanência dos estudantes. Ainda assim, vale destacar que a “conscienciosidade escolástica” (0,72) apresentou um score mais próximo de um alto efeito do que propriamente de um efeito moderado.

Por outro lado, os fatores que impactaram negativamente os estudantes de Ciências Biológicas, com tamanho de efeito moderado, foram a “tensão financeira” (-0,67) e o “estresse colegiado” (-0,65). Já a pandemia da Covid-19 (-0,17) apresentou um efeito baixo para esse curso, inclusive inferior à média geral da análise.

Assim como no curso de Ciências Biológicas, o curso de Licenciatura em Física apresentou resultados semelhantes quanto aos fatores que mais influenciaram a permanência estudantil. Também para esse curso, o “compromisso institucional” (1,06) foi o principal fator associado à permanência. No entanto, diferentemente das C. Biológicas, para o curso de Física a “integração acadêmica” (1,01) apresentou um efeito superior ao do “compromisso de grau” (0,83), o que indica que, apesar de seguir a tendência geral dos resultados, a integração acadêmica se destacou como um fator determinante para esses estudantes.

Quanto aos fatores com resultados de efeitos negativos, observa-se que o “estresse colegiado” apresentou forte impacto (-0,84), seguido por um efeito moderado da “tensão

financeira” (-0,47) e um efeito baixo relacionado à pandemia da Covid-19 (-0,26). No entanto, apesar de ser considerado de baixo impacto, esse foi o maior score de resultado negativo associado ao fator pandemia entre os cursos analisados.

No curso de Licenciatura em Matemática, os fatores determinantes para a permanência dos estudantes foram o “compromisso de grau” (0,98) e o “compromisso institucional” (0,91). No entanto, diferentemente dos outros cursos, a “integração acadêmica” apresentou apenas um efeito moderado (0,65), sem exercer a mesma força e impacto observados nos demais. Nesse curso, a “conscienciosidade escolástica” (0,76) teve um efeito maior do que a própria integração acadêmica.

Além disso, para todos os demais fatores, o curso de Matemática apresentou scores inferiores em comparação aos outros cursos. Fatores como “eficácia acadêmica” (0,07) e “motivação acadêmica” (0,09) revelaram-se praticamente inexistentes em termos de impacto. Outro ponto a destacar é que o efeito da pandemia também foi mais baixo nesse curso, o que sugere que, em relação ao score geral, este foi o curso que menos demonstrou ter sido afetado pelo contexto pandêmico.

Por fim, o curso de Licenciatura em Química apresentou dados semelhantes àqueles observados no curso de Física. Embora haja uma unanimidade quanto ao “compromisso de grau” como o fator que mais exerceu influência sobre a permanência dos estudantes, o que também se confirmou neste curso, com um score de 1,23, superior à média geral, a “integração acadêmica” (0,97) apareceu como o segundo fator de maior impacto, seguida pelo “compromisso institucional” (0,80).

Vale destacar ainda que, nesse curso, a “integração social” (0,73) apresentou um efeito moderado, próximo ao limiar de um efeito alto, igualando-se à “conscienciosidade escolástica”. Isso demonstra que, nesse caso, múltiplos fatores contribuíram positivamente para a permanência dos estudantes.

Quanto aos fatores com efeitos de resultados negativos, os mais influentes foram o “estresse colegiado” (-0,73) e a “tensão financeira” (-0,63), ambos com impacto moderado na decisão de permanência. Já a “pandemia da Covid-19” (-0,26) apresentou um efeito com resultado negativo de baixa magnitude, embora com valor superior à média geral observada e igualmente comparado ao maior resultado para esse fator.

Pelo que foi demonstrado, a pandemia da Covid-19 não exerceu uma influência decisiva na permanência dos estudantes, indicando que, embora o cenário vivenciado tenha gerado impactos, esses não foram claramente percebidos ou atribuídos como determinantes pelos próprios estudantes. No entanto, ao analisar mais detidamente as

respostas das perguntas que compunham a esfera “pandemia”, foi possível observar que parte delas estava diretamente vinculada a uma exigência imposta por esse contexto: o ensino remoto. Diante disso, optou-se por subdividir o fator “pandemia” em três categorias: a “pandemia da Covid-19”, reunindo os dados diretamente relacionados ao contexto pandêmico; o “ensino remoto”, englobando as respostas específicas sobre essa modalidade de ensino, embora inserida no período pandêmico; e uma terceira categoria, denominada apenas “pandemia”, da qual foram excluídos os dados relativos ao ensino remoto. Os resultados dessas subdivisões podem ser observados na Tabela 3.

**Tabela 3** – Scores gerais e por curso das respostas do fator pandemia da covid-19, isolando o ensino remoto e somente os dados específicos do cenário pandêmico

Fator	Score Geral	Score por curso			
		C. Biológicas	Física	Matemática	Química
Pandemia da Covid-19	-0,20	-0,17	-0,26	-0,10	-0,26
Ensino Remoto	-0,25	-0,21	-0,34	-0,26	-0,20
Pandemia Isolada	-0,17	-0,16	-0,22	-0,02	-0,29

Fonte: Dados desta pesquisa, 2025.

Com a análise após essa separação, foi possível perceber que, para os cursos de Ciências Biológicas (-0,21), Física (-0,34) e Matemática (-0,26), o “ensino remoto”, por si só, apresentou um efeito mais expressivo do que os próprios dados agrupados sob o fator “pandemia” (-0,20), especialmente no curso de Física. Ainda assim, os dados especificamente relacionados à pandemia demonstraram maior impacto sobre os estudantes do curso de Química (-0,29), sendo o ensino remoto, nesse caso, um fator de menor influência. Quando analisados isoladamente os dados referentes à pandemia para os demais cursos, observa-se que todos apresentaram resultados inferiores à média geral, sendo que, no curso de Matemática, o efeito foi praticamente inexistente (-0,02).

Entretanto, ao considerar que o isolamento social e a imposição do ensino remoto provavelmente afetaram outras esferas, em especial, a integração social, é possível compreender o efeito mediano observado nesse fator, o que também pode ter influenciado negativamente os demais indicadores analisados.

Assim, refletir a fundo sobre o que a pandemia representou para esses jovens é, também, refletir sobre a potência das redes de apoio, a força das motivações subjetivas e a necessidade urgente de políticas públicas sensíveis às experiências reais dos estudantes.



Ainda assim, a permanência estudantil não pode ser reduzida a números e indicadores formais: ela é atravessada por histórias, afetos e contextos que precisam ser ouvidos, compreendidos e acolhidos. Afinal, permanecer é, para muitos, um ato político, de sobrevivência e de esperança.

### 3.5.3.1 Discutindo os dados aqui apresentados

Percebemos, até este ponto, que o acesso ao Ensino Superior, embora ainda represente um desafio significativo, não é o único obstáculo enfrentado ao longo do percurso acadêmico por jovens brasileiros, especialmente por aqueles oriundos de classes sociais menos favorecidas. A democratização do acesso precisa vir acompanhada da democratização das condições de permanência, sob o risco de mantermos um sistema educacional excludente e ineficaz em sua função social (Silva-Junior; Sguissard, 1999). Nesse sentido, é importante destacar que o processo de democratização da educação superior, ao longo das últimas décadas, foi impulsionado por políticas públicas como o PROUNI e o REUNI, que ampliaram o número de vagas e o ingresso de estudantes de camadas populares (Catani; Hey; Gilioli, 2006; Gomes; Moraes, 2012). Contudo, como apontam Dourado e Oliveira (2018), a expansão quantitativa não garantiu, necessariamente, a efetiva inclusão acadêmica e social dos sujeitos que passaram a ocupar esses espaços.

Permanecer, portanto, exige mais do que esforço e vontade individual; exige a existência de estruturas institucionais comprometidas com a equidade, o acolhimento e a valorização das trajetórias diversas que compõem o espaço universitário. Tal como ressalta Coulon (2008, 2017), a permanência implica uma “condição de estudante” que precisa ser aprendida e apropriada por aqueles que ingressam no ensino superior. Essa adaptação envolve dimensões cognitivas, emocionais e sociais, que dependem tanto da agência individual quanto do suporte institucional.

Nessa perspectiva, é inegável que o compromisso dos estudantes, aliado ao suporte institucional, constitui elemento central para a conclusão do curso (Silva, 2019). Vincent Tinto (1975, 1982) já afirmava que o “compromisso de grau” e o “compromisso institucional” se articulam aos processos de integração acadêmica e social, sendo ambos decisivos para a permanência. Essa visão foi posteriormente aprofundada por Astin (1985), ao propor a teoria do envolvimento estudantil, segundo a qual quanto maior o engajamento cognitivo e afetivo do estudante com as atividades acadêmicas e com sua comunidade, maiores as chances de persistência e sucesso.

Esses fatores foram confirmados por meio da análise das respostas dos estudantes no QAP. De forma geral, os dados revelaram que os fatores com maior efeito positivo na permanência estavam associados justamente ao “compromisso de grau”, ao “compromisso institucional” e à “integração acadêmica”. Esse resultado converge com as evidências de Davidson, Beck e Milligan (2009), que demonstram que o vínculo com o curso e a percepção de suporte institucional são preditores robustos da persistência acadêmica.

É essencial lembrar que esse compromisso com a permanência não se constrói de forma isolada. Tinto (1982) já alertava que se trata de um processo de mão dupla: de um lado, os estudantes se empenham em seus cursos; de outro, cabe às instituições desenvolver estratégias de apoio e acolhimento. Honorato e Borges (2023), ao revisitarem o modelo de Tinto no contexto brasileiro, reforçam que as políticas institucionais de permanência devem reconhecer as múltiplas dimensões do pertencimento estudantil, indo além de ações compensatórias e articulando-se com o desenvolvimento de vínculos simbólicos e identitários.

Quando a universidade se compromete genuinamente com o bem-estar estudantil, ela compartilha com os estudantes não apenas a responsabilidade, mas também o desejo de concluir o projeto de formação. Como demonstram Dias e Costa (2016), programas de acolhimento, tutoria e acompanhamento pedagógico tendem a reduzir os índices de evasão e fortalecer a integração acadêmica. Nesse sentido, a permanência se consolida como um fenômeno multidimensional (Coimbra; Silva; Costa, 2021), que envolve tanto condições materiais quanto aspectos simbólicos e identitários da vida universitária.

A maioria dos discentes que ingressa no Ensino Superior carrega consigo o firme propósito de conquistar o diploma. Essa motivação inicial, porém, nem sempre se traduz em vínculo sólido com o curso ou com a instituição. Ambiel (2015), ao desenvolver a *Escala de Motivos para Evasão*, identificou que as causas mais recorrentes da desistência não estão necessariamente ligadas à falta de interesse, mas a fatores estruturais e emocionais que comprometem a trajetória acadêmica. Assim, o estudante que abandona um curso, na maior parte das vezes, não desiste da formação superior, mas se vê compelido a interrompê-la (Silva; Cabral, 2022).

Contudo, o fortalecimento do compromisso ao longo do tempo depende, como argumenta Bourdieu (1996, 2008a), da construção de um *habitus escolar* compatível com as expectativas institucionais. Isso é especialmente relevante em contextos de desigualdade, nos quais estudantes de origem popular precisam desenvolver novas

disposições para decifrar as regras implícitas do campo acadêmico (Bourdieu; Passeron, 2009). A integração acadêmica, portanto, é também uma forma de incorporação simbólica.

Em cursos socialmente mais prestigiados, observa-se o surgimento do “compromisso com o curso” (Mercuri; Polydoro, 2004), alimentado pela valorização social e pelas expectativas de mobilidade. Pereira-Júnior (2012) mostra que o prestígio reforça o engajamento e cria uma espécie de obrigação simbólica de concluir o diploma. Por outro lado, nas licenciaturas, sobretudo nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, persiste a desvalorização social da profissão docente (Silva-Filho, 2017; Gatti; Barreto, 2009). Essa condição afeta a representação social do ser professor (Alves-Mazzotti, 2007; Abric, 1994), o que pode interferir na constituição identitária e no vínculo formativo dos licenciandos.

Ainda assim, os dados desta pesquisa desafiam essa narrativa, ao evidenciarem altos índices de conscienciosidade escolástica nos cursos de Ciências Biológicas, Matemática e Química. Tais achados ecoam os resultados de Coelho, Sousa e Freire (2023), que identificaram forte motivação intrínseca entre licenciandos em Física, ancorada em valores éticos e vocacionais. Como observa Boruchovitch (2008), a motivação para aprender, especialmente em cursos de formação de professores, está estreitamente ligada ao sentido atribuído ao ensino como prática social transformadora. A pandemia da Covid-19, contudo, intensificou desafios já existentes. Embora o ensino remoto tenha sido uma solução emergencial, ele ampliou desigualdades (Bollela; Medeiros; Telles, 2021; Castioni et al., 2021), afetando tanto o desempenho quanto o bem-estar emocional (Domingues et al., 2023; Bizerra; Riedner, 2023). Essa constatação reforça a análise de Grossi, Costa e Santos (2013), para quem a exclusão digital é um reflexo direto das desigualdades estruturais do país.

Entre as variáveis mais críticas, a tensão financeira aparece de modo contundente, afetando a permanência e o rendimento acadêmico. Ganan e Pinezi (2021) destacam que as contradições vividas pelos estudantes de baixa renda revelam a permanência como uma luta cotidiana. Nesse cenário, a assistência estudantil torna-se essencial. Carvalho, Corrêa e Rosa (2018) e Oliveira, Leitinho e Farias (2023) evidenciam que os auxílios financeiros impactam positivamente o desempenho e a conclusão dos cursos, ainda que permaneçam insuficientes diante da crescente demanda (Pessanha; Silva, 2021). Esses programas não apenas aliviam a vulnerabilidade socioeconômica, mas também contribuem para a

construção do sentimento de pertencimento institucional, um dos pilares da permanência (Andrade, 2005; Honorato; Borges, 2023).

### 3.6 CONSIDERAÇÕES

O presente estudo teve como objetivo central investigar as trajetórias e percepções de estudantes matriculados nos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática da Universidade Federal de Alagoas, com particular atenção ao contexto do período pré, durante e pós-pandemia de Covid-19, buscando compreender os fatores que influenciam os processos de evasão e permanência no Ensino Superior. A análise realizada identificou que a permanência nesses cursos reflete uma convergência entre aspectos subjetivos, institucionais, socioeconômicos e históricos, que interagem de maneira dinâmica e articulada sobre as decisões, experiências e vivências dos estudantes.

No âmbito das experiências acadêmicas e sociais, observou-se que elementos como o sentimento de pertencimento ao curso, a identificação com a carreira docente, o suporte proporcionado por colegas e professores, além da construção de vínculos afetivos e redes de apoio, figuraram como fatores decisivos para a continuidade dos estudos. Adicionalmente, a motivação acadêmica, o desejo de concluir a graduação e as expectativas de melhoria pessoal e profissional mostraram-se centrais no processo, sugerindo que a permanência não se define apenas pela ausência de abandono, mas pela mobilização de sentidos que conferem legitimidade e significação à trajetória formativa.

Nesse sentido, a permanência configura-se tanto como uma escolha individual quanto como o resultado de uma possibilidade construída coletivamente, sustentada por políticas públicas efetivas e intervenções institucionais concretas.

A pandemia de Covid-19 introduziu desafios adicionais que impactaram significativamente as trajetórias dos estudantes investigados. Contudo, a separação dos dados entre “pandemia” e “ensino remoto” possibilitou uma leitura mais fina das percepções dos estudantes quanto aos impactos vivenciados durante o período pandêmico. Embora a pandemia da Covid-19 tenha, inegavelmente, afetado o cotidiano universitário, os dados analisados indicam que não foi o evento pandêmico em si o que exerceu maior influência sobre a decisão de permanência nos cursos, mas sim uma de suas consequências mais imediatas e estruturais: a implementação abrupta do ensino remoto.

Os dados evidenciaram que as desigualdades preexistentes foram amplificadas, insegurança sanitária, sobrecarga emocional e ausência adequada de políticas

emergenciais voltadas ao apoio estudantil. Entretanto, também se constatou que muitos estudantes mobilizaram estratégias de resiliência e adaptação, evidenciando um compromisso contínuo com sua formação, mesmo diante do cenário adversos.

De forma geral, as trajetórias analisadas demonstram que a permanência no Ensino Superior constitui um fenômeno complexo e multifacetado, que transcende os indicadores estatísticos referentes à retenção estudantil. Esse processo é entrelaçado por dimensões materiais e simbólicas, onde o indivíduo atua como agente de sua própria história, ainda que sujeito às condições sociais que podem restringir ou expandir suas possibilidades de escolha. Dessa maneira, compreender as dinâmicas que influenciam os processos de evasão e permanência nos cursos de licenciatura requer sempre uma abordagem integrada entre a escuta dos indivíduos envolvidos, a formulação de políticas pautadas em equidade e uma concepção educacional que valorize as diversidades de trajetórias como componentes intrínsecos ao processo formativo, em vez de tratá-las como obstáculos.

Dessa forma, a presente tese busca contribuir para o enriquecimento do debate acerca das políticas de permanência estudantil nos cursos de formação docente, promovendo uma reflexão que posiciona a permanência não apenas como uma conquista individual ou coletivo-institucional, mas como um direito essencial. Em uma sociedade marcada por profundas desigualdades, valorizar as experiências daqueles que perseveram representa um ato político e ético de reafirmação do papel social desempenhado pelas universidades públicas no Brasil.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo deste estudo, buscou-se ampliar a compreensão dos fatores que influenciam a evasão e a permanência nos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática, tendo em vista as singularidades que atravessam o contexto da Universidade Federal de Alagoas e os impactos produzidos pela pandemia da Covid-19. A análise dos dados, articulada à literatura especializada e às vozes dos estudantes, evidenciou que o fenômeno da evasão não pode ser compreendido isoladamente, mas como parte de uma dinâmica complexa e relacional, na qual interagem dimensões pessoais, institucionais, sociais e simbólicas.

A partir da teoria de Vincent Tinto (1993, 2017), observou-se que a integração acadêmica e social é um dos pilares fundamentais da permanência. Contudo, a pesquisa revela que essa integração não se dá de modo homogêneo, sendo fortemente mediada por condições socioeconômicas, pela trajetória escolar pregressa e pelas formas de capital cultural de que dispõem os estudantes. Essa constatação aproxima-se das proposições de Pierre Bourdieu (1983, 2007), ao evidenciar que a permanência e o sucesso no Ensino

Superior estão intrinsecamente vinculados ao *habitus* e ao capital simbólico incorporado ao longo da formação de cada sujeito. A desigual distribuição desses capitais entre os estudantes das licenciaturas analisadas faz emergir o papel da universidade como espaço potencial de reconversão simbólica e social, capaz de mitigar desigualdades históricas, desde que amparada por políticas institucionais efetivas de permanência e inclusão.

Nessa mesma direção, o conceito de afiliação estudantil proposto por Alain Coulon (2008) contribui para compreender as trajetórias de permanência como processos contínuos de aprendizagem das normas, valores e códigos universitários, cuja assimilação é condição essencial para o pertencimento. As narrativas analisadas revelam que o sentimento de pertencimento ao curso e à instituição é continuamente tensionado por barreiras materiais e simbólicas, exigindo dos estudantes um intenso trabalho de ajustamento e resistência, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

O período pandêmico, por sua vez, tornou mais visíveis as desigualdades estruturais que já perpassavam o ensino superior público. A transição abrupta para o ensino remoto e a ausência inicial de políticas emergenciais de apoio ampliaram a sensação de desafiliação e desamparo entre muitos estudantes. No entanto, também emergiram expressões de resiliência e agência, nas quais os sujeitos, mesmo diante das adversidades, mobilizaram recursos cognitivos, afetivos e relacionais para manter sua trajetória formativa. Esses resultados reforçam a ideia de que a permanência não se resume a uma condição institucional ou estatística, mas constitui-se como um ato de resistência e afirmação identitária frente às desigualdades sociais.

Assim, compreender a evasão e a permanência implica reconhecer que o êxito formativo depende de múltiplos fatores: as políticas institucionais de apoio, o acompanhamento pedagógico e psicossocial, as condições materiais de estudo, a identificação com a docência e o reconhecimento simbólico da legitimidade desses estudantes no espaço universitário. A permanência, nesse sentido, não é apenas uma conquista individual, mas um processo coletivo e político, sustentado por redes de solidariedade, pertencimento e reconhecimento.

Ao integrar as contribuições teóricas de Tinto, Coulon e Bourdieu, este trabalho propõe uma leitura ampliada do fenômeno da evasão, superando explicações puramente quantitativas ou individualizantes. A permanência estudantil, conforme evidenciado, deve ser compreendida como uma condição socialmente produzida, resultante da interação entre trajetórias individuais e estruturas institucionais. Essa perspectiva convida as universidades a repensarem suas práticas, políticas e culturas acadêmicas, de modo a

construir ambientes mais inclusivos, afetivos e equitativos, que reconheçam as diferenças e valorizem as múltiplas formas de aprender, ensinar e pertencer.

Por fim, espera-se que os resultados aqui apresentados possam contribuir para o fortalecimento das políticas públicas de formação docente e para o delineamento de ações institucionais mais sensíveis às realidades dos estudantes das licenciaturas. Reconhecer as histórias de quem permanece, apesar das adversidades, é afirmar o papel social e transformador da universidade pública e o direito de todos e todas à educação superior como instrumento de emancipação e justiça social.

## REFERÊNCIAS

ABBAD, G.; CARVALHO, R. S.; ZERBINI, T. Evasão em curso via internet: explorando variáveis explicativas. **RAE eletrônica**, v. 5(2), p. 1-25, 2006.

ABRIC, J. C. **Pratiques Sociales et Representations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ADACHI, A. A. C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ALKIMIN, M. E. F.; AMARAL, T. R.; LEITE, N. M. G. **Abandono escolar no curso de Licenciatura em Matemática do IFNMG – Campus Januário**. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DE MATEMÁTICA. 6. Canoas. Anais [...] Canoas, p. 1-13, 2013.

ALMEIDA, J. B; SCHIMIGUEL, J. Avaliação sobre as causas da evasão escolar no ensino superior: estudo de caso no curso de licenciatura em física no Instituto Federal do Maranhão. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 2 (2), p. 167-178, 2011.



ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.15(57), p. 579-594, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, p.18-43, 2008.

AMBIEL, R. A. M. Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. **Avaliação psicológica**, v. 14(1), p. 41-52, 2015.

ANUNCIÇÃO, L. **Conceitos e análises estatísticas com o R e JASP**. 2021. Disponível em: <https://bookdown.org/luisfca/docs/>. Acesso em: 15 de março de 2023.

ANDRADE, A. M. de. Políticas de permanência e inclusão no ensino superior público. **Revista Educação e Contemporaneidade**, v. 14, n. 25, p. 15–28, 2005.

ANDRADE, C. Y. de. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 6, p. 18-27, 2012.

ANDRADE, F. J. O. **Imagem institucional percebida, satisfação e intenção de lealdade dos alunos de uma instituição de ensino superior**. 2005. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade Integrada de Pedro Leopoldo, Minas Gerais, 2005.

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 14 (52): 365-382, 2006.

ARAÚJO, A. C.; ANDRIOLA, W. B.; COELHO, A. de A. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID): desempenho de bolsistas versus não bolsistas. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-22, 2018.

ASTIN, A. Student involvement: a developmental theory for higher education. **Journal of College Student Personnel**, v.25(4), p. 297-308, 1985.

ATLAS.ti – SCIENTIFIC SOFTWARE DEVELOPMENT GMBH. Manual do usuário – Versão 23. Berlim: Lumivero, 2025.

BAGGI, C. A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 16(2), p. 355-374, 2011.

BARBOSA, R. C.; FRAGA-JUNIOR, J.; LIMA-JUNIOR, P. Em que medida o desempenho acadêmico contribui para a evasão? O caso de um curso de Licenciatura em Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 45, p. 1-7, 2023.

- BARROS, A. M. E. **Efeitos de poder e subjetivação dos discursos de evasão de cursos de Licenciatura em Matemática do IFRS**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2016.
- BEAN, J.; METZNER, B. A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. **Review of Educational Research**, v. 55(4), p. 485-540, 1985.
- BIZERRA, O. G. C.; RIEDNER, D. D. T. Uso de tecnologias digitais no ensino superior no período da pandemia: percepções dos estudantes. **Iniciação Científica CESUMAR**, v. 25, n. 1, e11355, 2023.
- BOLLELA, V. R.; MEDEIROS, I. S. e TELLES, S. Educação Remota em Tempos de Pandemia: reflexões no Contexto Acadêmico. **Medicina**, v. 54, p. 1-10, 2021
- BONATO, G. C.; MELLO, K. B. Evasão no curso de Licenciatura em Matemática do IFRA Campus Caxias do Sul, **REMAT**, v. 3(1), p. 26-37, 2017.
- BORGES, S. M. **Fatores determinantes da evasão escolar no ensino superior: o estudo de caso do ILES/ULBRA de Itumbiara**. 2011. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Regional) – Faculdade Alves Faria, Goiânia, 2011.
- BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, v. 31(1), p. 30-38, 2008.
- BOSI, A. “**Plural, mas não caótico**”. In: Cultura brasileira: temas e situações: São Paulo: Ática, 1987.
- BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, Renato (Ed.). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p.46-81.
- BOURDIEU, P. **Espaço social e espaço simbólico**. In: BOURDIEU, P. Razões práticas: Sobre a teoria da ação. 10. ed. Campinas: Papirus, 1996. p. 13-33.
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.
- BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (org). **Escritos de educação**. 10. ed. Própolis: Vozes, 2008a.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (org). **Escritos de educação**. 10. ed. Própolis: Vozes, 2008b.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. do C. L.; BOGUTCHI, T. F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 8(3), p. 161-189, 2003.

BRASIL. Lei nº 10.861/2004 - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Diário Oficial da União, Brasília, 15 abr. 2004. Seção 1. Brasília, 2004.  
BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopses do ensino superior. **Censo de 2021 da Educação Superior**. 2022. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em: jun. 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. **Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. ANDIFES/ABRUEM, SESu, MEC, Brasília, 1996, 134p.

BREWE, E.; KRAMER, L. H.; SAWTELLE, V. Investigating Student Communities with Network Analysis of Interactions in a Physics Learning Center. **arXiv preprint**, 2011

BUENO, J. L. O. A evasão de alunos. **Paidéia**, v. 5, p. 9-16, 1993.

CARMO, E. F. et al. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 240, p. 304-327, 2014.

CARVALHO, C.; OLIVEIRA, V. W. N. Evasão na Licenciatura: estudo de caso. **Revista Trilhas da História**, v. 3(6), p. 97-112, 2014.

CARVALHO, M. C.; CORRÊA, V. M. B.; ROSA, W. M. Assistência estudantil e a permanência e conclusão nos cursos. In: **Anais do 6º Encontro Internacional de Política Social e 13º Encontro Nacional de Política Social**, 2018. Disponível em: [https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/20276?utm\\_source=chatgpt.com](https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/20276?utm_source=chatgpt.com)

CASTIONI, R. et al. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais**, v.29, n.111, p. 399-419, 2021

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar**, n. 28, p. 125-140, 2006.

CHAVES, V. S. **Evasão nos cursos de graduação em Física, Matemática e Química da UFRN**. 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão de Projetos) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

CIRIBELLI, B. C. de N. **Retenção e evasão escolares no Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Exatas da Universidade Federal de Juiz de Fora**. 2015. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

COELHO, M. N.; SOUSA, F. A.; FREIRE, E. N. Motivação para ser professor: a qualidade motivacional dos estudantes de Licenciatura em Física. **Formação Docente**, v. 15, n. 32, p. 67-86, 2023.

COIMBRA, C. L.; SILVA, L. B.; COSTA, N. C. D. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. **Educação & Pesquisa**, v. 47, p. 19, 2021.

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

COULON, A. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação & Pesquisa**, v. 43 (4), p. 1239-1250, 2017.

CUNHA, A. M.; TUNES, E.; SILVA, R. R. Evasão do curso de Química da Universidade de Brasília: a integração do aluno evadido. **Química Nova**, v. 24(1), p. 262-280, 2001.

CURY, H. N. **Análise de Erros**. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., 2010, Salvador. Anais [...] Brasília: SBEM, p. 5-7, 2010.

DAITX, A. C.; LOGUERCIO, R. de Q.; STRACK, R. Evasão e retenção escolar no curso de Licenciatura em Química do Instituto de Química da UFRGS. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 21, n. 2, p. 153-178, 2016.

DAVIDSON, W. B.; BECK, H. P.; MILLIGAN, M. The College Persistence Questionnaire: Development and validation of an instrument that predicts student attrition. **Journal of College Student Development**, v.50(4), p. 373–390, 2009.

DIAS, E. C. M. et al. **Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade de Montes Carlos – MG**, 2010. In: II CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 2., São Paulo. Anais [...] São Paulo, p. 1-16, 2010.

DIAS, L. C. *et al.* Investigação da evasão no curso de Física–Licenciatura da Unicentro. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, (4), p. 628-641, 2021.

DIAS, S. M. B.; COSTA, S. L. da. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de políticas educacionais**, v. 9(18), p.51-60, 2016.

DEWEY, J. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

DOMINGUES, S. et al. A adaptação de estudantes que chegaram à educação superior em Minas Gerais durante o ensino remoto. **Educação & Pesquisa**, v. 49, e266765, 2023.

DONATO, S. P. et al. Da análise de similitude ao grupo focal: estratégias para estudos na abordagem estrutural das representações sociais. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14(37), p. 367-391, 2017.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Impactos nas Políticas de Regulação e Avaliação da Educação Superior. In: AGUIAR, M. A. da S. DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

DWYER, R. R.; HODSON, R.; McCLOUD, L. Gender, debt, and dropping out of college. **Gender & Society**, 27(1), p. 30-55, 2013.

FEITOSA, J. M. **Análise da evasão no ensino superior**: uma proposta de diagnóstico para o campus de Laranjeiras. 2016. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2016.

FIGUEIREDO, G. C. de. **Estudo da evasão nos cursos de Licenciatura em Química da UFAM**. 2014. Relatório Final (PIBIC – E/0117/2013) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2014.

FIGUEIREDO, K. N. dos R. W. de A. **Evasão escolar**: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins-Campus Porto Nacional. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

FLAMENT, C. L'Analyse de Similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. **Cahiers de Psychologie Cognitive**, n. 4, p.357-396, 1981.

FONSECA, F. L. M. **Evasão no ensino superior: a socialização acadêmica interrompida no mundo universitário da UFRN**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

FORQUIN, J. C. **Sociologia da Educação**: Dez Anos de Pesquisa. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANCO, A. de P. Ensino Superior no Brasil: cenário, avanços e contradições. **Jornal de políticas educacionais**, v. 2, n. 4, 2008.

FRANCO, B. V. E. *et al.* Evasão e persistência estudantil em cursos de graduação da área de ciências e matemática: uma revisão de literatura. **Investigação em Ensino de Ciências**, v.27(1), p-272 - 307, 2022.

FREGONEIS, J. G. P. **Estudo do Desempenho Acadêmico nos Cursos de Graduação dos Centros de Ciências Exatas e de Tecnologia da Universidade Estadual de Maringá**: período 1995 – 2000. 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

FREITAS, M. A. dos S. **As causas de evasão nos cursos de licenciatura em ciências biológicas e química do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas–Campus Manaus Centro**. 2016. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2016.

FREITAS, R. S. **A ocorrência da evasão do ensino superior**: uma análise das diferentes formas de mensurar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

GAIOSO, N. P. de L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília, 2005.

GANAM, E. A. S.; PINEZI, A. K. M. Desafios da permanência estudantil universitária: um estudo sobre a trajetória de estudantes atendidos por programas de assistência estudantil. **Educação em Revista**, vol. 37, e228757, 2021

GARCIA, L. M.; CAPELLINI, V. L. M. F.; REIS, V. L. Saúde mental na universidade: a perspectiva de universitários da permanência estudantil. **Colloquium Humanarum**, v. 17, p. 167-181, 2020.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.(Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GERBA, R. T. **Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura**: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GOIS, A. Metade dos universitários não se forma. **Folha de São Paulo**, 2006. Disponível em: <http://www.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u19237.shtml>. Acesso em: jun. 2023.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, v. 33 (118), p. 171-190, 2012.

GOMES, E. C. *et al.* Evasão no curso de licenciatura em física da Universidade Federal do Tocantins: diagnóstico e primeiros resultados de um projeto de intervenção. **Revista Observatório**, v.5(5), p. 482-508, 2019.

GOMES, L. L.; COSTA, N. R. AGUIAR, C. R. L. Bolsa permanência: concepção dos alunos beneficiários no curso de ciências biológicas da universidade estadual da região tocantina do maranhão, campus imperatriz. In: **CONEDU IX Congresso Nacional de Educação**, 2023. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmninnkcbpcbjpcglclefindmkaj/https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV185\\_MD1\\_ID17238\\_TB4130\\_04102023155842.pdf](chrome-extension://efaidnbmninnkcbpcbjpcglclefindmkaj/https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID17238_TB4130_04102023155842.pdf).

GROSSI, M. G. R.; COSTA, J. W. da; SANTOS, A. J. dos. A exclusão digital: o reflexo da desigualdade social no Brasil. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 2, p. 68-85, 2013.

GUIMARÃES, S. É. R.; BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Estilos motivacionais de professores: propriedades psicométricas de um instrumento de avaliação. **Psicologia: Teoria e pesquisa**. v.19 n.1, 2003

GUZZO, R. S. L.; EUZÉBIOS-FILHO, A. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. **Escritos sobre Educação**, v. 4, n. 2, p. 39-48, 2005.

HOLANDA, D. de A. S.; MOREIRA, H. B. C. Retenção escolar: uma análise no curso de Licenciatura em Matemática do IFCE. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 4, p. 788–804, 2021.

HONORATO, G. S.; BORGES, E. H. N. Permanência na educação superior brasileira: contribuições de Vicent Tinto. **Linhas Críticas**, v. 29, p. 1-17, 2023.

HOWLETT, M.; RAMESH, M; PERL, A. **Política Pública**: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

HUERTAS, J. A. **Motivación**: querer aprender. Buenos Aires: Aiqué, 2001.

KUH, G. D. Student Engagement in the First Year of College. In: UPCRAFT, M. Lee; GARDNER, John N. **Challenging and Supporting the First-Year Student: A Handbook for Improving the First Year of College**. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

KUSSUDA, S. R. **Um estudo sobre a evasão em um curso de Licenciatura em Física**: discursos de ex-alunos e professores. 2017. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2017.

LIMA, E.; MACHADO, L. A evasão discente nos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação Unisinos**, v. 18(2), p. 121-129, 2014.

LIMA JUNIOR, P. et al. A integração dos estudantes de periferia no curso de Física: razões institucionais da evasão segundo a origem social. **Ciência & Educação**, v. 26, 2020.

LIMA-JUNIOR, P.; SILVEIRA, F. L. DA; OSTERMANN, F. Análise de Sobrevivência aplicada ao estudo do fluxo escolar nos cursos e graduação em física: um exemplo de uma universidade brasileira. **Revista Brasileira de Ensino em Física**, v. 34 (1), p. 1-10, 2002.

MACEDO, C. **Evasão estudantil nos cursos de Matemática, Química e Física da UFF**: uma silenciosa problemática. 2012. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MACKINNON-SLANEY, F. The adult persistence in learning model. **Journal of Counseling & Development**, v. 72(3), p. 268-275, 1994.

MADALUZ, R. F. et al. Programa Pé-de-meia: um incentivo financeiro-educacional para a permanência e conclusão no Ensino Médio público. **Revista Aracê**, v. 6, n. 4, p. 12856-12869, 2024

MARCHAND, P.; RATINAUD, P. Application de la méthode ALCESTE à de “gros” corpus et stabilité des “mondes lexicaux”: analyse du “CableGate” avec IraMuTeQ. **Journées internationales d’Analyse statistique des Données Textuelles** p. 835– 844, 2012.

MARTINS, C. B. N. **Evasão de alunos nos cursos de graduação em uma Instituição de Ensino Superior**. 2007. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Fundação Pedro Leopoldo, Minas Gerais, 2007.

MASSI, L.; VILLANI, A. Um caso de contratendência: baixa evasão na licenciatura em Química explicada pelas disposições e integração. **Educação & Pesquisa**, v. 41(4), p. 975-992, 2015.

MATTAR, J.; RAMOS, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos, métodos e aplicações**. São Paulo: Atlas, 2021.

MAZZETTO, S. E.; BRAVO, C. C.; CARNEIRO, S. Licenciatura em química da UFC: Perfil sócio-econômico, evasão e desempenho dos alunos. **Química Nova**, v.25(6), p. 1204-1210, 2002.

MELLO, J. C. R. S. Desigualdades sociais e acesso seletivo ao ensino superior no Brasil no período 1994-2001. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 5, n. 2, p. 69-83, 2007.

MENDES-JUNIOR, Á. A. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22 (82): 31-56, 2014.

MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.). **Estudante universitário: características e experiências de formação**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2004.

MIRANDA, M. H. V. et al. Evasão no Ensino Superior: uma análise do Curso de Licenciatura em Física do IFRN-Campus João Câmara (2009-2019). **Research, Society and Development**, v. 9, n. 1, p. e118911757-e118911757, 2020.

NARDOTO, C. A. C. **Permanência em cursos de licenciaturas do Ifes: problematizações e possibilidades**. 2021. Dissertação de Mestrado, Instituto Federal do Espírito Santo.

NASCIMENTO, L. M. A motivação na escolha da carreira de professor. In: IV **Colóquio Internacional: Educação, Cidadania e Exclusão**. 2015. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.editorarealize.com.br/edicao/anais/ceduce/2015/TRABALHO\\_EV047\\_MD1\\_SA2\\_ID1228\\_22052015133554.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.editorarealize.com.br/edicao/anais/ceduce/2015/TRABALHO_EV047_MD1_SA2_ID1228_22052015133554.pdf)

NUNES, R. C. Um olhar sobre a evasão de estudantes universitários durante os estudos remotos provocados pela pandemia do COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 10(3), p. 1-13, 2021.

OLIVEIRA, C. H. M.; LEITINHO, J. L.; FARIAS, L. G. A. T. Análise do impacto dos auxílios universitários no desempenho acadêmico: um estudo de caso no campus da UFC em Crateús. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 16, n. 35, e17911, 2023.



OLIVEIRA, C. M. **Satisfação e evasão escolar no curso de Administração em Instituições de Ensino Superior privada: Modelagem via Equação Estruturais**. 2004. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia e Finanças do IBMEC, Rio de Janeiro, 2004.

ORTEGA, E. M. V. O Ensino Médio público ao Ensino Superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 23, p. 153-176, 2001.

OSTI, A.; PONTES-JÚNIOR, J. A. F.; ALMEIDA, L. S. O comprometimento acadêmico no contexto da pandemia da Covid-19 em estudantes brasileiros do Ensino Superior. **Revista Práxis**, v. 3, p. 275-292, 2021.

OSTROSKI, A.; MENONCINI, L. Teoria dos Grafos e aplicações. **Synergismus scyentifica**, v. 4(2), p. 1-6, 2009.

PASCARELLA, Ernest T.; TERENCEZINI, Patrick T. **How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

PEARSON, K. X. On the criterion that a given system of deviations from the probable in the case of a correlated system of variables is such that it can be reasonably supposed to have arisen from random sampling. **The London, Edinburgh, and Dublin Philosophical Magazine and Journal of Science**, v. 50(302), p. 157–175, 1900.

PEREIRA, J.T.V. **Uma contribuição para o entendimento da evasão. Um estudo de caso: Unicamp**. Pró-reitoria de graduação da Unicamp, pp.23-32, 1995.

PEREIRA-JUNIOR, E. (2012). **Compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso: Estrutura fatorial e relação com a evasão**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PEREIRA, V. S. B.; GERMANO, R. Percepções e expectativas de estudantes de Licenciatura em Matemática da UFPA – Campus Castanhal – acerca de suas escolhas de carreira. **Educação, Linguagem e Sociedade em Pesquisa**, v. 1, p. 166-171, 2023

PESSANHA, A.; SILVA, C. Políticas de assistência estudantil e desigualdades persistentes. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 4, p. 41–53, 2021.

PIOTTO, D. C.; ALVES, R. O. O ingresso de estudantes das camadas populares em uma universidade pública: desviando do ocaso quase por acaso. **Revista Educação**, v. 21 (2), p. 139-147, 2016

PONTES, A. P. M. de; OLIVEIRA, D. C. de; GOMES, A. M. T. The principles of the Brazilian Unified Health System, studied based on similitude analysis. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, v. 22(1), p.59-67, 2014.

PORTES, E. A. **Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

R CORE TEAM. **R: A language and environment for statistical computing**. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>, 2022.

RANGEL, F. D. O. et al. Evasão ou mobilidade: conceito e realidade em uma licenciatura. **Ciência & Educação**, v. 25, p. 25-42, 2019.

RECH, G. Z.; PESCADOR, C. M. Ensino remoto em tempos de pandemia: COVID-19 suas implicações na interação professor-estudante - uma perspectiva freireana. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 17, n. 2, p. 1264–1278, 2022

RIBEIRO, A. da C.; COSTA, M. da. Motivação para a docência na Educação Básica: um estudo a partir da Teoria da Autodeterminação com discentes do curso de licenciatura em Física. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 34, p. 947-972, 2021.

RISTOFF, D. I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: N. C. Balzan & J. Dias Sobrinho (Orgs.), **Avaliação Institucional: Teoria e Experiências**, p. 37-51. São Paulo: Cortez, 1995.

RISTOFF, D. I. **Considerações sobre evasão**. In: RISTOFF, Dilvo Ilvo. Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999. p. 119-130.

RISTOFF, D. I. **Considerações sobre a evasão**. In: VASCONCELOS, Silvia Ines Coneglian Carrilho de (org.). Expressão sobre a graduação. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, p. 09-32, 1997.

ROSA, C. de M.; SANTOS, F. F. T.; GONÇALVES, A. M. Os efeitos da pandemia da COVID-19 na permanência na educação superior: o cenário de uma universidade federal brasileira. **Revista iberoamericana de educación**, vol. 86(1), p. 61-76, 2021.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SÁ, M. B. de. **Evasão em uma Universidade Particular**: um estudo de caso utilizando o método de regressão logística. 2005. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2005.

SACCARO, A.; FRANÇA, M. T. A.; JACINTO, P. de A. Fatores Associados à Evasão no Ensino Superior Brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas. **Estudos Econômicos**, v. 49, p. 337-373, 2019.

SALAS, G. et al. Covid-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 38 (2), p. 1-17, 2020.

- SALES, I. H.; TORRES, J. P. Inclusão de estudantes com deficiência visual em uma Universidade Federal Mineira. **Revista Educação Especial**, v. 35, p.1–23, 2022.
- SANTANA, O. A. Evasão nas Licenciaturas das Universidades Federais: entre a apetência e a competência. **Educação**, v. 41(2), p. 311-327, 2016.
- SANTOS, G. dos; FREITAS, L. O. Ensino superior público brasileiro: acesso e permanência no contexto de expansão. **Argumentum**, v. 6, n. 2, p. 182-200, 2014.
- SANTOS, H. R. R. Vantagens do R para a pesquisa social. **Blog Observare**, 2021. Disponível em: <https://observare.slg.br/vantagens-do-r-para-a-pesquisa-social/>. Acesso em: 15 de janeiro, 2023.
- SANTOS-JUNIOR, J. DA S.; REAL, G. C. M. Reprovação induz evasão? Aspectos da trajetória acadêmica no curso de Matemática-Licenciatura em uma instituição federal de Educação Superior. **Educação e Fronteiras**, v. 10, n. 9, p. 57–71, 2020.
- SANTOS, R. B.; GASNIER, T. R. J. A evasão numa licenciatura em ciências naturais sob efeito de mudanças no ingresso e no currículo. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 14(28), p. 1 - 15, 2020.
- SANTOS, S. J.; REAL, G. C. M. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. **Avaliação**, v. 22(2), p. 385-402, 2017.
- SANTOS, S. J.; REAL, G. C. M. Fator institucional para a evasão na educação superior: análise da produção acadêmica no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 6, p. 1-22, 2020.
- SANTOS, T. L. dos. **Análise da evasão no curso de Licenciatura em Física do IFPE campus Pesqueira**: um estudo de caso. 2021. Monografia (Licenciatura em Física) – Instituto Federal de Pernambuco, Pesqueira, 2021.
- SAAVEDRA, L. *et al.* Pontos de partida, pontos de chegada: impacto de variáveis socioculturais no ingresso ao Ensino Superior. **Sociedade e cultura**, v. 22, n. 2, p. 63-84, 2004.
- SILVA, A. C.; CABRAL, T. C. A visão de matriculados sobre a evasão num curso de Licenciatura em Física. **Pro-Posições**, v. 33, p. 1-27, 2022.
- SILVA, G. H. G. Ações afirmativas no ensino superior brasileiro: caminhos para a permanência e o progresso acadêmico de estudantes da área das ciências exatas. **Educação em Revista**, v.35, p. 1-29, 2019
- SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. Novas faces da educação superior brasileira: reforma do Estado e mudança na produção. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 1, n. 2, 1999.
- SILVA, L. R.; ASSIS, A. E. S. Q. O programa institucional de bolsas de iniciação científica para o ensino médio (PIBIC-em): a política pública, a ciência e a cidadania. **Revista Exitus**, v. 7, n. 1, p. 78-107, 2017.

- SILVA, F. C. da; SOUZA, M. A. de. Políticas de permanência estudantil na educação superior: reflexões de uma revisão da literatura para o contexto brasileiro. **Revista de Administração Pública**, v. 55, n. 1, p. 123–139, 2021.
- SILVA, K. N. da; FIGUEIREDO, M. C. Curso de licenciatura em química: motivações para a evasão discente. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 3(2), p. 237-254, 2018.
- SILVA, M. P. da et al. Evasão escolar no curso de Licenciatura em Física: um estudo de caso no IFCE–campus avançado de Tianguá. In: **VII CONNEPI-Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação**. 2012.
- SILVA, P. T. F.; SAMPAIO, L. M. B. Políticas de permanência estudantil na educação superior: reflexões de uma revisão da literatura para o contexto brasileiro. **Revista de Administração Pública**, v. 52, n. 5, p. 603-631, 2022.
- SILVA, R. O. M. **Retenção e evasão nas disciplinas iniciais ofertadas pelo Departamento de Matemática da UFJF**. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.
- SILVA-FILHO, João dos Santos. **Representações sociais do ser professor de Ciências**. Recife: UFPE, 2017.
- SILVA-FILHO, R. L. L. **A Evasão No Ensino Superior Brasileiro** – Novos Dados. Instituto Lobo. Disponível em: [https://www.institutolobo.org.br/core/uploads/artigos/art\\_088.pdf](https://www.institutolobo.org.br/core/uploads/artigos/art_088.pdf). Acesso em: mar. 2023.
- SILVA-FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Caderno de Pesquisa**, v. 37 (132), p. 641-659, 2007.
- SIMÕES, B. S.; CUSTÓDIO, J. F. A evasão em uma Licenciatura em Física: um olhar para as relações com o saber. **Research, Society and Development**, v. 9(5), p. 1-30, 2020.
- SIMÕES, L. C.; MENDES, M. T. Evasão no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESC na transição do vestibular para o SISU (2012-2014). **Educação e Fronteiras On-Line**, v.10(29), p.6-18, 2020.
- SOARES, C. A. O.; PIRES, L. L. de A. A formação de professores no Brasil e o curso de licenciatura em física do IFG Campus Jataí: um estudo sobre a evasão e a repetência. **Anais da Semana de Licenciatura**, p. 135-144, 2010.
- SOUZA, C. G. Da evasão no Ensino Superior no Nordeste durante o ano 2019: um reflexo do impacto social e econômico. **Revista Caboré**, v. 1(6), p. 57-64, 2023.
- SOUZA, C. T.; PETRÓ, C. S.; GESSINGER, R. M. **Um estudo sobre evasão no Ensino Superior do Brasil nos últimos dez anos**. In: II CONFERÊNCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 2., 2012. Porto Alegre. Anais [...] Porto Alegre, 2012, p. 1-8.

- SOUZA, I. M. **Causas da evasão nos cursos de graduação da UFSC**. 1999. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.
- SOUZA, T. S.; SÁ, S.; CASTRO, P. A. de. Evasão escolar no ensino superior: um estudo qualitativo via mapeamento de licenciaturas. **Revista Lusófona de Educação**, v. 44, p. 63-82, 2019.
- TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula**. O que é e como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.
- TIAGO, F. M. *et al.* Pandemia de COVID 19 e o ensino remoto emergencial: análise do aumento de solicitações de trancamento de matrícula em uma instituição federal. **Revista Triângulo**, v. 14(3), p. 42-65, 2021.
- TINTO, V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, v. 45(1), p. 89-125, 1975.
- TINTO, V. **Completing college**: Rethinking institutional action. Chicago: University of Chicago Press, 2012.
- TINTO, V. Limits of theory and practices in student attrition. **The Journal of Higher Education**, 53(6), p. 687-700, 1982.
- TINTO, V. Research and practice of student retention: what next? **Journal of College Student Retention**, n. 8(1), p. 1–19, 2006.
- UTIYAMA, F.; BORBA, S.F.P. **Uma ferramenta de apoio ao controle da Evasão de alunos em cursos à distância via Internet**. III CONGRESSO BRASILEIRO DE COMPUTAÇÃO, 3., 2003
- VALLE, I. R. A reprodução de Bourdieu e Passeron mudam a visão do mundo educacional. **Educação em Pesquisa**, v. 48, p. 1-16, 2022.
- VAUTERO, J.; POZOBON, L.; SILVA, A. D. Questionário de Permanência Acadêmica: Adaptação Cultural e Evidências de Validade. **Avaliação Psicológica**, 2020, v. 19(4), p. 390-399, 2020.
- VITELLI, R. F. Evasão em cursos de licenciatura: perfil do evadido, fatores intervenientes no fenômeno. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.
- ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista brasileira de educação**, v. 11, p. 226-237, 2006.
- ZWOLAK, J. P.; BREWE, E. The Impact of Social Integration on Student Persistence in Introductory Modeling Instruction Courses. arXiv preprint, 2015.

## ANEXO

**Anexo 1** – Trabalhos analisados para a construção do corpo de dados do presente estudo.

Autor	Título	Ano	Tipo
Barros, André Matias Evaldt de	Efeitos de poder e subjetivação dos discursos de evasão de cursos de licenciatura em matemática do IFRS	2016	Dissertação
Brito, Maria Ivoneide de Lima	Implementação do REUNI na UnB (2008 à 2011): limites na ampliação de vagas e redução da evasão	2013	Dissertação
Castro, Tatiana Lage de	Evasão nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais	2019	Tese
Chaves, Vanessa de Souza	Evasão nos cursos de graduação em Física, Matemática e Química da UFRN	2016	Dissertação

Cruz, Neilton Castro da	Esse ambiente não é para todo mundo: as condições de injeção e de permanência de egressos/as da EJA no ensino superior público	2016	Tese
Duarte, Tarcísia Carolina Roberto Silva	Desempenho acadêmico e retenção no curso de física: percepção de docentes e discentes	2019	Dissertação
Fonseca, Franklandia Leite Moreira,	Evasão no ensino superior: a socialização acadêmica interrompida no mundo universitário da UFRN	2019	Dissertação
Gerba, Raphael Thiago	Análise da evasão de alunos nos cursos de licenciatura: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina	2014	Dissertação
Gomes, Alberto Albuquerque	Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre evasão escolar nos cursos de licenciatura	1998	Tese
Leme, Helena Alessandra Scavazza	Formação superior de professores indígenas de Matemática em Mato Grosso do Sul: acesso, permanência e desistência	2010	Tese
Lima-Júnior, Paulo	Evasão do ensino superior de Física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação	2013	Dissertação
Macedo, Claudia	Evasão estudantil nos cursos de Matemática, Química e Física da Universidade Federal Fluminense: Uma silenciosa problemática	2012	Dissertação
Nunes, Maria Christina de Medeiros	Acesso com (in) sucesso? O Programa de Incentivo Acadêmico na Universidade Federal de Pernambuco BIA/UFPE	2013	Dissertação

Parente, Nória Nabuco	As condições de acesso e permanência dos estudantes do Curso de Licenciatura em Física do IFCE, Campus de Sobral	2014	Dissertação
Pizoni, Fernando	Perfil socioeconômico e trajetória escolar de alunos de licenciatura em Ciências Biológicas e Matemática da Unesp de São José do Rio Preto	2014	Dissertação
Ribeiro, Everton	Evasão e permanência num curso de licenciatura em física: o ponto de vista dos licenciados	2015	Dissertação
Rigo, Júlia da Silva	Percursos de formação de estudantes de licenciatura noturna na UFV: ENEM, SISU e evasão	2016	Dissertação
Silva, Daniella Thiemy Sada da	Um estudo sobre enunciados que permeiam a permanência e a não permanência de alunos no curso de licenciatura em matemática da UFRGS	2020	Dissertação
Silva, Edilene Dayse Araújo da	Quando desistir não é uma opção: socialização e estratégias de permanência de estudantes populares da UFRN	2017	Dissertação
Silva, Flávia Cristiane Pires e	As condições de ofertas de cursos de licenciatura em física: o caso do Instituto Federal de Goiás	2018	Dissertação
Silva, Ludmilla Dantas	Evasão escolar e gestão do conhecimento: o caso da Universidade Estadual da Paraíba	2018	Dissertação
Silva, Mariane Montibeller	Trajetoórias universitárias: acesso, permanência e expectativas	2019	Dissertação
Silva, Roberta Oliveira Mattos da	Retenção e evasão nas disciplinas iniciais ofertadas pelo Departamento de Matemática da UFJF	2020	Dissertação



Souza, Irineu Manoel de	Causas da evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina	1999	Dissertação
Souza, Thays Santos	Estudo sobre a evasão em cursos de graduação presenciais na Universidade Federal de Goiás – UFG	2017	Dissertação
Vargas, Michely de Lima Ferreira	Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG	2008	Dissertação
Zuliani, Maria Helena	Custo por aluno de graduação e de cursos técnicos em uma universidade federal: um estudo de caso	2019	Dissertação

Fonte: Organizado pelo autor (2023).