

Origem social e razões da evasão em cursos superiores: uma análise dos percursos interrompidos de estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais

Social origin and reasons for undergraduate dropout: an analysis of the interrupted paths of students of the Universidade Federal de Minas Gerais

Origen social y razones del abandono en carreras universitarias: un análisis de los caminos interrumpidos de los estudiantes de la Universidade Federal de Minas Gerais

Gustavo Bruno de Paula^I

Cláudio Marques Martins Nogueira^{II}

RESUMO

Baseando-se em entrevistas com universitários que evadiram de cursos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), investigamos, de uma perspectiva sociológica, como suas características socioeconômicas influenciaram os processos e as razões da saída de seus cursos. Agrupando os estudantes pelas suas características socioeconômicas, identificamos que a origem social configura de modos diferentes as motivações da evasão. Estudantes de origem social alta evadiram por mudanças nas preferências acadêmicas ou profissionais e interpretam a evasão de modo mais positivo, enquanto os estudantes de origem social intermediária e baixa saíram dos cursos por dificuldades acadêmicas ou financeiras e vivenciaram a evasão de maneira mais negativa, em alguns casos interpretando-a como fracasso. Os resultados demonstram que, sob um mesmo indicador de evasão, escondem-se motivações muito díspares, e que estas se conectam à origem social.

Palavras-chave: Desigualdades Escolares. Evasão do Ensino Superior. Evasão.

ABSTRACT

Based on interviews with undergraduate students who dropped out of courses at the Federal University of Minas Gerais (UFMG), this article assesses, from a sociological perspective, how these students' socioeconomic characteristics influenced the processes and reasons for their course dropouts. By grouping the students according to their socioeconomic characteristics, we identified that social background shapes the motivations for dropping out differently. Students from higher social backgrounds dropped out due to changes in academic or professional preferences, and interpret the process more positively, while students from intermediate and lower social backgrounds left their courses due to academic or financial difficulties, and experienced the process more negatively, in some cases interpreting it as a failure. The results

^IUniversidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil. E-mail: gustavobrp@usp.br  <https://orcid.org/0000-0002-6531-0865>

^{II}Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil. E-mail: cmmn@uol.com.br  <https://orcid.org/0000-0001-7913-5669>

indicate that, under the same dropout indicator, there are clearly disparate motivations, which are connected to social background.

Keywords: Educational Inequalities. Higher Education Dropout. Dropout.

RESUMEN

Basándonos en entrevistas con universitarios que abandonaron cursos de la UFMG, en este artículo evaluamos cómo sus características socioeconómicas influyeron en los procesos y razones de la salida de estos estudiantes desde un enfoque sociológico. Al agrupar a los estudiantes por sus características socioeconómicas, identificamos que el origen social configura de manera diferente las motivaciones del abandono. Los estudiantes de alto origen social abandonaron debido a cambios en las preferencias académicas o profesionales e interpretan el proceso de manera más positiva, mientras que los estudiantes de origen social intermedio y bajo abandonaron sus cursos debido a dificultades académicas o financieras, además de experimentar el proceso de manera más negativa, en algunos casos interpretándolo como fracaso. Los resultados indican que bajo un mismo indicador se esconden motivaciones muy dispares para el abandono y que se conectan con el origen social.

Palabras-clave: Desigualdades en la Educación. Abandono de la Educación Superior. Evasión.

INTRODUÇÃO

Com a expansão de cursos e instituições e a adoção de políticas de ação afirmativa, o sistema de ensino superior brasileiro se tornou mais diversificado e inclusivo nas últimas duas décadas, como apontado por pesquisas recentes (Marteleto, Marschner e Carvalhaes, 2016; Salata, 2018; Silva, 2020; Costa *et al.*, 2021; Senkevics, 2021). Ainda que permaneçam desigualdades quanto às formas de acesso, como evidenciado, por exemplo, pelo fato de que egressos das escolas públicas da educação básica ainda tendem a ingressar em graduações cujas carreiras oferecem menor retorno econômico (Carvalhaes e Ribeiro, 2019), o fato é que o acesso à graduação no Brasil se tornou menos restrito socialmente.

Com essas mudanças no perfil do alunado do ensino superior, tornou-se cada vez mais relevante para as pesquisas sociológicas e educacionais averiguar se os grupos menos providos de recursos culturais ou econômicos que passaram a acessar o ensino superior contam com as mesmas chances de concluir o curso ou são mais vulneráveis à evasão. Sabendo-se que os efeitos das desigualdades sociais sobre as trajetórias escolares podem não cessar com o acesso ao ensino superior, é importante verificar se e como elas se manifestam em termos de desigualdades de permanência.

De modo geral, pesquisas nacionais recentes têm alcançado resultados pouco conclusivos a respeito das associações entre desvantagens socioeconômicas e percentuais ou chances de evasão. Lima Júnior, Ostermann e Rezende (2012), em análise das taxas de evasão do curso de física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), não identificaram associações significativas entre o evento e variáveis socioeconômicas como renda familiar, nível de instrução e ocupação parental. Durso e Cunha (2018) constataram que a probabilidade de evasão do curso de ciências contábeis da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) estava associada a um nível de escolaridade parental mais elevado, contrariando a expectativa inicial dos pesquisadores.

Pesquisas em nível institucional também têm alcançado resultados similares. Braga, Peixoto e Bogutchi (2003) não observaram uma associação forte entre renda familiar e chances de evasão entre graduandos da UFMG. Notaram, entretanto, que o nível de instrução parental e a origem escolar tinham efeitos que variavam conforme os cursos. Costa e Picanço (2020), em estudo de caso

na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), não identificaram diferenças relevantes entre os percentuais de evasão entre estudantes brancos ou negros — dimensão importante na produção das desigualdades sociais e escolares no país. Por outro lado, constataram que o nível socioeconômico mais elevado estava associado a maiores chances de conclusão. Paula (2021) analisou as associações entre evasão e características ligadas à origem social e escolar de universitários da rede federal do país. Na primeira parte da pesquisa, que abrangeu o conjunto de instituições do setor federal, ele identificou que, apesar de a probabilidade de os egressos de escolas públicas saírem do ensino superior ser maior em comparação aos vindos de escolas privadas, a diferença foi baixa e menos relevante do que outras variáveis relativas às características dos cursos, como turno e grau acadêmico, resultado que também foi observado em trabalho anterior (Paula e Nogueira, 2020). Na segunda parte do trabalho, considerando-se apenas informações de estudantes da UFMG, não se observaram associações significativas entre desvantagens socioeconômicas e evasão da instituição.

Em suma, ao menos entre pesquisas no setor público, os resultados sinalizam que os estudantes que em princípio enfrentariam maiores dificuldades para permanecer no ensino superior não apresentam necessariamente maior propensão à evasão de curso em comparação com os pares que estariam em melhores condições de adaptação à universidade. Assim, desigualdades que historicamente se mostram expressivas na explicação da evasão na educação básica (Salata, 2019; Simões, 2019) não teriam, aparentemente, a mesma relevância no contexto universitário.

Uma das explicações para esses resultados, e que deve ser considerada de antemão por todas as pesquisas sobre evasão no nível terciário, é de que existe muita mobilidade entre cursos e instituições do ensino superior (Ristoff, 1997; Marques, 2020). Parte do que se designa como evasão é, do ponto de vista dos estudantes, movimento ou mudança (Tinto, 1982; Nogueira, Paula e Ariovaldo, 2021). É importante então atentar para o tipo ou granularidade do indicador de evasão investigado (Vitelli e Fritsch, 2016): se de curso, instituição ou sistema. Principalmente nas duas primeiras formas de evasão, parte do que os gestores ou pesquisadores registram como evasão (corretamente, desde que estejam atentos aos seus tipos) são, na prática, mudanças ou transferências de curso ou instituição. Essas movimentações dos estudantes não se associam tanto a dificuldades acadêmicas, financeiras ou de outra ordem, mas sim a mudanças nas preferências escolares e profissionais dos graduandos (Bueno, 1993). Em muitos desses casos, ainda que a saída implique perdas de investimentos ou recursos das instituições, ela pode ser considerada como positiva pelo estudante, como um ajuste ou redirecionamento para uma oportunidade mais próxima de seus gostos ou preferências (Tinto, 1987).

Neste artigo argumentamos que, embora as taxas de evasão de curso ou de instituição possam ser semelhantes entre estudantes de diferentes perfis socioeconômicos e origens escolares, as razões por que evadem (em função de dificuldades acadêmicas e/ou econômicas, ou pelo desejo de buscar cursos ou instituições que lhes agradem mais) e os tipos de evasão que realizam (evasão do sistema de ensino superior, ou apenas de um curso ou instituição) podem ser distintos. Os estudantes com origem social mais baixa estão mais vulneráveis a evadir em função de dificuldades acadêmicas ou socioeconômicas, interrompendo temporária ou definitivamente seus estudos. Já os estudantes com perfil social e escolar mais favorável evadiriam mais frequentemente dos cursos e/ou instituições pelo desejo de se reinserir no sistema em instituições ou cursos considerados mais satisfatórios.

Poucas pesquisas têm buscado especificamente compreender as razões para os estudantes abandonarem os cursos e, principalmente, sobre como diferentes motivos se articulam com diferentes características socioeconômicas ou demográficas dos indivíduos. Em pesquisa aplicada no curso de física de uma instituição federal, Lima Júnior (2013) identificou que, apesar de as chances de evasão não diferirem conforme características ligadas à origem social, a quantidade de reprovações era maior entre os estudantes com maiores desvantagens socioeconômicas, o que indica maior risco de evasão por dificuldades acadêmicas. Pesquisas internacionais recentes, com amostras mais amplas,

sustentam essa suposição. Na França, Herbaut (2021) observou que estudantes de origem menos privilegiada eram mais propensos a sair do curso em razão de reprovações no primeiro ano, o que não ocorreu entre seus colegas com melhor condição socioeconômica. Em pesquisa na Alemanha, Behr *et al.* (2021), além de identificarem que a evasão estava ligada a combinações de diferentes motivações, e não apenas uma isoladamente, constataram que estudantes imigrantes declararam em maior proporção ter saído por razões financeiras.

Mais investigações nacionais nessa direção são importantes para entendermos como as desigualdades sociais entre os estudantes influenciam o processo de evasão. Sob os indicadores gerais de evasão podem estar reunidos fenômenos muito distintos, que exigem explicações sociológicas diferenciadas. Não se podem ignorar as diferenças entre a saída de um curso ou instituição motivada por dificuldades acadêmicas ou socioeconômicas — e que pode levar os estudantes à evasão definitiva dos estudos — e a saída motivada pelo interesse em reingressar em outro curso ou instituição. Este artigo investiga a heterogeneidade das características socioeconômicas dos estudantes e dos motivos da evasão, com uma abordagem qualitativa. Com base em 12 entrevistas com estudantes que saíram de cursos da UFMG entre 2016 e 2018, buscamos compreender as razões e os significados que eles atribuem à evasão e como ela se relaciona com a origem social e a trajetória escolar na educação básica, bem como com a experiência inicial desses estudantes nas graduações e na universidade.

A UFMG é uma das maiores e mais tradicionais universidades públicas do país. Nas duas últimas décadas a instituição passou por mudanças expressivas no perfil do seu alunado, ocasionadas pelas políticas de ação afirmativa, que ampliaram o acesso de estudantes das escolas públicas, negros e de baixa renda (Paula, Nonato e Nogueira, 2023), e pela adoção, em 2014, do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) como mecanismo de seleção para os cursos de graduação (Nogueira *et al.*, 2017). Esse contexto de profundas transformações institucionais, no qual o corpo discente da universidade se torna progressivamente mais heterogêneo, oferece um cenário ideal para se analisar como os sentidos e as razões para a evasão se relacionam com a origem social dos estudantes.

O artigo está organizado da seguinte forma: após esta introdução, na segunda seção discutimos as dificuldades de investigar a relação entre desigualdades e evasão no ensino superior, delineando nosso argumento sobre a importância de averiguar a possível variação entre os motivos da saída do ensino superior e a origem social dos estudantes. A terceira seção é voltada a apresentar nosso desenho de pesquisa e os fundamentos teóricos que sustentaram sua construção. Na quarta seção analisamos os padrões de evasão que identificamos com base nas trajetórias acadêmicas dos estudantes entrevistados. Em seguida, tecemos as considerações finais.

EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR E ORIGEM SOCIAL: UMA ASSOCIAÇÃO COMPLEXA

O ensino superior possui especificidades que o distinguem da educação básica e dificultam estabelecer a evasão de curso ou instituição como um evento necessariamente negativo, tal como é entendido no ensino fundamental ou médio. Esse nível de ensino consiste, afinal, em uma etapa não obrigatória da educação (ainda que, sem dúvida, crucial para os destinos profissionais e, por esse motivo, cada vez mais imperativa para o acesso a bons empregos) e cuja lógica pedagógica está mais fundamentada na autonomia (Coulon, 2008; 2017), sendo desenhada para jovens adultos ou adultos. Além disso, ele oferece aos estudantes diferentes caminhos por áreas do conhecimento, instituições, cursos, graus acadêmicos, modalidades de ensino. Em parte, por essas características, muito do que é registrado como evasão não constitui interrupção definitiva e, às vezes, nem mesmo temporária, dos estudos, mas mudança de curso ou instituição no âmbito do próprio sistema do ensino superior. O estudo de Marques (2020) sobre evasão, com dados do Censo da Educação Superior entre 2009 e 2017, identifica uma tendência de reingresso de mais de 55% dos estudantes

que saíram de algum curso ou instituição durante o período. Análise de Paula (2021), com dados de uma coorte de estudantes de universidades federais de 2016, observou que 62% dos que evadiram retornaram logo no ano seguinte. Assim, existe muita movimentação entre os cursos e instituições de ensino superior no país.

Considerando-se a grande quantidade desses movimentos, parte da evasão pode não ser ocasionada por dificuldades acadêmicas ou restrições financeiras, nem por fracasso de adaptação às demandas acadêmicas, mas sim por incertezas ou mudanças nos objetivos profissionais, as quais seriam comuns entre muitos dos jovens ingressantes (Tinto, 1982). Como bem observa Tinto (1987), seria inesperado que a ampla maioria dos jovens ingressantes estivesse plenamente segura a respeito de suas escolhas acadêmicas ou profissionais. Muitos entram no ensino superior sem informações precisas sobre as características dos cursos e as carreiras profissionais que eles proporcionam. Mesmo aqueles estudantes mais informados sobre o sistema escolar, em sua maioria vindos das classes médias ou altas (Nogueira, Romanelli e Zago, 2000; Resende, Nogueira e Nogueira, 2011), somente conhecerão efetivamente a área inicialmente escolhida após as primeiras semanas de aulas.

Há ainda que considerar que parte dos recém-admitidos não ingressa na graduação que originalmente desejava ou que estava entre suas principais preferências. Longe de ser livres para escolher o que desejam e estar em condições iguais para escolher seus destinos acadêmicos (Reay *et al.*, 2001; Nogueira, 2012; Bourdieu; Passeron, 2014), muitos candidatos ajustam suas decisões a uma avaliação prática de suas condições financeiras, culturais e escolares. Elementos como o grau de preparação escolar, a conciliação ou não dos estudos com o trabalho, a maior ou menor distância entre a instituição e a residência do universitário, entre outros, influenciam as possibilidades de escolha dos candidatos nos processos seletivos de entrada nas instituições públicas.

Fica claro, portanto, que a evasão pode não resultar necessariamente do fracasso acadêmico ou de dificuldades socioeconômicas de estudantes que causam a interrupção temporária ou definitiva dos estudos. Ela pode significar um redirecionamento do graduando para opções mais desejadas ou compatíveis com seus gostos, competências e projetos pessoais e profissionais. Nesses casos, não seria vivida pelos estudantes como algo necessariamente negativo e/ou associado a problemas acadêmicos relacionados à formação na educação básica ou à falta de recursos econômicos necessários para a permanência ali.

Esses dilemas da entrada no ensino superior, comuns a muitos universitários (Coulon, 2017), não devem nos fazer ignorar, entretanto, que desigualdades socioeconômicas podem atuar na forma, nos sentidos ou nos significados de como eles vivenciam o ensino superior. Por trás de um mesmo indicador, podem existir associações heterogêneas entre os sentidos e as causas da evasão, segundo a origem social. É preciso considerar, portanto, os tipos de evasão (do sistema de ensino superior ou apenas de curso ou instituição, seguida de uma reinserção) e suas causas (dificuldades de permanecer ou vontade de se reinserir em outro curso ou instituição) para compreender a relação entre esse evento e a origem social dos estudantes. Neste artigo, nosso objetivo é contribuir para as pesquisas nessa direção, ao analisarmos as razões ou significados atribuídos à evasão por um grupo específico de estudantes, averiguando como e em que medida as vantagens ou desvantagens relacionadas à origem social interferiram no processo de evasão dos cursos.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS E DESENHO DE PESQUISA

Com base em um roteiro semiestruturado¹, realizamos 12 entrevistas com estudantes de diferentes perfis sociais que evadiram de cursos da UFMG entre 2016 e 2017. Nelas, analisamos em

1 Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 87256318.1.0000.5149. Os nomes apresentados no trabalho são fictícios, a fim de preservar o anonimato dos participantes.

que medida as razões da evasão, a forma como ela ocorreu e os significados que os entrevistados lhe atribuem se relacionam com sua origem social. A evasão entre os estudantes com características socioeconômicas mais baixas seria mais motivada por dificuldades financeiras ou acadêmicas (restrição de renda, dificuldade de conciliar os estudos com trabalho, transporte etc.)? De maneira diferente, os estudantes com melhores condições socioeconômicas evadiram por motivos mais conectados às mudanças de preferências acadêmicas ou profissionais?

Para responder a essas questões, comparamos as trajetórias acadêmicas utilizando duas categorias e nove subcategorias, construídas com base na literatura sobre o tema, como exposto no Quadro 1.

A primeira categoria, “Trajetória social e escolar e processo de escolha do curso”, abrange questões que reconstituem a origem social do entrevistado e seu passado escolar. O desempenho escolar pregresso pode ser um importante preditor dos resultados acadêmicos na graduação. Investigamos o peso desse aspecto com questões a respeito da percepção do estudante sobre seu desempenho; as disciplinas de que gostava ou em que sentia ter maior facilidade; se teve reprovações e, se sim, em que áreas.

Ainda nessa categoria, incluímos questões sobre o nível de expectativa escolar parental e o dos próprios estudantes. Muitas pesquisas apontam a existência de uma associação entre expectativas parentais e a longevidade e o bom desempenho escolar, bem como entre as expectativas dos próprios jovens e seus resultados escolares (Morgan, 2005; Nogueira *et al.*, 2009; Alves *et al.*, 2013).

A escolha do curso pode ter efeito relevante sobre o envolvimento acadêmico do graduando. Grande parte dos matriculados no ensino superior ajustou suas preferências originais por motivos variados: financeiros, geográficos e, principalmente, possibilidade ou não de alcançar a nota de corte do curso desejado. Em grande medida, esse ajuste pelo possível é construído gradualmente pelas condições objetivas e simbólicas de existência do estudante (Bourdieu, 1998; Nogueira, 2004), mas também pode ser realizado de maneira mais súbita, ao selecionar as opções de graduação pelo SiSU — algo que possivelmente aumentou desde a implementação desse sistema, como estudos

Quadro 1 – Categorias de análise para comparação das entrevistas.

Categorias	Descrição das categorias	
Trajetória social e escolar e processo de escolha do curso	Experiência e desempenho escolar no ensino médio	• Percepção sobre o desempenho escolar no ensino médio • Se passou por reprovações • Disciplinas de que gostava ou não
	Expectativas e aspirações individuais e parentais sobre o ensino superior	• Se o entrevistado e/ou pais tinham expectativas de ingresso no ensino superior • Expectativas e aspirações profissionais do estudante e seus familiares
	Responsabilidades externas ou questões financeiras antes de ingressar no ensino superior	• Se trabalhava • Responsabilidades familiares ou de outra natureza • Dificuldades econômicas
	Processo de escolha do curso e instituição	• Se planejou ou não antecipadamente o curso e instituição a que se candidataria • Como escolheu o curso/instituição durante o SiSU

Continua...

Quadro 1 – Continuação.

Categorias	Descrição das categorias	
Entrada e vivência do ensino superior	Transição para o ensino superior	• Se ingressou ou não no curso de preferência • Se sentiu dificuldades de adaptação à rotina de estudos no curso e na instituição • Se teve dificuldades ou não para a organização dos estudos • Se teve dificuldades ou não para organizar os créditos da grade curricular
	Responsabilidades externas ou questões financeiras, depois de ingressar no ensino superior	• Se trabalhava ou não • Responsabilidades familiares ou de outra natureza • Dificuldades econômicas
	Integração social	• Facilidade ou não para formar amizades no curso • Se participou de festas, se costumava sair com colegas ou teve outras formas de interação • Se participou de atividades extra-acadêmicas (recreativas, físicas etc.)
	Integração acadêmica	• Se participou de atividades extracurriculares (iniciação científica, extensão, grupos de estudo etc.) • Se teve dificuldades acadêmicas (dificuldades de aprendizagem, reprovação etc.) • Se gostava do/tinha interesse pelo conteúdo do curso • Se interagia com o corpo docente • Percepção com relação ao corpo docente
	Processo de evasão	• Se percebido como fracasso ou não • O que sentiu quando saiu do curso/instituição • Avaliação do momento atual em comparação com a vivência no curso • Razões apontadas para a decisão de sair do curso • Destino tomado após a evasão

Fonte: Elaboração dos autores.

recentes têm apontado (Nogueira *et al.*, 2017). Assim, verificamos o quão próximo ou distante o curso do qual o estudante evadiu estava em relação às suas preferências originais, para entender como isso pode ter afetado seu interesse em permanecer ali.

Questionamos também os estudantes se antes da entrada na UFMG eles tinham responsabilidades externas à escolarização, fossem familiares, fossem de trabalho, e se as mantiveram depois de iniciarem os estudos na instituição. Resultados de pesquisas mostram, por exemplo, que o trabalho está muito associado às chances de evasão escolar, tanto na educação básica (Salata, 2019) como na superior (Triventi, 2014; Paula e Nogueira, 2020; Aina *et al.*, 2022). Um dos motivos é que essas responsabilidades reduzem o tempo para estudos e o envolvimento nas atividades acadêmicas da instituição, o que pode impactar negativamente a permanência no curso.

Para a segunda categoria mais ampla, “Entrada e vivência do ensino superior”, elaboramos perguntas sobre o percurso do entrevistado no curso do qual evadiu. Para essa categoria, nossa análise se fundamenta fortemente nos trabalhos sociológicos de Vincent Tinto (1987) e Alain Coulon (2008).

O modelo de integração elaborado por Tinto² se consolidou na literatura norte-americana como um paradigma dominante entre as pesquisas sobre evasão do ensino superior, inspirando uma série de trabalhos dedicados a testar seu poder explicativo (Terenzini e Pascarella, 1980; Pascarella e Chapman, 1983; Nora e Cabrera, 1993; Berger; Braxton, 1998; Brunsden *et al.*, 2000; Melguizo, 2011). Em seu modelo, a evasão (ou a permanência e a conclusão) seria um evento decorrente do nível de integração do estudante com o ambiente universitário. Essa integração, por sua vez, se desenvolveria temporalmente e derivaria da interação entre aspectos relativos às características do estudante (condição socioeconômica familiar, atributos individuais e passado escolar), seus comprometimentos (objetivos acadêmicos e profissionais, e com relação a frequentar a instituição) e a comunidade universitária, sendo esta constituída pelo que ele denomina sistemas acadêmico e social. O primeiro envolveria as atividades formais da universidade (aulas, seminários, desempenho acadêmico, compreensão do conteúdo curricular, participação em atividades extracurriculares etc.), enquanto o segundo estaria ligado à interação ou sociabilidade com colegas e professores em espaços informais da instituição (festas, confraternizações, atividades esportivas, grupos de apoio ou religiosos etc.).

Apesar de não exatamente direcionado à questão da evasão, o trabalho de Coulon (2008; 2017) sobre os dilemas sociais dos estudantes ao entrarem na vida universitária oferece contribuições valiosas para compreender esse evento. Ele utiliza a noção etnometodológica de afiliação (assemelhando-se à abordagem sociológica de Tinto) para investigar os principais dilemas da entrada no ensino superior, que seriam compreender e se adaptar às regras sociais e acadêmicas e à lógica pedagógica da comunidade universitária. Em síntese, o estudante afiliado é aquele que se ajusta às rotinas, aos métodos de exposição do conteúdo e às exigências do trabalho acadêmico, depois de superar as rupturas social, cultural e pedagógica que a inserção nesse espaço implica.

Ainda na segunda categoria, analisamos o processo de evasão propriamente dito experimentado pelos estudantes. Indagamos sobre o que eles sentiram com a saída do curso ou da UFMG, a reação dos pais, colegas de curso ou amigos, e que motivos atribuíam à decisão; sem necessariamente tomar as respostas a esta última questão como a real causa da evasão, já que os indivíduos tendem a racionalizar suas escolhas.

Nossa abordagem analítica se baseia em uma lógica comparativa (Palmberger e Gingrich, 2014). Por meio das categorias analíticas, reconstituímos as trajetórias acadêmicas e comparamos os processos de evasão individuais e entre os grupos de estudantes, segundo suas características socioeconômicas. Pelas respostas obtidas na primeira parte da entrevista, classificamos suas origens sociais em três posições: alta, intermediária e baixa. Essa classificação teve fins analíticos, servindo

2 É importante salientar que o trabalho de Tinto sobre evasão foi desenvolvido com base em trabalhos elaborados por William Spady (1971).

para indicar as diferenças socioeconômicas dentro do conjunto restrito de participantes da pesquisa, não pretendendo corresponder fielmente a categorizações mais amplas que representassem a sociedade brasileira. De todo modo, ela se encontra amparada por teorias sociológicas que postulam a relevância de fatores relativos à escolaridade (como o grau de escolarização dos pais ou a origem escolar) para a definição da origem social dos indivíduos e a importância disso na produção e reprodução das desigualdades em diferentes espaços da sociedade (Santos, 2005; Bertonecelo, 2016; Ribeiro e Carvalhaes, 2020). Com base nos atributos sociais e escolares dos participantes, classificamos como de origem social alta aqueles que frequentaram toda a educação básica no ensino privado, e cujos pai e mãe completaram o ensino superior. O grupo intermediário se define por apenas um dos pais ter completado o ensino superior e os estudantes terem cursado a maior parte dos ensinos fundamental e médio na rede pública. Para os que compõem o terceiro e último grupo nenhum dos pais se graduou, e eles foram escolarizados no setor público.

Selecionamos estudantes que ingressaram em cursos da UFMG entre 2016 e 2017. Com isso, comparamos trajetórias acadêmicas que ocorreram em um momento em que políticas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a Lei de Cotas (lei nº 12.711/2012) já estavam plenamente implementadas na instituição. Como um de nossos objetivos foi comparar os percursos dos estudantes nos cursos e na universidade, entrevistamos somente os que frequentaram pelo menos um semestre do curso do qual evadiram. Os convites para participação na pesquisa foram feitos por meio de grupos de estudantes nas redes sociais. As entrevistas foram conduzidas entre o segundo semestre de 2018 e o primeiro de 2019; todas foram gravadas e integralmente transcritas. Para a análise comparativa dos relatos utilizamos o *software* ATLAS.ti Web.

RESULTADOS: ORIGEM SOCIAL E PADRÕES DE EVASÃO DE CURSOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

A análise das entrevistas revelou que a maioria dos processos de evasão não é gerada por fatores isolados, mas pela combinação entre diferentes elementos que incidem sobre as trajetórias acadêmicas. Identificamos quatro elementos que foram fundamentais para as formas de entrada e vivência no curso, bem como para a decisão de evasão, e que se articulam com a origem social dos estudantes:

- mudança de planos com relação à área do curso;
- baixo interesse no curso de ingresso;
- dificuldades de desempenho acadêmico;
- responsabilidades relativas ao trabalho.

O Quadro 2 apresenta os nomes dos entrevistados com os percursos que realizaram e a indicação, com asteriscos, dos fatores associados ao processo de evasão.

Com base nas comparações entre as entrevistas, analisamos dois padrões de trajetórias acadêmicas e processos de evasão, demonstrando como eles estão articulados com as condições socioeconômicas e escolares dos entrevistados. O primeiro é constituído pelos casos em que os indivíduos decidiram sair após entrarem nos cursos que queriam e não vivenciar dificuldades acadêmicas ou socioeconômicas para ali permanecerem. Esses estudantes vivem a evasão de maneira mais positiva, ao se redirecionarem para cursos mais satisfatórios. O segundo é composto dos casos em que a decisão de evadir esteve associada a problemas acadêmicos, financeiros ou relativos à dificuldade de conciliar trabalho e estudos, resultando em uma percepção mais negativa da vivência no curso e do processo de evasão. Como veremos, não há relação direta entre o perfil social e escolar e o padrão de evasão vivenciado, mas aqui há predomínio de estudantes de origem social mais vantajosa entre os que vivem a evasão como mobilidade e concentração daqueles com mais desvantagens entre os que a veem como exclusão.

Quadro 2 – Percursos da evasão e fatores que influenciaram o processo

		Curso ingressado	Destino após a evasão	Fatores que influenciaram a evasão			
				(i) Mudança de planos com relação à área do curso	(ii) Baixo interesse no curso de ingresso	(iii) Dificuldades de desempenho acadêmico	(iv) Responsabilidades relativas a trabalho
Origem social alta	Carina	Arq. e Urbanismo	Música (outra instituição)	*			
	Rafael	Eng. Controle e Automação	Economia (outra instituição)	*			
	Júlia	Eng. Controle e Automação	Medicina (UFMG)	*			
Origem social intermediária	Eduardo	Matemática	História (UFMG)	*		*	
	Márcio	Química	Matemática (UFMG)		*	*	
	Marcela	Estatística	Evasão do sistema		*	*	*
Origem social baixa	Stephane	Relações internacionais	Evasão do sistema	*			*
	João	Letras	Evasão do sistema		*	*	*
	Carlos	Letras	Enfermagem (UFMG)	*	*		*
	Felipe	Estatística	Administração (UFMG)		*	*	
	Viviane	Eng. de Controle e Automação	Medicina (UFMG)	*			
	Ana Paula	Química	Educação Física (UFMG)		*	*	

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais.

Fonte: Elaboração dos autores.

EVASÃO COMO MOBILIDADE: AS CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA FRUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Quatro casos compõem o primeiro padrão de evasão que reconstituímos com base nos relatos dos estudantes: Carina, Rafael e Júlia, classificados como de origem social alta, e Viviane, de origem social baixa. São estudantes que, conforme os fatores que observamos, decidiram evadir principalmente por perderem ou mudarem de interesse pela área do curso da UFMG em que inicialmente ingressaram. Decepcionados, eles passaram a cogitar outras áreas ou instituições mais ajustadas às suas expectativas. Como pretendemos demonstrar, o sucesso dessa reorientação no interior do sistema de ensino superior depende muito de condições econômicas, culturais ou escolares favoráveis.

Os três estudantes de origem social alta frequentaram, durante o ensino médio, três dos colégios privados que estão entre os estabelecimentos de maior prestígio em Belo Horizonte. Todos os pais e mães concluíram, no mínimo, o ensino superior. Com relação à ocupação mais elevada, os pais de Carina e de Rafael são empresários e o pai de Júlia se aposentou como professor de economia de uma universidade federal também localizada em Minas Gerais. Com efeito, são estudantes cujas famílias contam com elevado capital econômico ou cultural. Uma expressão das vantagens socioeconômicas desses estudantes é a elevada expectativa escolar, entendendo o ensino superior como destino não apenas desejado, mas certo. Outra é a forma como escolheram os cursos. Apesar das incertezas sobre as áreas que desejavam seguir, comum entre muitos dos entrevistados, todos foram aprovados nos cursos que estavam mais próximos de seus gostos ao concluírem o ensino médio ou durante a abertura do SiSU.

Eu já pensava em Arquitetura, entrei no ensino médio já querendo fazer Arquitetura. [Carina]

Quando veio a nota do SiSU, eu já *tava* pensando em fazer uma engenharia lá [UFMG]; aí a nota veio boa, passava tranquilamente na engenharia química, aí eu nem tive dúvida nem nada. [Rafael]

Eu coloquei de primeira opção, eu realmente achei que queria engenharia química na época; eu fui muito bem no Enem [Exame Nacional do Ensino Médio], então eu consegui escolher o curso completamente livre; se eu quisesse medicina naquela época eu teria conseguido entrar. [Júlia]

Os três não tiveram grandes problemas de adaptação à universidade, mas, por diferentes motivos, aos poucos observaram que a área não correspondia ao que haviam imaginado. Essas mudanças não aconteceram por dificuldades acadêmicas, tampouco financeiras, pois todos contavam com boas condições econômicas. No caso de Rafael, ela se deveu fundamentalmente ao caráter mais acadêmico ou teórico do curso, causando profundo desinteresse pelas disciplinas. Isso fez com que ele deixasse de acompanhá-las adequadamente, o que impactou negativamente suas notas. Contudo, é importante observar que isso não ocorreu por ele não compreender o conteúdo, mas sim por não enxergar a aplicação do que aprendia nas salas de aula. Já Carina e Júlia perceberam que não se interessavam tanto pela área quanto haviam pensado. Elas tentaram, nos primeiros semestres, participar de diferentes atividades especializadas da graduação, mas isso não foi suficiente para estimular seu interesse.

Acho que o curso em si é um curso que não te deixa muito feliz estudando. [...] Você não vê muita aplicação nas coisas que você aprende. É maçante, maçante. Aquela física, química, matemática bruta. Só teórico. Aí você fica doído. Você só fica fazendo exercício, número, letra, integral, símbolo e você.... Eu odiava aquilo. [Rafael]

Eu entrei na arquitetura; eu fiquei muito assim, né, o que eu vou fazer? Eu entrei na arquitetura, na restauração de prédio antigo, porque ligava muito à história, e eu gostava de história. Aí, depois, cheguei na arquitetura, vi urbanismo e gostei de urbanismo; e ainda gosto, acho uma parte muito interessante. [...] Eu sempre mudava de um *pro* outro e via que não queria. Aí eu fui fazer matéria de acústica *pra* ver se tinha a ver com a música... Também não gostei. [Carina]

Então eu achei que teria esse tanto de opção, só que quando eu fui ver, conversar com gente da área, eu fui ver que não era bem assim. Você tinha como mexer em todas essas áreas, mas ia fazer mais ou menos a mesma coisa. Eu fui ver que nada disso

realmente me agradava. Fui ver que eu não achei que eu ia conseguir ser feliz na área de atuação. O curso em si foi muito tranquilo, eu até gostei. Igual eu falei, eu gostava de cálculo, eu gostei das matérias [...], mas não rolou da área, entendeu? [Júlia]

Antes de analisarmos o processo de evasão desses estudantes, importa abordar o percurso de Viviane, classificada como de origem social baixa. Os pais de Viviane completaram o ensino fundamental; sua mãe era trabalhadora do lar e seu pai foi proprietário de um pequeno comércio; ambos estão aposentados. Assim, as condições econômicas e culturais de seus pais são bem diferentes daquelas dos pais dos estudantes de origem social alta. Viviane frequentou apenas escolas públicas durante toda a educação básica. Contudo, apesar de ter completado o ensino fundamental em uma pequena escola municipal, durante o ensino médio ela foi aluna de um estabelecimento público de melhor qualidade escolar, o Colégio Técnico da UFMG (Coltec).

As informações a respeito das trajetórias escolares de suas três irmãs mais velhas também nos auxiliam a compreender o percurso de Viviane, pois indicam a vivência em um ambiente familiar que, apesar de pertencer às camadas populares, abrigava práticas socializadoras que geravam elevada expectativa escolar (Viana, 1998; Piotto, 2008). Todas as três completaram o ensino superior, e a mais velha concluiu o doutorado em odontologia, área em que atua profissionalmente. A irmã do meio se graduou em ciências biológicas e é professora de um dos cursos preparatórios para entrada no ensino superior mais procurados da cidade. Por fim, a terceira irmã concluiu educação física e possui um estúdio de Pilates. Como Viviane, as duas irmãs mais velhas também foram alunas da rede pública federal, ou seja, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG).

Após concluir o ensino médio, a aspiração de Viviane era ser aprovada em engenharia química na UFMG. Para isso, ela estudou por dois anos em um curso preparatório para o processo seletivo — o que a diferencia dos estudantes de origem social alta, que ingressaram imediatamente depois de concluírem o ensino médio. Contudo, após os anos de preparação para alcançar a nota suficiente para entrar no curso que desejava, durante a abertura do SiSU, em que os candidatos devem selecionar a primeira e a segunda opção de curso, ela percebeu, ao avaliar as possibilidades de aprovação, que sua nota permitia cogitar o curso de medicina. Compreendendo as “regras do jogo” do SiSU, ela indicou medicina como primeira opção e engenharia química como segunda.

Eu coloquei lá no SiSU medicina como primeira opção e engenharia química como segunda. Mas eu queria mesmo era engenharia; eu deixei a medicina porque eu falei: “se der alguma coisa, quem sabe?” Mas assim, quase total certeza, mesmo que me chamassem, eu permaneceria na engenharia. Deixei lá por deixar na lista de espera e fui fazer engenharia, que eu tinha sido chamada já na segunda opção. [Viviane]

Viviane permaneceu no curso por um semestre e, segundo ela, percebeu de imediato que havia uma distância muito grande entre o que ela imaginava, pela experiência no Coltec, e a prática pedagógica do curso. Como Rafael, ela não se interessou pelo conteúdo das disciplinas, percebido como pouco prático. De maneira similar, seu problema não derivava da dificuldade acadêmica, como compreensão dos conteúdos, mas sim do caráter teórico do curso, principalmente nas disciplinas do ciclo básico.

Eu cheguei lá achando que de fato ia ser um curso técnico melhor; assim, com mais coisa (ri). E eu detestei o ICEx [Instituto de Ciências Exatas]. [...] O ciclo básico é todo lá, tem uma disciplina que era na engenharia, mas que eu não gostava muito. Eu gostava mesmo da parte prática do laboratório, que era lá no Departamento de Química. O resto eu detestava (ri). [Viviane]

O caso de Viviane é especial, pois, como vimos, ela elencou medicina como primeira opção. Depois de concluir o semestre, ela foi chamada na lista de espera do curso. Insatisfeita com a engenharia química, Viviane se mudou para uma área, sem dúvida, associada a uma expectativa de maior retorno simbólico e profissional.

Nesses quatro primeiros casos, o processo de evasão ocorreu com algumas incertezas ou inseguranças. Ao fim, no entanto, esses estudantes interpretam a decisão de maneira positiva, sentindo-se satisfeitos com a área para a qual se direcionaram.

Aí eu descobri que tinha passado [no curso de música], aí a sensação foi maravilhosa.... Acho que de largar, foi tipo um peso para atrás [...] depois que começou também o curso de música, que eu vi que era aquilo ali, eu falei: “Que bom que eu saí”. [Carina]

Eu fui meio que assim, pedaço por pedaço, foi difícil, teve muita coisa que eu tive que considerar e eu só fui considerar que eu saí do curso mesmo quando eu saí do Enem. Só aí rolou um alívio muito grande. Eu falei “deu certo no Enem, consegui tirar uma nota boa, vou conseguir entrar no curso que eu quero agora”. [Júlia]

Eu fiquei com medo, né? Como eu sonhei muito, eu falei assim: “será que eu tô sendo precipitada de um semestre só, largar?” Eu fiquei com medo, mas no primeiro semestre daqui eu já vi tanta diferença que no mesmo ano [...] tive mais certeza que foi uma escolha boa *pra* mim. [Viviane]

Esse primeiro grupo de estudantes reúne condições culturais, econômicas e escolares que lhes permitem conduzir ativamente sua trajetória escolar. Assim como foram aprovados nas áreas que originalmente desejavam quando mais jovens, também foram admitidos nas graduações que estavam de acordo com seus novos planos. Veremos como isso os diferencia da maioria dos entrevistados, cujas expectativas são mais restritas em função das condições econômicas ou culturais menos vantajosas, assim como de uma preparação escolar mais precária.

EVASÃO COMO EXCLUSÃO: DIFICULDADES ACADÊMICAS, FINANCEIRAS E EXPECTATIVAS RESTRITAS

Os percursos interrompidos dos demais estudantes entrevistados se ajustam ao segundo padrão de evasão que reconstituímos com base nos relatos colhidos. Como nos casos anteriormente abordados, alguns desses entrevistados também saíram dos cursos depois de mudarem suas expectativas ou preferências, mas esses ajustes foram acompanhados de dificuldades acadêmicas e/ou financeiras. Esses casos também exemplificam nosso argumento de que, em um mesmo indicador de evasão, se aglutinam diferentes razões para esse evento. A mudança de curso pode ser ocasionada por problemas acadêmicos, financeiros, sociais ou de outra natureza e, assim, todo o processo pode ser doloroso para os estudantes — como, de fato, alguns expuseram nas entrevistas.

Como destacamos anteriormente, nos grupos de origem social intermediária e baixa, o ensino médio foi cursado inteiramente na rede pública — na maioria dos casos, toda a educação básica. Os estudantes desses grupos também se caracterizam por pais que atuam em profissões de menor renda e *status*. Alguns deles — Felipe e João — começaram a trabalhar mais jovens, durante o ensino médio. Observamos então condições econômicas, culturais e escolares menos favoráveis, e que resultaram em expectativas escolares mais restritas, condicionaram a escolha de curso e, posteriormente, a evasão.

Entre esses entrevistados, a expectativa parental para a entrada na graduação era incerta ou inexistente. Muitos mencionaram o baixo incentivo e apoio oferecido nas escolas que frequentaram. Isso se reflete, por exemplo, na idade mais elevada que alguns deles tinham quando ingressaram na graduação.

Eles [os pais] sempre focaram em “olha, estuda, faz ensino superior, que aqui nesse país é só estudando, é só pelos estudos que você vai conseguir elevar sua renda”. Mas nunca teve essa exigência: “olha, você tem que entrar”. Sempre deixaram *pra* que eu escolhesse meu foco, meu rumo. [Marcela]

Eu decidi fazer o Enem pela primeira vez na minha vida aos 19 anos, não tinha feito ainda, nem como teste; minha escola nunca tinha incentivado. [...] não tinha essa coisa de Enem, nunca foi falado *pra* gente: “vocês têm que fazer o Enem”. [João]

Um elemento presente na trajetória desses estudantes foi não terem conseguido ingressar na área que originalmente desejavam, por não alcançarem a nota mínima para aprovação. Ficou evidente, nesses casos, o efeito que o desenho do SiSU tem sobre a indução de escolhas estratégicas pelos estudantes (Nogueira *et al.*, 2017; Cabello *et al.*, 2021). Assim, Felipe, que originalmente desejava ingressar em psicologia, optou, sem muitas reflexões, pelo curso de estatística, por indicação de colegas, durante o período em que frequentava um curso preparatório para o Enem, de que a área possibilitava bons salários. Marcela, que saiu do mesmo curso, também o selecionou depois de perceber que não seria possível ser aprovada em economia.

Deixei de levar em consideração aquilo que eu queria; foi na intenção de ter mais segurança *pra* entrar na universidade e também *pra* formar rápido, o que eu vi que não iria acontecer quando eu entrei na estatística (ri), e já sair com o salário ok. A intenção era estritamente profissional *pra* entrar nesse curso. [Felipe]

Fiz o Enem, aí pela nota eu vi que estatística dava; eu ia tentar economia de novo, só que eu ia ficar na lista de espera [...]. Aí eu pesquisei, eu procurava sempre as áreas de exatas, mas nunca fui fã de engenharia, nunca fui fã do curso de matemática mesmo. Então eu vi os que mesclavam um pouco as exatas [...]. Vi que economia não dava, e a outra opção que eu vi que dava nota era estatística. Pesquisei pouca coisa, entrei, passei. [Marcela]

Alguns entrevistados reajustaram suas escolhas de maneira ainda mais estratégica, planejando ingressar em graduações que, em suas perspectivas, eram similares, a fim de migrar futuramente para o curso que de fato gostariam de fazer. Márcio, por exemplo, desejava cursar engenharia química, mas pelo SiSU constatou que sua nota era insuficiente. Por essa razão, optou pelo curso de química como uma maneira de experimentar a área. Ana Paula seguiu lógica similar. Seu caso é mais exemplar sobre escolhas estratégicas, pois, apesar de a termos entrevistado pela evasão do curso de química, constatamos que ela também evadiu da graduação em filosofia. Nas duas áreas, a escolha se deu por ajustes feitos durante a abertura do SiSU. Ana aspirava ingressar no curso de psicologia na UFMG, mas em todas as tentativas não teve êxito em ser aprovada na área. Sua opção pela filosofia ocorreu como estratégia para adiantar créditos do curso de psicologia, planejando se transferir posteriormente para a área com a qual sonhava.

Minha primeira opção sempre foi engenharia [química]. [...] Só que quando eu formei, e fiz o Enem, não fiz o cursinho e nem nada, minha nota não ia dar *pra* entrar na engenharia química. Aí eu fui pra química, meio que *pra* ter uma ideia [...]. Eu entrei pra química mais por isso, meio que minha nota dava *pra* entrar e engenharia química não daria. [Márcio]

Tem a opção de fazer reopção aqui dentro, então eu vou fazer filosofia, aprender o que eu preciso aprender, e lá dentro eu mudo *pra* psicologia. [...] Nisso tinha a cobrança, eu

não podia pôr a faculdade em primeiro lugar, porque não era o curso que eu ia formar. Eu sempre tive a intenção de mudar da filosofia *pra* psicologia. [Ana Paula]

Um dos principais entraves ao percurso desses estudantes foi a presença de dificuldades acadêmicas. A maioria dos entrevistados encontrou problemas para acompanhar os conteúdos das disciplinas, compreender a linguagem dos professores nas aulas, comunicar e expor suas ideias em trabalhos e ter êxito nas avaliações. O problema foi mais evidente entre os estudantes que ingressaram na área de ciências exatas, mas também identificamos isso no relato de João, que evadiu do curso de Letras.

Falando especificamente de cálculo, eu não sabia nada de pré-cálculo, não sabia o que era uma função, nem uma equação, não sabia nada. E eu *rodei* totalmente, eu não sabia o que o professor *tava* falando lá na frente. Aí aquilo gerou um desespero muito grande, porque eu não *tava* entendendo o que o professor falava. *Tava* tentando buscar material *pra* entender o que ele falava. Aí, naquilo eu me sobrecarreguei, gerou um estresse muito grande, um desespero muito grande, eu não *tava* aprendendo nada. [Felipe]

Quando você vai fazer a inscrição [...] tem aquele telão mostrando o que é a UFMG, você sai de lá até feliz, né? Achando que é top. Mas no primeiro semestre você já pega cálculo I, *pra* tristeza do pessoal de exatas que veio de escola pública. Cálculo I é tipo, na cara, um soco, é o Maguila, Mike Tyson te dando porrada (ri). [Marcela]

Quando eu entrei aqui, meus amigos já sabiam fazer vários tipos de trabalho. [...] E eles assim: “toda semana eu apresentava um trabalho de PowerPoint”; *pô*, eu nem sabia mexer em PowerPoint. [...] *pra* mim é como se eu fosse um bebê engatinhando, enquanto eles já eram crianças de cinco anos. [João]

Ao começarem um curso na universidade, muitos dos estudantes se dão conta do descompasso entre a preparação escolar que obtiveram no ensino médio e a exigida pelos currículos e práticas docentes. O trecho seguinte, da fala de Marcela, se refere a sua experiência nos semestres iniciais do curso de economia, em uma instituição privada, do qual ela evadiu alguns anos antes de se matricular em estatística na UFMG.

Quando eu entrei, foi o primeiro choque quando a gente vê [...] de onde que eu vim e que você vê que, *putz*, não tenho uma base muito bacana. Então foi aquele primeiro choque. No primeiro semestre, eu não fui assim, maravilhosa, mas também não fui tão ruim, mas foi o primeiro momento que eu comecei a ter dificuldades mesmo; falei assim: “nossa, vou ter que estudar, ter que recuperar muita coisa lá atrás”. [Marcela]

Matemática eu era razoável no ensino médio, mas eu cheguei aqui... tinha muita coisa que eu não tinha visto no ensino médio, completamente diferente, por causa do ensino da escola pública. Não é aquela coisa que ensina *pra* faculdade, *tava* ensinando a gente só *pro* que tinha que ter ensinado. [Ana Paula]

Como as condições econômicas das famílias desses estudantes eram mais desfavoráveis, muitos deles também eram trabalhadores. A demanda do trabalho aumenta ainda mais as dificuldades acadêmicas, restringindo o tempo para os estudos, a convivência com colegas e a interação com os professores, e reduzindo, portanto, as oportunidades de familiarização com as regras, lógicas e

práticas sociais que constituem o espaço universitário. Essas são questões completamente ausentes entre os estudantes de origem social mais elevada, que, além da maior proximidade com a cultura acadêmica, contam com mais tempo livre para reforçar essa conexão e resolver os dilemas que emergem na passagem do ensino médio para o superior.

Marcela, após a conclusão do ensino médio, passou a trabalhar na pequena loja de materiais elétricos do pai. Entre as tentativas de concluir a graduação, assumiu maiores responsabilidades no negócio para auxiliar o pai e, ao mesmo tempo, ter maior independência financeira. Assim, tanto no curso de estatística como no curso de economia do qual evadiu em outra instituição, o tempo necessário para os estudos foi um dos principais entraves à continuidade deles.

Eu tinha de 8 até 10 horas [da noite] *pra* estudar, que é impossível... Você chega em casa, sua mente *tá*... Sua mente *tá* fervilhada, parecendo magma derretida (ri). Não dava. Chegar em casa, tomar banho, um lanche. Você conseguir fazer duas listas de cálculo, listas de Gaal, que é geometria analítica e álgebra linear, não dava. A cabeça não processava dois vezes dois, não processava. Você parava. [...] não tinha cabeça, então acabava que não estudava. [Marcela]

No caso de João, a necessidade de manter o trabalho durante a graduação o motivou a se transferir para o período noturno. Essa mudança prejudicou sua permanência no curso, pois, além dos problemas acadêmicos, ele passou a se sentir mais solitário na universidade, em parte pelo perfil diferente dos novos colegas, em geral mais velhos. Com o trabalho no período diurno, aos poucos João perdeu o contato com as amigas que estabeleceu nos primeiros semestres.

Muita coisa piorou também quando eu mudei *pro* noturno, porque como eu precisava trabalhar e eu sabia que era mais difícil conseguir, porque eu *tava* durante o dia aqui. Nossa, mas aí que as coisas desandaram mesmo, eu não conhecia ninguém aqui. Era um povo mais... mais maduro, mais velho assim. Eu não conseguia me entrosar, eu ficava muito sozinho. Não tinha ninguém *pra* fazer dupla, eu tinha que ficar procurando quem sobrava. [João]

Sem contar com melhores condições escolares, culturais ou econômicas, os processos de evasão dos estudantes desse grupo foram bem mais difíceis. Com as dificuldades acadêmicas, financeiras ou relativas ao trabalho, a experiência é percebida como negativa, a ponto de alguns sofrerem problemas de saúde mental durante o curso.

Eu comecei a ter crises de ansiedade, comecei a me sentir muito incapaz, mesmo que eu sentasse *pra* estudar, eu já botei na minha cabeça que eu não ia dar conta. Não fluía. Eu comecei, não sei, porque eu não fui ao médico *pra* isso, mas eu diria que eu comecei a ter depressão por causa disso. Então eu não conseguia estudar, mesmo que eu quisesse. *Tava* muito difícil. [Márcio]

Por exemplo, quando eu tinha crise de ansiedade, eu ficava muito deprimido, às vezes eu não ia na aula. Minha mãe falava: “por que você não *tá* indo?”. “Porque *tá* difícil *pra* mim, *tá* sendo difícil”. Ela: “mas você só senta lá e estuda”. Não é assim, não é simples assim. É muita carga. Principalmente estudar aqui. Você precisa o tempo todo se destacar. Principalmente se você vem de uma realidade que não é a da maioria aqui. [João]

Eu tive muita dificuldade, muita dificuldade com física; com a parte de cálculo, pior. Foi mais do que dor de cabeça; literalmente, comecei a ter período de enxaqueca,

insônia. Foi muito ruim. [...] eu passava a noite toda acordada tentando entender a matéria. Tendo dor de cabeça crônica. [Ana Paula]

Ao contrário do que ocorre com os estudantes do primeiro grupo, que percebem a mudança de curso como positiva, para os desse grupo o processo de evasão assume uma perspectiva mais negativa. Felipe e Marcela avaliam da seguinte forma a evasão no curso de estatística (no caso de Marcela, há ainda a decepção de ter evadido de uma segunda graduação):

(Demora a responder). Acho que foi um misto de... Frustração, alívio e decepção comigo mesmo. Porque apesar de eu ter achado que foi uma boa ideia ter saído, *pra* fazer o que eu queria, eu me senti decepcionado comigo mesmo por não ter conseguido, e também por não ter pensado bem antes de entrar naquilo ali, de não ter noção do que eu precisaria *pra* me dar bem ali dentro. Também fiquei frustrado comigo mesmo por aquilo que eu *tava* abandonando, pelas pessoas que eu conhecia, e um pouco também por não ter conseguido assim. Frustração bruta mesmo, de ter falhado. [Felipe]

Aquela sensação, tipo de derrota, né? Meu Deus, eu não consegui de novo. [...] foi aquela derrota de sair, porque eu quero fazer a graduação. Por mim, né, eu amo estudar, mas eu nunca dei tempo. Aquele negócio, eu nunca valorizei meu sonho, sempre é o dos outros, então foi esse sentimento de decepção. De incompetência, sabe? De novo deu merda. [Marcela]

Como exposto na resposta de Felipe, alguns entrevistados declararam também ter se sentido aliviados ao sair do curso. Se, por um lado, isso pode levar à conclusão de que a evasão nesses casos também foi positiva para eles, pois poderiam se direcionar para áreas ou atividades mais próximas do que desejavam ou estavam escolarmente preparados para acompanhar, por outro lado, a sensação de alívio assume um sentido diferente, por ser motivada por essa experiência academicamente tão problemática nos cursos que estavam deixando para trás.

De certa forma, eu senti que tinha fracassado, né? Porque eu pus na minha cabeça que eu ia conseguir fazer aquilo, e do nada eu não conseguia mais. Tinha dado tudo errado, provei *pra* todo mundo que falou que *tava* certo. E um alívio, porque *tava* me fazendo muito mal continuar. Foi uma sensação de tirar um peso das minhas costas, não vou passar esse sufoco mais, porque eu vou mudar de curso e seguir outra coisa. [Ana Paula]

A primeira sensação que eu senti foi de alívio. Alívio absurdo. Depois, um peso de ser ninguém no meio acadêmico. “Lá vai João, com 22 anos, abandonar o curso, começar do zero”. Eu tinha a perspectiva que eu ia formar com 25, aí ia mudar *pra* 28. Tô três anos atrasado para o que eu entrei. Então foi alívio e frustração. Eu ainda tô frustrado, *pra* ser sincero. Superfrustrado, mas ao mesmo tempo otimista, acho que muita coisa vai acontecer. [João]

Nossa, foi a melhor coisa que eu fiz na minha vida (ri). Tirou um peso das minhas costas, que... nossa! Vindo *pra* cá eu comecei a odiar a UFMG, comecei a odiar a UFMG porque eu me sentia burro o tempo inteiro. Sentia que não ia dar conta, sabe? [Márcio]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Parte das taxas de evasão observadas no sistema de ensino superior é composta de movimentos de estudantes entre cursos e instituições. Segundo autores como Tinto (1982; 1987), muitos desses

casos não são ocasionados por problemas acadêmicos ou financeiros, e não são percebidos como negativos na perspectiva dos estudantes. Entretanto, seriam esses casos mais comuns entre os estudantes com melhores condições socioeconômicas ou acadêmicas, enquanto as situações que mais se ajustam à visão habitual da evasão como fracasso seriam mais frequentes entre os estudantes socioeconomicamente menos privilegiados? Nesta pesquisa, buscamos contribuir para a resposta a essas questões ao investigarmos se as diferentes origens sociais estão associadas de maneira particular às diferentes razões ou significados da evasão.

Com base em uma abordagem comparativa das trajetórias acadêmicas de 12 estudantes de diferentes origens sociais, nossos resultados mostram que a origem social configura as razões e os significados atribuídos pelos estudantes ao processo de evasão. Os estudantes entrevistados que contam com melhores condições escolares, econômicas e culturais evadiram depois de se decepcionarem com a área do curso e modificarem suas preferências profissionais. Em todos os casos, a decepção quanto ao curso não é derivada de dificuldades acadêmicas, mas da ausência de interesse pelos conteúdos da área inicialmente escolhida. Muito diferentes foram as motivações e todo o processo de evasão vivido pelos demais entrevistados, de origens sociais com menos vantagens socioeconômicas e escolares. Apesar de as incertezas e das mudanças de planos também estarem presentes em suas trajetórias, estas foram acompanhadas por dificuldades acadêmicas ou relativas ao trabalho, que estão conectadas com a preparação escolar mais precária e a renda familiar mais baixa. Por essa razão, a maior parte dos estudantes entende a vivência nos cursos dos quais evadiram de maneira mais negativa e percebe o processo de evasão como problemático, como um fracasso.

Os relatos aqui analisados nos auxiliam a compreender como as desigualdades sociais influenciam as diferentes razões e os significados da evasão no ensino superior. Apesar de tratarmos da evasão no nível da graduação, nossa análise pode auxiliar também a entender se os diferentes tipos de evasão (de curso, instituição ou sistema) se associam de maneira heterogênea às características socioeconômicas e escolares dos estudantes. Estudantes das escolas públicas, com baixa renda ou menor escolaridade parental, podem ser mais propensos a evadirem, não apenas por motivos ligados a problemas acadêmicos ou financeiros, mas também por decidirem sair definitivamente do sistema de ensino superior.

Os resultados também reforçam nossa observação inicial de que, por trás de um mesmo indicador de evasão, há motivações muito diferentes, ligadas às origens sociais dos estudantes. É importante que pesquisas futuras sobre o tema se atentem para esse fato e busquem formas de diferenciar os motivos que levam universitários a abandonar o curso, a instituição ou o sistema de ensino superior; caso contrário, podem não apenas ignorar uma parte importante da realidade do fenômeno, mas também ignorar o peso das desigualdades sociais sobre ele.

REFERÊNCIAS

- AINA, Carmen; BAICI, Eliana; CASALONE, Giorgia; PASTORE, Francesco. The determinants of university dropout: A review of the socio-economic literature. **Socio-Economic Planning Sciences**, v. 79, p. 101102, 2022. <https://doi.org/10.1016/j.seps.2021.101102>
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; RESENDE, Tânia de Freitas. Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 56, n. 3, p. 571-603, set. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0011-52582013000300004>
- BEHR, Andreas; GIESE, Marco; KAMDJOU, Herve Teguim; THEUNE, Katja. Motives for dropping out from higher education—An analysis of bachelor's degree students in Germany. **European Journal of Education**, v. 56, n. 2, p. 325-343, jun. 2021. <https://doi.org/10.1111/ejed.12433>

BERGER, Joseph B.; BRAXTON, John M. Revising Tinto's interactionist theory of student departure through theory elaboration: Examining the role of organizational attributes in the persistence process. **Research in Higher Education**, v. 39, n. 2, p. 103-119, 1998.

BERTONCELO, Edison Ricardo. O espaço das classes sociais no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 73, 6 set. 2016. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2016.110534>

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. **Escritos de Educação**, v. 10, p. 81-126, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

BRAGA, Mauro Mendes; PEIXOTO, Maria do Carmo L.; BOGUTCHI, Tânia F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 8, n. 3, p. 161-189, 2003.

BRUNSDEN, Vivienne; DAVIES, Mark; SHEVLIN, Mark; BRACKEN, Maeve. Why do HE students drop out? A test of Tinto's model. **Journal of further and Higher Education**, v. 24, n. 3, p. 301-310, 2000. <https://doi.org/10.1080/030987700750022244>

BUENO, José Lino Oliveira. A evasão de alunos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 5, p. 9-16, 1993. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000200002>

CABELLO, Andrea; IMBROISI, Denise; ALVAREZ, Guilherme; FERREIRA, Guilherme Viana; ARRUDA, June; FREITAS, Sérgio de. Formas de ingresso em perspectiva comparada: por que o SISU aumenta a evasão? O caso da UnB. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 446-460, 2021. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000200006>

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 195-233, 17 abr. 2019. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2019.135035>

COSTA, Andréa Lopes da; PICANÇO, Felícia. Para além do acesso e da inclusão: Impactos da raça sobre a evasão e a conclusão no ensino superior. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 281-306, 2020. <https://doi.org/10.25091/s01013300202000020003>

COSTA, Joana Simões; SILVEIRA, Fernando Gaiger Silveira; COSTA, Roberta; WALTEMBERG, Fabio Domingues. Expansão da educação superior e progressividade do investimento público. **Texto para Discussão 2631**, Brasília, p. 1-38, 2021.

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

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>

DURSO, Samuel de Oliveira; CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves da. Fatores determinantes da evasão dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018.

HERBAUT, Estelle. Overcoming failure in higher education: Social inequalities and compensatory advantage in dropout patterns. **Acta Sociologica**, v. 64, n. 4, p. 383-402, nov. 2021. <https://doi.org/10.1177/0001699320920916>

LIMA JÚNIOR, Paulo. **Evasão do ensino superior de Física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LIMA JÚNIOR, Paulo; OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flavia. Análise dos condicionantes sociais da evasão e retenção em cursos de graduação em Física à luz da sociologia de Bourdieu. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 37-60, 2012.

MARQUES, Felipe Tumenas. A volta aos estudos dos alunos evadidos do ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1061-1077, out. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053147158>

MARTELETO, Letícia; MARSCHNER, Murillo; CARVALHAES, Flávia. Educational stratification after a decade of reforms on higher education access in Brazil. **Research in Social Stratification and Mobility**, v. 46, parte B, p. 99-111, dez. 2016. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2016.08.004>

MELGUIZO, Tatiana. A review of the theories developed to describe the process of college persistence and attainment. **Higher Education: Handbook of Theory and Research**, v. 26, p. 395-424, 2011. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0702-3_10

MORGAN, Stephen L. **On the edge of commitment: Educational attainment and race in the United States**. Redwood City: Stanford University Press, 2005.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Dilemas na análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares: o processo de escolha do curso superior**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Escolha racional ou disposições incorporadas: Diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 2, n. 18, 2012.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; CUNHA, Maria Amália de Almeida; VIANA, Maria José Braga; RESENDE, Tânia de Freitas. A influência da família no desempenho escolar: estudo de dados da geração escolar 2005. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 384-401, 2009. <https://doi.org/10.20500/rce.v4i8.1591>

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NONATO, Bréscia França; RIBEIRO, Gustavo Meirelles; FLONTINO, Sandra Regina Dantas. Promessas e limites: o SisU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e161036, 2017. <https://doi.org/10.1590/0102-4698161036>

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; PAULA, Gustavo Bruno de; ARIIVALDO, Thainara Cristina de Castro. Permanência e evasão: desafios conceituais e estratégias de intervenção prática. In: VARGAS, Hustana; ZUCCARELLI, Carolina; WALTENBERG, Fabio (org.). **Educação superior e os desafios da permanência estudantil em tempos de crise política e econômica**. Rio de Janeiro: CRV, 2021. p. 139-156.

NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). **Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes, 2000. v. 2. p. 125-154.

NORA, Amaury; CABRERA, Alberto F. The construct validity of institutional commitment: A confirmatory factor analysis. **Research in Higher Education**, v. 34, n. 2, p. 243-262, 1993.

PALMBERGER, Monika; GINGRICH, Andre. Qualitative comparative practices: Dimensions, cases and strategies. In: FLICK, Uwe (org.). **The SAGE handbook of qualitative data analysis**. [s.l.]: Sage, 2014. p. 94-118.

PASCARELLA, Ernest T.; CHAPMAN, David W. A multiinstitutional, path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal. **American Educational Research Journal**, v. 20, n. 1, p. 87-102, 1983. <https://doi.org/10.2307/1162676>

PAULA, Gustavo Bruno de. **Desigualdades sociais e evasão no ensino superior: uma análise em diferentes níveis do setor federal brasileiro**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

PAULA, Gustavo Bruno de; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Evasão de curso no ensino superior federal: Análise de coorte dos ingressantes de 2012. In: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (org.). **A expansão desigual do ensino superior no Brasil**. Curitiba: Appris, 2020. p. 153-169.

PAULA, Gustavo Bruno de; NONATO, Brésia França; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Ações afirmativas e estratificação horizontal: comparação entre bônus e Lei de Cotas na UFMG. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e37918, 2023.

PIOTTO, Débora Cristina. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 135, p. 701-707, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000300008>

REAY, Diane; DAVIES, Jacqueline; DAVID, Miriam; BALL, Stephen J. Choices of degree or degrees of choice? Class, 'race' and the higher education choice process. **Sociology**, v. 35, n. 4, p. 855-874, 2001. <https://doi.org/10.1177/0038038501035004004>

RESENDE, Tania de Freitas; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. Escolha do estabelecimento de ensino e perfis familiares: uma faceta a mais das desigualdades escolares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 953-970, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000400004>

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa; CARVALHAES, Flávia. Estratificação e mobilidade social no Brasil: uma revisão da literatura na sociologia de 2000 a 2018. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, n. 92, p. 1-46, 2020.

RISTOFF, Dilvo. Considerações sobre evasão. In: BORDAS, Merion (org.). **Expressão sobre a graduação**. Maringá: Fórum Regional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, 1997. p. 9-32.

SALATA, André. Ensino superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso? **Tempo Social**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 219-253, 28 jul. 2018. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.125482>

SALATA, André. Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil. **Interseções Revista de Estudos Interdisciplinares**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 27, 2019. <https://doi.org/10.12957/irei.2019.42305>

SANTOS, José Alcides Figueiredo. Uma classificação socioeconômica para o Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n. 58, p. 27-45, jun. 2005. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092005000200002>

SENKEVICS, Adriano Souza. A expansão recente do ensino superior. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 48, abr. 2021. <https://doi.org/10.24109/27635139.ceppe.v3i4.4892>

SILVA, Tatiana Dias. Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente. **Texto para Discussão 2569**, Brasília, 2020.

SIMÕES, Armando Amorim. Acesso à educação básica e sua universalização: missão ainda a ser cumprida. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, p. 17-72, nov. 2019. <https://doi.org/10.24109/9786581041076.ceppe.v2a1>

SPADY, William G. Dropouts from higher education: Toward an empirical model. **Interchange**, v. 2, n. 3, p. 38-62, 1971. <https://doi.org/10.1007/BF02282469>

TERENZINI, Patrick T.; PASCARELLA, Ernest T. Toward the validation of Tinto's model of college student attrition: A review of recent studies. **Research in Higher Education**, v. 12, n. 3, p. 271-282, 1980.

TINTO, Vincent. Defining dropout: A matter of perspective. **New Directions for Institutional Research**, v. 1982, n. 36, p. 3-15, dez. 1982. <https://doi.org/10.1002/ir.37019823603>

TINTO, Vincent. **Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

TRIVENTI, Moris. Does working during higher education affect students' academic progression? **Economics of Education Review**, v. 41, p. 1-13, ago. 2014. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.006>

VIANA, Maria José Braga. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosangela. Evasão escolar na educação superior: de que indicador estamos falando? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 908-937, 2016. <https://doi.org/10.18222/eae.v27i66.4009>

Como citar este artigo: PAULA, Gustavo Bruno de; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. Origem social e razões da evasão em cursos superiores: uma análise dos percursos interrompidos de estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300117, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300117>

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo foi financiado em parte pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) código 164 e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Brasil (CAPES) — Código do projeto: 88887.364566/2019-00. 88887.364566/2019-00.

Declaração de disponibilidade de dados: O conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo não está disponível publicamente.

Contribuições dos autores: Escrita — Primeira Redação, Escrita — Revisão e Edição, Metodologia, Conceituação, Análise Formal: Paula, G. B.; Nogueira, C. M. M. Investigação, Obtenção de Financiamento: Paula, G. B. Supervisão: Nogueira, C. M. M.

SOBRE OS AUTORES

GUSTAVO BRUNO DE PAULA é doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor de Sociologia da Universidade de São Paulo (USP/Ribeirão Preto).

CLÁUDIO MARQUES MARTINS NOGUEIRA é doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor titular da Faculdade de Educação da mesma instituição.

Recebido em 17 de julho de 2023

Revisado em 14 de agosto de 2024

Aprovado em 11 de setembro de 2024

Editor/a responsável: Wilma de Nazaré Baia Coelho  <https://orcid.org/0000-0001-8679-809X>