



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

THIAGO DE FREITAS SOUZA

ENTRE O SUCESSO E O FRACASSO: REFLEXÕES DOCENTES E
INSTITUCIONAIS SOBRE TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS PROLONGADAS OU
INTERROMPIDAS

FORTALEZA

2025

THIAGO DE FREITAS SOUZA

ENTRE O SUCESSO E O FRACASSO: REFLEXÕES DOCENTES E INSTITUCIONAIS
SOBRE TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS PROLONGADAS OU INTERROMPIDAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Políticas Públicas da Educação Superior.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Damasceno de Sá

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S236e Souza, Thiago de Freitas.

Entre o sucesso e o fracasso : reflexões docentes e institucionais sobre trajetórias acadêmicas prolongadas ou interrompidas / Thiago de Freitas Souza. – 2025.
309 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Leonardo Damasceno de Sá.

1. Instituições Públicas de Ensino Superior. 2. Gestores e Professores Aulistas. 3. Interrupção dos Estudos. 4. Retenção Acadêmica. I. Título.

CDD 378

THIAGO DE FREITA SOUZA

ENTRE O SUCESSO E O FRACASSO: REFLEXÕES DOCENTES E INSTITUCIONAIS
SOBRE TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS PROLONGADAS OU INTERROMPIDAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Políticas Públicas da Educação Superior.

Aprovada em: 27/10/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Leonardo Damasceno de Sá (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Antônio Sabino da Silva Neto
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À minha esposa, filhas, e filho que ainda está a caminho, por serem meu porto seguro e a razão de tudo. Aos meus pais, que com amor me moldaram na pessoa que sou. Ao meu irmão, pela força e companheirismo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, inspiração de todas as minhas tarefas.

Ao meu orientador, Professor Doutor Leonardo Damasceno de Sá, minha sincera gratidão pela orientação generosa e pelo estímulo à autonomia intelectual ao longo desta jornada. Como técnico universitário, fora do exercício da docência, reconheço o trabalho hercúleo que foi me conduzir com tamanha generosidade. Seu comprometimento foi decisivo para a realização desta dissertação.

Ao Professor Doutor Antônio Sabino da Silva Neto pelas sugestões na qualificação e por me fazer acreditar que seria possível considerar análise sob a perspectiva bourdieusiana; acreditei e tentei.

Ao Professor Doutor Wagner Bandeira Andriola pelas contribuições e considerações oferecidas na qualificação, sou profundamente grato.

Agradeço à Professora Mara Lúcia Martins Rodrigues, doutora em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso, pela ajuda na correção gramatical. Graças à sua dedicação, foi possível preservar a sanidade linguística deste trabalho - e a minha também.

Aos professores que gentilmente aceitaram participar desta pesquisa, registro o meu agradecimento. Suas reflexões, experiências e generosidade em compartilhar saberes foram essenciais para a construção deste trabalho. Cada entrevista foi mais do que uma fonte de dados, foi um encontro com trajetórias inspiradoras que enriqueceram não apenas esta pesquisa, mas também minha visão sobre a educação e o papel transformador do docente.

Meu testemunho de gratidão a todos que colaboraram com esta pesquisa, seja oferecendo sugestões valiosas, suporte técnico ou palavras de encorajamento ao longo do percurso.

Numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais [...] da posse de títulos escolares, a Escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada (Valle, 2022; apud Bourdieu; Passeron, 1982, p.218).

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi descrever e analisar os processos de evasão e retenção acadêmicas na Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), com foco específico nos cursos de Ciências Contábeis no período de 2020 a 2024. O problema que orientou o esforço da investigação teve como ponto de partida a identificação das percepções expressas por gestores e professores que atuam em sala de aula a respeito das responsabilidades atribuídas às Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) nos processos de evasão e retenção no ensino de graduação. Procurou-se descrever como esses atores compreendiam o papel institucional diante de fatores como a exigência na construção intelectual, as expectativas dos estudantes quanto à aplicabilidade prática do conhecimento adquirido e as possíveis disfunções presentes nas estruturas institucionais, que podem resultar em interrupção dos estudos ou no prolongamento do tempo necessário para a conclusão da graduação. O estudo foi fundamentado em uma investigação qualitativa baseada em trabalho de campo, apoiada por entrevistas semiestruturadas e por pesquisa documental, e se configurou como um estudo de caso centrado na UNEMAT. A pesquisa evidenciou os esquemas de percepção e avaliação adotados por gestores e professores que atuam em sala de aula (aulistas), com o objetivo de observar o grau de envolvimento, engajamento e participação desses protagonistas, visto que observam os fenômenos da evasão e retenção a partir de perspectivas distintas, com diferentes latências e urgências.

Palavras-chave: instituições públicas de ensino superior; gestores e professores aulistas; interrupção dos estudos; retenção acadêmica.

ABSTRACT

This study aims to describe and analyze the processes of academic dropout and retention at the State University of Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), focusing on Accounting programs from 2020 to 2024. The research centers on the perceptions of administrators and instructors regarding the responsibility of Public Higher Education Institutions (HEIs) in these phenomena. It seeks to understand how these stakeholders assess the institutional role, considering factors such as intellectual rigor, students' expectations concerning the practical applicability of acquired knowledge, and potential dysfunctions within institutional structures and processes. This is a qualitative study based on fieldwork, supported by semi-structured interviews and documentary analysis, and configured as a case study. The research explores the perception and evaluation frameworks adopted by administrators and instructors, highlighting their level of involvement, engagement, and participation in relation to dropout and retention, which are observed from different perspectives and degrees of urgency.

Keywords: public higher education institutions; administrators and instructors; dropout; retention.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo examinar y analizar críticamente los fenómenos de deserción y retención académica en la Universidad del Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), con un enfoque específico en los cursos de Contabilidad durante el período de 2020 a 2024. La pregunta central de la investigación se relaciona con la percepción de la responsabilidad de las Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES) frente a estos fenómenos en el contexto de la educación de pregrado. La investigación busca comprender cómo los gestores pedagógicos y los docentes evalúan el papel institucional en estos procesos, considerando factores como las exigencias intelectuales, las expectativas del estudiantado con respecto a la aplicabilidad práctica del conocimiento adquirido y las posibles disfunciones presentes en las estructuras y procedimientos institucionales. El estudio adopta un enfoque cualitativo, basado en trabajo de campo, entrevistas semiestructuradas y análisis documental, configurándose como un estudio de caso centrado en la UNEMAT. Los resultados revelan los marcos de percepción y evaluación adoptados por los actores institucionales, evidenciando distintos niveles de implicación, compromiso y participación, así como diferentes perspectivas desde las cuales se interpretan los fenómenos de deserción y prolongación del tiempo de graduación.

Palabras-clave: instituciones públicas de educación superior; gestores pedagógicos y docentes; interrupción de los estudios; prolongación del tiempo de graduación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho da Pesquisa.....	25
Figura 2 - Indissociabilidade: Subjetivo x Objetivo.....	27
Figura 3 - Localização Geográfica das Cidades onde a Pesquisa foi realizada.....	33
Figura 4 - Reflexo das Percepções do Autor.....	40
Figura 5 - Análise de Conteúdo como uma Metodologia.....	44
Figura 6 - Modelo sociológico explicativo do processo de abandono (Spady, 1970)	54
Figura 7 - Estudante que Protestava contra o Regime Militar.....	61
Figura 8 - Crescimento dos Investimentos em Educação durante os Governos Progressistas	65
Figura 9 - Diploma de Burro (trote) Oferecido aos Calouros da FFOMT em 1964.....	69
Figura 10 - Campus Universitário de Cáceres Jane Vanini.....	72
Figura 11 - Campus Universitário de Nova Mutum.....	72
Figura 12 - Campus Universitário de Sinop.....	73
Figura 13 - Campus Universitário de Tangará da Serra Eugênio Carlos Stieler.....	73
Figura 14 - Estrutura Organizacional da UEMAT.....	74
Figura 15 - Representações de Granularidade e Temporalidade.....	80
Figura 16 - Vantagens da Implantação do Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal – NAF.....	82
Figura 17 - Aula de Graduação para Mulheres Indígenas na FAIND.....	95
Figura 18 - Extrato de Acordo de Cooperação Técnica – NAF – RFB/UNEMAT.....	295
Figura 19 - Proposta de Emenda Constitucional 206.....	296
Figura 20 - Íntegra da Proposta de Emenda Constitucional 206.....	297
Figura 21 - Resolução nº 012/2021 CONSUNI.....	303

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estudos que também alicerçaram os objetivos desta pesquisa.....	20
Quadro 2 - Resumo da pesquisa.....	28
Quadro 3 - População da gestão da Unemat a ser estudada pela pesquisa.....	29
Quadro 4 - Professores aulistas dos cursos de Ciências Contábeis da Unemat.....	29
Quadro 5 - Amostragem da pesquisa.....	31
Quadro 6 - Respondentes entrevistados da Unemat.....	32
Quadro 7 - Resumo das contribuições teóricas, por autor, para a pesquisa.....	36
Quadro 8 - Conexões entre teorias e o roteiro de entrevistas.....	38
Quadro 9 - Categoria e subcategorias sobre as características pessoais dos entrevistados....	46
Quadro 10 - Categoria e subcategorias sobre as visões de mundo, valores, formação acadêmica e profissionais dos entrevistados.....	46
Quadro 11 - Categoria e subcategorias sobre a confiança dos entrevistados nas instituições.....	47
Quadro 12 - Categoria e subcategorias sobre o foco da pesquisa.....	49
Quadro 13 - Categoria e subcategorias sobre a expectativa de vida dos entrevistados.....	50
Quadro 14 - Conceitos de evasão escolar - autores nacionais.....	77
Quadro 15 - Conceitos de evasão escolar - autores estrangeiros.....	78
Quadro 16 - Concepções que escalam o termo evasão.....	79
Quadro 17 - Conceitos de retenção acadêmica - autores nacionais.....	83
Quadro 18 - Conceitos de retenção acadêmica - autores estrangeiros.....	84
Quadro 19 - Políticas públicas acadêmicas: principais ações.....	90
Quadro 20 ao Quadro 79 - Categoria: características pessoais dos respondentes.....	101
Quadro 80 - Demonstrativo do envolvimento dos entrevistados com a universidade.....	181
Quadro 81 - Categoria: visão de mundo, valores, formações acadêmica e profissional.....	182
Quadro 82 - Categoria: visão de mundo, valores, formações acadêmica e profissional.....	186
Quadro 83 - Categoria: confiança dos entrevistados nas instituições.....	188
Quadros 84 a 102 - Categoria: foco da pesquisa.....	191
Quadros 103 a 112 – Categoria: expectativas de vida: gestores e aulistas.....	235
Quadro 113 - Roteiro de entrevista.....	284
Quadro 114 - Gestores X professores aulistas.....	287
Quadros 115 a 123 - Relatórios quantitativos de matrículas canceladas.....	289
Quadro 124 - Termo de cooperação para implantação do NAF.....	292

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAEST	Centro de Assuntos Estudantis
CCJ	Comissão de Constituição e Justiça da Câmara Federal
CIES	Centro de Inovação em Educação e Saúde
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSUNI	Conselho Universitário da Unemat
CSF	Ciência sem Fronteiras
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FAINDI	Faculdade Intercultural Indígena
FCHSSALLA	Fórum de Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Letras, Linguística e Artes
FCESC	Fundação Centro do Ensino Superior de Cáceres
FFOMT	Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso
FHC	Fernando Henrique Cardoso (ex-presidente)
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNEMAT	Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IESC	Instituto de Ensino Superior de Cáceres
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituição Pública de Ensino Superior
IQ	Indicador de Qualidade
LEFID	Laboratório de Estudos em Educação Física e Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MEC	Ministério da Educação
NAF	Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PI	Plano de Ensino Individualizado
PIIER	Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
POLEDUC	Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior
PRAD	Pró-Reitoria de Administração
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROEB	Programa de Formação Continuada para Professores da Rede Pública de Ensino Básico
PROEG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFB	Secretaria Especial da Receita Federal do Brasil
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.
SINOP	Acrônimo de Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	Tribunal de Contas da União
UEMT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	CONDIÇÕES E LIMITES DA PESQUISA.....	22
2.1	Desenho da pesquisa.....	24
2.2	Natureza e tipo da pesquisa.....	25
2.3	População da pesquisa.....	29
2.4	Amostra estudada.....	30
2.5	Perfis dos respondentes.....	31
2.6	Lócus da pesquisa.....	33
2.7	Construção do roteiro de entrevistas.....	34
2.8	Coleta de dados.....	38
2.9	Análise dos dados.....	40
2.9.1	<i>Categorias e subcategorias sobre características pessoais dos entrevistados.....</i>	45
2.9.2	<i>Categorias e subcategorias sobre a visão de mundo, valores, formação acadêmica e profissional dos entrevistados.....</i>	46
2.9.3	<i>Categorias e subcategorias sobre confiança dos entrevistados nas instituições....</i>	47
2.9.4	<i>Categorias e subcategorias sobre o foco da pesquisa.....</i>	48
2.9.5	<i>Categorias e subcategorias sobre a expectativa de vida dos respondentes.....</i>	49
3	A EVOLUÇÃO EDUCACIONAL E SEUS IMPACTOS NA QUALIDADE DO ENSINO NO BRASIL E EM MATO GROSSO.....	52
3.1	Síntese dos acertos e desacertos na educação brasileira a partir do sec. XX.....	58
3.2	O ensino superior em Mato Grosso.....	67
3.3	O sistema universitário público em Mato Grosso.....	70
3.4	Estrutura organizacional da Unemat.....	74
4	EVASÃO, RETENÇÃO NO ENSINO SUPERIOR E IMPLICAÇÕES.....	75
4.1	Conceitos de evasão universitária.....	76
4.1.1	<i>Causas do desestímulo discente e da disfuncionalidade acadêmica.....</i>	80
4.2	Conceitos de retenção acadêmica.....	82
4.3	Políticas públicas conceitos.....	85
4.4	Políticas de ações afirmativas.....	92
4.5	Políticas de ações afirmativas da Unemat.....	93

4.6	Estratégias de apoio da Unemat para permanência e inclusão acadêmica.....	95
4.6.1	<i>Acessibilidade e inclusão.....</i>	95
4.6.2	<i>Segurança acadêmica: protegendo os estudantes em suas atividades.....</i>	96
4.6.3	<i>Assistência financeira: facilitando a permanência universitária.....</i>	96
4.6.4	<i>Bolsa integradora e programa de atletismo.....</i>	97
5	APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS.....	98
5.1	A subjetividade e o comprometimento ético do pesquisador.....	99
5.2	Análise das falas dos entrevistados sobre categoria características pessoais.....	100
5.2.1	<i>Análise conjunta das falas na categoria características pessoais.....</i>	182
5.3	Análise das falas dos entrevistados na categoria: visão de mundo, valores, formação acadêmica e profissional.....	184
5.3.1	<i>Análise conjunta das falas dos entrevistados na categoria: visão de mundo, valores, formação acadêmica e profissional.....</i>	187
5.4	Análise das falas de cada grupo, gestores e aulistas, sobre a confiança nas Instituições.....	188
5.4.1	<i>Análise conjunta das falas referentes a confiança dos entrevistados nas instituições.....</i>	190
5.5	Análise das falas de cada grupo, gestores e aulistas, sobre o foco da pesquisa.....	191
5.5.1	<i>Análise conjunta das falas de gestores e aulista sobre o foco da pesquisa.....</i>	233
5.6	Análise das falas de cada grupo, gestores e aulistas, sobre suas expectativas de vida.....	235
5.6.1	<i>Análise conjunta das falas dos gestores e aulistas sobre a categoria expectativa de vida.....</i>	261
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	262
	REFERÊNCIAS.....	267
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	284
	APÊNDICE B - RELATÓRIO TÉCNICO.....	286
	ANEXO A - MATRÍCULAS CANCELADAS - 2020/1 A 2024/2.....	289
	ANEXO B – IMPLANTAÇÃO DO NÚCLEO DE APOIO CONTÁBIL E FISCAL NA UNEMAT.....	292
	ANEXO C - EMENDA CONSTITUCIONAL 206/2019.....	296
	ANEXO D - RESOLUÇÃO Nº 012/2021 – CONSUNI.....	303

1 INTRODUÇÃO

[...] as fronteiras da violência, da insegurança e do medo incidem sobre o lugar de moradia dos jovens pobres das periferias, devido às concepções imaginárias desenvolvidas sobre o potencial disruptivo da juventude das favelas, das comunidades e dos bairros populares.
(Leonardo Damasceno de Sá, 2010, p. 270).

O objetivo deste trabalho é descrever e analisar os processos de evasão e retenção na Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), especificamente nos cursos de Ciências Contábeis, no período de 2020 a 2024. O tema da pesquisa: “Entre o Sucesso e o Fracasso: reflexões docentes e institucionais sobre trajetórias acadêmicas prolongadas ou interrompidas”, abrange não apenas os desafios relacionados à permanência estudantil e às razões que levam à evasão, mas também valoriza as vozes dos principais agentes envolvidos nesse processo: os lecionadores e os gestores pedagógicos.

Coimbra et al. (2021) descrevem a evasão como a perda de vínculo, a saída da instituição, o abandono do curso, o desligamento do curso, instituição ou sistema, sejam eles atos voluntários ou não. Para alguns autores, o termo "evasão" carrega uma conotação negativa, estigmatizante e responsabilizadora. Consideram-no ultrapassado, pouco abrangente e inadequado por ferir suscetibilidades (Mariano; Barbosa e Silva, 2021; Rumberger, 2011). Esta também é a visão do pesquisador e, por este motivo, esta pesquisa optou, sempre que possível, pelo uso de termos mais neutros e inclusivos, como “desengajamento acadêmico”, “abandono escolar”, “interrupção dos estudos”, “desconexão acadêmica” ou “descontinuidade universitária”.

A interrupção dos estudos e a retenção no ensino superior são fenômenos complexos, que impactam diretamente a qualidade e a eficiência das instituições. A revisão bibliográfica que fundamenta esta pesquisa revelou que a maioria dos estudos se concentra na evasão, bem menos na retenção, o que reforçou a importância de ouvir gestores e lecionadores para compreender e enfrentar os obstáculos presentes no contexto das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). No tocante à retenção, o atraso na conclusão de um curso superior gera uma perda significativa para a sociedade, porque implica gastos desnecessários tanto para o indivíduo quanto para a coletividade, prejudicando o retorno esperado do investimento na Educação Superior. No âmbito individual, a demora na finalização do curso priva o estudante dos benefícios associados à obtenção do diploma, como os potenciais ganhos financeiros de um graduado. Além disso, os estudantes que prolongam a graduação contribuem para uma

utilização ineficiente dos recursos das universidades e dificultam o aumento da oferta de profissionais qualificados no mercado de trabalho (Araújo et al., 2021).

Lima Júnior et al. (2019, p. 165) destacam que “a retenção está vinculada a problemas que podem ser resolvidos pela própria instituição, como as oportunidades de aprendizagem, a oferta de disciplinas, a concepção curricular dos cursos, o acolhimento da diversidade, entre outros”. Assim sendo, os gestores possuem uma visão ampla das políticas institucionais e dos recursos disponíveis, enquanto os docentes mantêm contato direto com os estudantes e conseguem identificar, com mais precisão, as dificuldades enfrentadas no cotidiano acadêmico. Portanto, a colaboração desses olhares, pautada em diferentes perspectivas, pode gerar soluções mais adequadas às reais necessidades dos discentes, visto que ambos os grupos observam os fenômenos de evasão e retenção a partir de distâncias distintas e com urgências diferentes.

A questão central que orientou esta investigação surgiu da reflexão pessoal do pesquisador sobre o papel das instituições na desconexão e retenção acadêmicas, além de uma revisão da literatura, ficou definida como: **“As Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) têm responsabilidade sobre a evasão e retenção acadêmicas na graduação?”** Essa reflexão levou em conta as disfuncionalidades preexistentes nessas instituições, os desafios relacionados à exigência na construção intelectual e a visão pré-concebida sobre a utilidade prática do conhecimento. Essas disfunções institucionais das IPES afetam, sobretudo, grupos socialmente vulneráveis, como pessoas de baixa renda; negros, pardos e indígenas; pessoas com deficiência física e/ou mental; mães soltas; mulheres e adolescentes que são arrimos de família; integrantes da comunidade LGBTQIAPN+; estudantes periféricos; moradores de comunidades informais; sem acesso adequado a transporte, segurança alimentar ou condições mínimas de permanência. Esses estudantes, muitas vezes explorados e sem perspectivas, enfrentam enormes desafios para ingressar e, principalmente, permanecer na universidade pública, onde as exigências são elevadas e as condições de permanência restritas. Os índices de interrupção dos estudos são expressivos.

Além das dificuldades estruturais, questões vocacionais e a indecisão profissional também pesam, levando muitos jovens a ingressar em cursos com os quais não se identificam. Isso contribui para o enfraquecimento da crença no ensino superior como forma de ascensão social, pessoal e profissional. Contudo, Bourdieu e Passeron (2014) apontam que a evasão escolar pode estar vinculada à maneira como as instituições de ensino, mesmo sem intenção deliberada, acabam perpetuando desigualdades sociais existentes, tornando ainda mais difícil o acesso e a continuidade no ensino superior. Afiançam que a educação, a partir de práticas

institucionalizadas, poderia ser considerada um instrumento fundamental da continuidade histórica.

Bourdieu e Passeron (2014) destacam, ainda, que a universidade não conseguiu resolver os problemas pedagógicos acarretados pela entrada de indivíduos de origens diversas, que trouxeram consigo diferentes hábitos e formas de pensar. Os autores observam que, em uma sociedade na qual a obtenção de privilégios sociais depende cada vez mais estreitamente da posse de títulos escolares, a escola tem por função assegurar a sucessão discreta dos direitos da burguesia, que não saberia mais transmiti-los de forma direta e declarada. As universidades também contribuem para manter os privilegiados invisíveis, fazendo com que eles não pareçam privilegiados, e levam a acreditar que aqueles que têm menos oportunidades aceitem que seu destino social depende mais de suas próprias habilidades ou méritos do que da ausência de recursos culturais. Assim, quem está excluído muitas vezes nem percebe essa condição, pois ela é disfarçada pelo sistema. Essas barreiras estruturais incluem, ainda, a ausência de serviços de orientação acadêmica, apoio psicológico e espaços de acolhimento que favoreçam a integração dos estudantes ao ambiente universitário.

Para Leal (2002), ao se conscientizar de um problema, o pesquisador parte de uma leitura da realidade fundamentada em seus conhecimentos, alicerçados por seus valores pessoais. Pode-se dizer, então, que os caminhos da pesquisa foram iluminados pelos valores do pesquisador. Oliveira (2004) discute que a formulação de uma questão de pesquisa implica demonstrar a dificuldade sobre a qual o pesquisador está disposto a se debruçar, delimitando o campo e apresentando as características do que se estuda.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em trabalho de campo, apoiada por entrevistas semiestruturadas e por pesquisa documental. O campo empírico do estudo compreendeu a Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), especificamente os campi de Cáceres, Nova Mutum, Tangará da Serra e Sinop, configurando-se como um estudo de caso. A Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), em sua trajetória de mais de quatro décadas, consolidou-se como uma instituição pública de ensino superior comprometida com a interiorização do conhecimento, a promoção da inclusão social e o desenvolvimento regional sustentável.

Atualmente, a UNEMAT destaca-se pela presença em diversas regiões do estado, ofertando cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado. A universidade mantém programas de pós-graduação *stricto sensu* reconhecidos pela CAPES, como o Programa de Pós-Graduação em Linguística, cuja missão é a formação de pesquisadores e docentes altamente

qualificados para o exercício da docência no ensino superior e para a condução de pesquisas fundamentadas em princípios teórico-metodológicos sólidos. Além disso, a instituição tem investido em políticas de internacionalização, como parcerias com o Timor-Leste, e ações de sustentabilidade ambiental, como o programa “Adote uma Nascente” e o Projeto “Água para o Futuro”, bem como projetos de extensão voltados à comunidade, reafirmando seu papel social. A produção científica é fomentada por meio de periódicos acadêmicos em áreas como saúde, educação, ciências exatas e comunicação, além de grupos de pesquisa interdisciplinares, que contribuem para o avanço do conhecimento em diversas áreas. A universidade também oferece oportunidades, divulgando frequentemente editais para bolsas, monitorias e processos de avaliação de candidatos.

A UNEMAT possui 13 campi distribuídos pelo estado de Mato Grosso, além de 38 núcleos e polos educacionais de educação a distância. Sua sede está localizada na cidade de Cáceres/MT, a aproximadamente 220 km da capital, Cuiabá. Cerca de 20.300 acadêmicos são atendidos em 519 turmas de ofertas contínuas, 150 turmas de ofertas diferenciadas e 8 turmas indígenas, distribuídas em 49 cursos nas mais diversas áreas do conhecimento, entre eles: Medicina, Direito, Agronomia, Enfermagem, Administração, Ciências Contábeis e Educação Física. Na pós-graduação *stricto sensu*, são 27 programas que abrangem 36 cursos de mestrado e doutorado. O quadro de profissionais é composto por 1.584 docentes e 903 servidores técnico-administrativos. Desses docentes, 782 são doutores, 634 são mestres e 168 são especialistas ou graduados (Garcia, 2025). Diversos profissionais técnicos também possuem titulação de doutorado, mestrado ou especialização, enquanto outros ainda estão em processo de formação.

A finalidade geral da pesquisa é descrever e analisar a percepção dos gestores pedagógicos e dos professores dos cursos de Ciências Contábeis da Unemat sobre a relação existente entre a interrupção dos estudos, motivada pelo desestímulo dos discentes a respeito do curso ofertado, e a responsabilidade institucional nos procedimentos de retenção e descontinuidade acadêmica. Para atingir essa finalidade geral a pesquisa apresentou as seguintes diretrizes específicas: a) levantar nos Departamentos de Ciências Contábeis da UNEMAT os índices de descontinuidade acadêmica, no interstício de 2020 a 2024; b) verificar a existência de disfuncionalidades estruturais e/ou pedagógicas nos cursos de Ciências Contábeis da Unemat e como essas deficiências contribuíram para a desconexão ou retenção acadêmicas; c) analisar como as exigências acadêmicas da Instituição afetam a adaptação dos estudantes e influenciaram a evasão e retenção, considerando o apoio institucional na

construção do conhecimento; e d) demonstrar as atividades complementares oferecidas ao longo da graduação em Ciências Contábeis para mitigar o desestímulo dos discentes.

Quadro 1 – Estudos que também alicerçaram os objetivos desta pesquisa.

Autores	Títulos	Publicação	Objetivos Específicos
Fazollo (2020)	Evasão discente em cursos de graduação: estudo de caso na Universidade do Estado do Mato Grosso.	Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020	Levantar os índices de descontinuidade acadêmica, interstício de 2020 a 2024, nos cursos de Ciências Contábeis.
Souza (2014)	Disfuncionalidade escolar: uma análise teórica de identificação dos fatores que afetam o desempenho das escolas no Brasil.	Dissertação (Mestrado em Economia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.	Verificar a existência de disfuncionalidades estruturais e/ ou pedagógicas nos cursos de Ciências Contábeis da Unemat e como contribuem para a desconexão ou retenção acadêmicas.
Arruda (2018)	Quando o povo chegou ao ensino superior: as trajetórias escolares de estudantes de camadas populares no sertão cearense.	Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior), UFC, Fortaleza, 2018.	
Cunha; Carrilho (2005)	O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico	Revista Psicologia. Escolar Educacional, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 215-224, 2005.	Analisar como as exigências acadêmicas da Instituição afetaram a adaptação estudantil e a descontinuidade dos estudos.
Abrão (2015)	A importância das atividades complementares na formação do aluno de graduação.	Tese (Doutorado em Educação), Unicamp, Campinas, 2015.	Demonstrar atividades complementares oferecidas no decorrer da graduação em Ciências Contábeis mitigam o desestímulo dos discentes
Teixeira (2011)	Atividades complementares em ciências contábeis possibilidade de aliar a teoria à prática e flexibilizar a formação.	Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Financeiras), São Paulo, PUC, 2011.	

Fonte: achados na literatura

A pesquisa justificou-se pela análise das causas e dos impactos da interrupção dos estudos e da retenção acadêmica nos cursos de Ciências Contábeis da Unemat, concentrando-

se na resposta da Universidade diante do desestímulo ao ensino público entre universitários menos favorecidos, cujos objetivos educacionais divergiam da essência das Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES. Alguns acadêmicos estavam focados na manutenção de suas famílias e buscavam, na verdade, cursos voltados ao mercado. Amaral (2013) apontou que o acadêmico evadido era, na maioria das vezes, um trabalhador que necessitava de emprego para sua sobrevivência e, quando não encontrava no ambiente universitário condições para sua permanência, optava por abandonar o curso.

A relevância deste estudo se fundamentou em três aspectos: a) a missão da UNEMAT, que buscou e busca oferecer educação superior pública de excelência, promovendo conhecimento por meio do ensino, pesquisa e extensão de forma democrática e plural, contribuindo para a formação de **profissionais competentes**, éticos e comprometidos com uma sociedade mais humana (grifo do pesquisador); b) a adequação da temática ao Plano de Desenvolvimento Institucional da UNEMAT (2022-2028), especialmente no que se refere aos princípios da universidade, que englobam autonomia didático-pedagógica, científica, administrativa, financeira e política, mesmo considerando que a gestão das atividades-meio sempre permaneceu dependente do Estado regulatório, resultando em desafios para decisões estratégicas das atividades-fim; e c) não somente o aprimoramento do desempenho profissional do mestrando, mas também, modestamente, colaborar para o debate sobre o problema incentivando novas pesquisas sobre o tema.

Não fizeram parte desta investigação propostas **analíticas** apresentadas para solução da desconexão e/ou retenção acadêmicas utilizadas em outras instituições públicas ou privadas fora da região Centro-Oeste por se tratar de contextos educacionais e sociais diferentes, alheios ao campo de estudo em que esta pesquisa foi aplicada.

Esta investigação está estruturada em seis capítulos. O primeiro capítulo, introdução, contextualiza o tema da pesquisa, apresenta o problema e os objetivos da investigação, bem como a justificativa e a relevância e estabelece as questões centrais que são abordadas ao longo do trabalho. O segundo capítulo trata dos caminhos metodológicos vislumbrados pelo pesquisador. A terceira e quarta seções são dedicadas à contextualização (referencial teórico), sintetizando a evolução educacional e seus impactos na qualidade do ensino no Brasil e em Mato Grosso, a partir da década de 1930, explorando a literatura sobre a descontinuidade dos estudos e a retenção discente no ensino superior e as políticas públicas que buscaram minimizar essas questões. A quinta parte ilustra a discussão dos resultados e o sexto capítulo refere-se às considerações finais.

2 CONDIÇÕES E LIMITES DA PESQUISA

“O conhecimento científico é sempre provisório, construído historicamente e aberto a revisões.”

(Severino, 2007, p. 32).

Este estudo tem suas raízes na experiência pessoal e profissional do pesquisador na Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT). O ingresso no curso de bacharelado em Ciências Contábeis no segundo semestre de 2006, marcou o início de uma jornada que, inicialmente, motivada por aspirações profissionais específicas, evoluiu para uma profunda conexão com a instituição e seus desafios educacionais. Os primeiros semestres da graduação foram marcados por dificuldades de adaptação, refletindo diretamente na temática central desta pesquisa. A vivência pessoal com disciplinas obrigatórias aparentemente desvinculadas dos objetivos profissionais imediatos gerou momentos de desestímulo, fenômeno que se alinha com o objetivo geral deste estudo: compreender a relação entre o desinteresse discente e a interrupção dos estudos.

A observação empírica da significativa taxa de desistência na turma de ingresso, aproximadamente 62% dos estudantes não concluíram o curso, suscitou questionamentos sobre os fatores institucionais e pessoais que contribuíram para esse fenômeno, direcionando o interesse para o primeiro objetivo específico desta pesquisa: levantar os índices de descontinuidade acadêmica nos Departamentos de Ciências Contábeis da UNEMAT.

A transição do papel de estudante para profissional da instituição, iniciada em 2012, proporcionou uma perspectiva única sobre as estruturas da universidade. Essa experiência múltipla em diversos setores e funções administrativas permitiu uma compreensão aprofundada das possíveis disfuncionalidades estruturais e pedagógicas, alinhando-se diretamente com o segundo objetivo específico da pesquisa.

Ademais, a atuação em cargos de gestão possibilitou uma visão abrangente sobre as exigências acadêmicas institucionais e seus impactos na adaptação e permanência dos estudantes. Esta experiência fundamentou a análise proposta no terceiro objetivo específico, que buscou compreender como essas exigências influenciam a evasão e retenção acadêmicas. Por fim, o envolvimento direto com as políticas institucionais, ao longo de aproximadamente 13 anos, permitiu observar e participar do desenvolvimento de atividades complementares

oferecidas aos discentes. Essa trajetória contribuiu, significativamente, para a construção dos fundamentos que sustentam esta investigação, portanto, corroborando o quarto objetivo específico que visa demonstrar as iniciativas da instituição para mitigar o desestímulo estudantil.

A transformação pessoal vivenciada por meio da UNEMAT, tanto na condição de discente quanto na de profissional, evidenciou o potencial transformador da educação superior pública. Esse percurso não apenas redirecionou as ambições profissionais, mas também solidificou o compromisso com a investigação dos desafios enfrentados pela instituição no que diz respeito à permanência e êxito estudantil. Portanto, esta pesquisa se configura como uma confluência entre a experiência pessoal, a observação empírica e o compromisso profissional com a melhoria contínua do ensino superior público. Buscou-se, assim, contribuir para a compreensão e o enfrentamento dos desafios relacionados à evasão e a retenção acadêmicas, visando fortalecer o papel transformador da UNEMAT na sociedade mato-grossense.

Ainda que esta investigação tenha optado por manter a impessoalidade na construção textual, utilizando a terceira pessoa, reconhece-se que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa de base descritiva, a percepção do pesquisador constituiu-se como uma das fontes de triangulação (Denzin; Lincoln, 2006; Minayo, 2014). Portanto, a subjetividade do pesquisador não foi ignorada; pelo contrário, ela foi considerada parte integrante do processo, uma vez que o investigador procurou trabalhar com olhar crítico, atento à reflexividade e comprometido com a busca do rigor científico (Oliveira; Piccini, 2009), de modo a preservar a objetividade na interpretação dos dados.

Considerando que esta investigação esteve relacionada à interrupção dos estudos e à retenção de discentes nos cursos de Ciências Contábeis da UNEMAT, a abordagem foi a de uma realidade concreta, com todas as suas nuances e complexidades inerentes. Assim, os objetivos da pesquisa foram fundamentados em uma base teórica sólida, mas orientados por uma discussão de caráter pragmático. Conforme defendem Starkey e Tranfield (1998), não faz sentido desenvolver ideias no campo das Ciências Sociais sem estabelecer uma conexão com a prática.

A conduta do pesquisador foi guiada por princípios éticos. Isso implicou: a garantia do anonimato dos gestores e professores entrevistados, preservando suas opiniões; o compromisso de não divulgar informações consideradas sigilosas pela UNEMAT; e o respeito ao propósito, exclusivamente, acadêmico da investigação.

A pesquisa foi, inicialmente, planejada para abranger quatro campi da instituição: Campus de Cáceres (Sede), Campus de Sinop, Campus de Nova Mutum e Campus de Tangará

da Serra. Apesar dos esforços para incluir todos os quatro campi, não foi possível realizar o agendamento de entrevistas e/ou obter respostas do Campus de Tangará da Serra, em razão de conflitos de horários, tanto pela atividade laboral do pesquisador quanto pela indisponibilidade dos potenciais participantes. Ainda assim, a amostra obtida nos três campi foi considerada suficiente para atender aos objetivos da pesquisa, permitindo uma análise consistente e relevante dentro do escopo proposto. A ausência de dados do quarto campus é reconhecida como uma limitação metodológica, mas não compromete a validade geral dos resultados, especialmente considerando a qualidade dos dados obtidos, o número de respondentes e a diversidade dos perfis. O pesquisador optou por manter as informações descritivas: geográficas e institucionais, referentes ao Campus de Tangará da Serra, reiterando que não houve coleta de dados nesse campus. Portanto, tais informações têm caráter exclusivamente contextual e não implicam participação efetiva na amostra.

2.1 Desenho da pesquisa

O Desenho da Pesquisa é o esboço dos procedimentos da investigação, da coleta e da análise dos dados. Na verdade, é a síntese do planejamento da pesquisa. Considerando que todos os elementos de um processo de pesquisa estão intimamente conectados, tem-se que as fases se relacionam e a ordem e a divisão são apenas didáticas, sem nenhuma pretensão de que sejam seguidas exatamente ao longo de um trabalho científico, nem que não se sobreponham (Lisboa, 2019; Silva, 2018; Gerring, 2004).

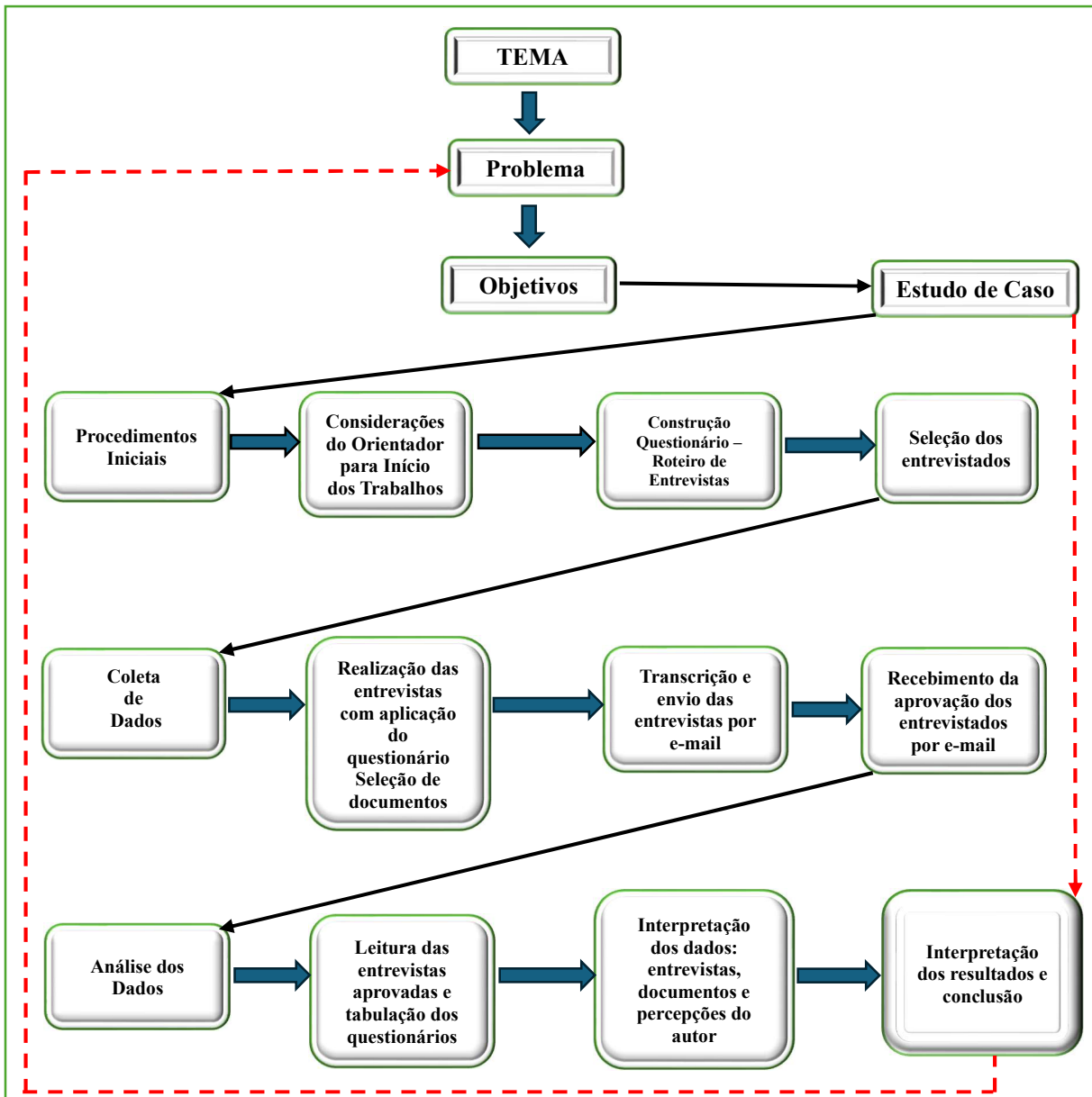
O desenho da pesquisa difere-se de um protocolo de pesquisa. O desenho da pesquisa é uma estrutura conceitual e metodológica que orienta todo o estudo. Ele define como a pesquisa será conduzida, com base nos objetivos e na natureza do problema investigado. O protocolo da pesquisa é o documento operacional que detalha passo a passo como o desenho será executado. Ele funciona como um guia para a condução da pesquisa. Neste estudo, optou-se por apresentar apenas o desenho da pesquisa. Essa estrutura permitiu que os objetivos da investigação fossem alinhados com os métodos adotados, favorecendo a consistência interna do estudo.

Ao se iniciar um trabalho investigativo é normal ter incertezas do caminho a ser trilhado, considerando essa incerteza (clareza parcial) o desenho serviu como uma linha de segurança a qual se referiu Silva Neto (2023, p.7):

[...] não possuía uma noção precisa por onde eu seguiria ou o que iria encontrar, preferi guiar a pesquisa a partir dos dados que o campo apresentava, colocando, assim como Barreira (1998), uma linha na entrada do labirinto para que, a partir de determinado

ponto, pudesse voltar reconstituindo os caminhos e arquitetando estratégias mais consolidadas para posteriormente adentrar com maior profundidade ao universo fronteiriço, com o intuito de entender as relações sociais presentes nos verdes corredores que esta pesquisa viria percorrer.

Figura 1 – Desenho da pesquisa



Fonte: inspirado em Freitas Souza (2014), com adaptações.

2.2 Natureza e tipo de pesquisa.

Para Ander-Egg (1978, p. 17), “a pesquisa é um procedimento reflexivo, sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento”. Nesse sentido, a diretriz desta pesquisa, quanto à sua finalidade,

insere-a no campo do estudo de caso, caracterizado por uma abordagem qualitativa e propósitos descritivos. O estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, possibilitando uma análise aprofundada de determinado problema ao longo de um período específico (Ventura, 2007).

O estudo de caso foi escolhido pelo seu caráter de unicidade, buscou-se aprender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto mediante um mergulho profundo e exaustivo num objeto delimitado, onde se requer um estudo intrínseco quando se busca observar determinada proposição (Bonoma, 1985; Martins, 2008).

Richardson (2012, p. 70) afirma que a escolha da abordagem metodológica não ocorre de maneira isolada: “mas é a natureza do problema ou seu nível de aprofundamento que, de fato, determina a escolha do método”. Stake (1998) identifica três tipos de estudo de caso: intrínseco, instrumental e coletivo. No caso intrínseco, que é o foco desta pesquisa, o objetivo do pesquisador não foi compreender um construto abstrato ou fenômeno genérico, nem construir teoria, mas sim entender um fenômeno específico em profundidade. Sob a ótica de Gil (2002), o estudo de caso caracteriza-se pela análise exaustiva e detalhada de poucos objetos, possibilitando um conhecimento amplo e preciso sobre eles.

A opção pela abordagem qualitativa esteve intrinsecamente ligada ao estudo de caso, uma vez que se baseou no ambiente natural como fonte primária de dados e teve o pesquisador como instrumento fundamental (Augusto et al., 2013). Essa abordagem envolveu um “conjunto de técnicas interpretativas para descrever, decodificar, traduzir e, de outra forma, compreender o significado, e não a frequência, de certos fenômenos que ocorrem de forma mais ou menos natural na sociedade” (Evangelista e Nassif, 2024, p.6, apud Cooper; Schindler, 2016).

Do ponto de vista metodológico, a melhor forma de captar a realidade é aquela que permite ao pesquisador “colocar-se no papel do outro”, enxergando o mundo a partir da perspectiva dos pesquisados (Godoy, 1995, p. 5). Para Mendonça e Farias (2020), não se pode negar que o pesquisador atua como intérprete, responsável por gerar e examinar os dados a partir de suas próprias referências e experiências. Ele busca compreender, de forma abrangente e aprofundada, o funcionamento de um fenômeno, destacando sua singularidade e complexidade por meio de múltiplas perspectivas na procura por evidências.

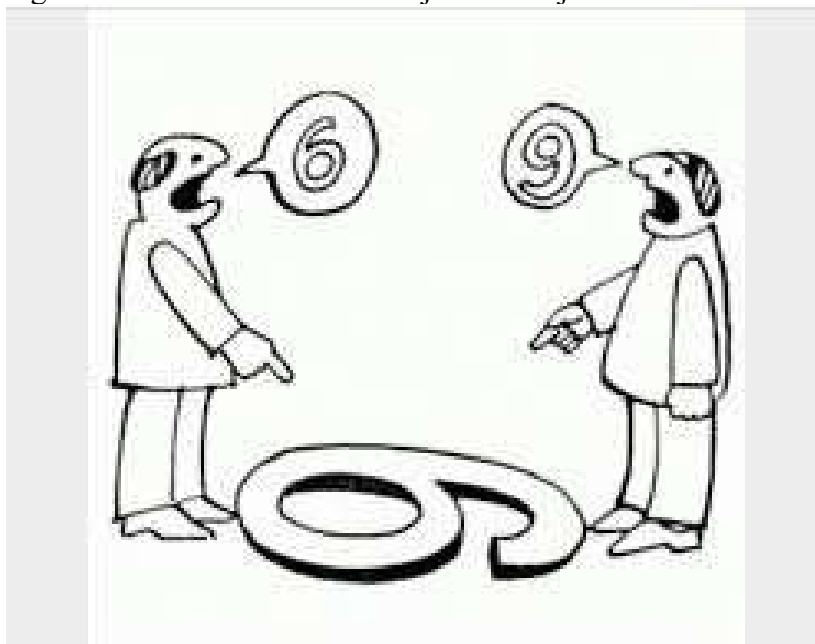
Considerando que esta pesquisa se inseriu, quanto aos procedimentos, no âmbito de uma análise qualitativa em razão do que buscou responder: descrever como gestores pedagógicos e professores da UNEMAT, mencionados no quadro 05, percebem a relação

existente entre a interrupção dos estudos e a retenção relacionadas ao desestímulo dos discentes com o curso ofertado, as disfuncionalidades presentes em IPES e a responsabilidade da instituição nesses casos. O fato, que também corroborou para que a investigação fosse qualitativa, foi o vínculo indissociável entre a objetividade e a subjetividade na questão que se colocou em análise neste estudo, que não pode ser traduzida somente em números, a existência da desconexão acadêmica é um fato; todavia, a essência desse mesmo fato pode ser interpretada de diversas maneiras, pois representam o modo de pensar e o sentimento de cada sujeito.

Para Folloni (2014, p. 37), “a objetividade pode ser compreendida como a ciência feita sem a valoração do cientista”. Porém, complementa o autor (2014; p. 37):

o objeto das ciências sociais é um eterno devir e alterável pela ação humana, e, portanto, pela ação do cientista, é o que leva, então, a que se considere impossível a objetividade nas ciências sociais na forma como ela é viável nas ciências naturais. Para essa linha argumentativa, o cientista social está muito mais envolvido com seu objeto de estudo do que o cientista natural.

Figura 2: Indissociabilidade: subjetivo x objetivo



Fonte: Gregório (2014)

Há diversas correntes que conceituam subjetividade e objetividade em ciências naturais e sociais. O que este trabalho considerou é a antagonicidade dos conceitos, sem qualquer crítica a qualquer corrente, pois não foi o que se buscou. A escolha do caminho metodológico (pesquisa qualitativa) deveu-se ao vínculo indissociável (retromencionado) encontrado entre essas correntes de pensamento. Os propósitos descritivos foram relacionados a fenômenos de atuação prática por proporcionarem elementos sobre as características de um determinado problema,

posto que a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que ele esteja previamente descrito (Collis; Hussey, 2005; Gil, 2002). Esse tipo de estudo, portanto, posiciona-se de modo a descrever determinados eventos ou variáveis que se relacionam a uma determinada população, objetivando investigar quem, o quê, quando, onde e como do assunto estudado (Yin, 2005; Gil, 2002; Richardson, 2017).

Para Godoy (1995), quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada. Como a pesquisa foi realizada em ambiente não controlado (universidade), também pode ser classificada como pesquisa aplicada (de campo), porque parte de um conhecimento existente (Vergara, 2006).

Quanto os meios, o caminho metodológico trilhado nessa investigação foi fundamentado em estudo bibliográfico, entrevistas semiestruturadas, percepções do autor, como pesquisador e como profissional técnico, e análise documental. Sob o prisma de Alves et al. (2021), a pesquisa científica é iniciada por meio da pesquisa bibliográfica em que o pesquisador busca obras relevantes para conhecer e analisar o tema problema da pesquisa a ser realizada.

A entrevista semiestruturada é a técnica básica de coleta de dados em metodologias qualitativas, varia com base no número de pessoas envolvidas, no nível de estrutura, na proximidade do entrevistador com o participante e no número de entrevistas conduzidas durante a pesquisa (Cooper; Schindler, 2016). Sob a ótica dos autores, as entrevistas semiestruturadas, geralmente, começam com algumas questões específicas e depois seguem o curso dos pensamentos dos participantes.

Segundo Cellard (2012), um documento é qualquer vestígio do passado que funcione como evidência, podendo assumir diversas formas, como textos escritos, fotografias, vídeos e manifestações folclóricas. Para o autor, a análise documental envolve a busca por informações que contribuam para a resolução dos problemas propostos na pesquisa.

Quadro 2 – Resumo da pesquisa

	Atributos	Embasamentos
Quanto aos fins	Descritiva	Collis e Hussey (2005); Gil (2002)
Quanto a obtenção de dados	Aplicada (campo)	Vergara (2006)
Quanto à natureza do método	Qualitativa	Cooper e Schindler (2016)

Fonte: elaborado pelo autor

Descrever a percepção dos gestores e professores do curso de Ciências Contábeis da UNEMAT sobre as causas e consequências do desengajamento e da retenção acadêmica, bem como as visões confrontantes de estudiosos sobre a função das IPES e do ensino acadêmico público e privado referentes aos cursos “pré-concebidos como profissionalizantes”; analisar o formalismo burocrático nas IPES e o pseudo-gerencialismo das suas atividades-meio os quais acabam por dificultar avanços frente às suas disfunções; verificar o que a UNEMAT, poderia fazer para mitigar o desestímulo dos jovens universitários, aspectos que, em conjunto justificaram a natureza e o tipo de pesquisa propostos.

2.3 População da Pesquisa

A população desta pesquisa é composta pelos gestores pedagógicos (Pró-Reitores), Dirigentes das Faculdades e dos Departamentos de Contabilidade da instituição, bem como professores vinculados aos cursos de Ciências Contábeis. São estes os responsáveis também pelo desempenho da UNEMAT na área pedagógica (foco deste estudo), como cumprimento das metas e das avaliações de gestão e das determinações expressas pelo Conselho Universitário (Consuni).

Quadro 3 – População da gestão da Unemat estudada pela pesquisa

Pró-Reitores	07
Diretores de Faculdade	04
Coordenadores de Cursos de Graduação em Ciências Contábeis	04
Total	15

Fonte: elaborado pelo autor baseado no Portal Unemat.br

Quadro 4 - Professores aulistas dos cursos de Ciências Contábeis da UNEMAT

Campus de Cáceres	25
Campus de Nova Mutum	12
Campus de Sinop	20
Campus de Tangará da Serra	18
Total	75

Fonte: dados da pesquisa

2.4 Amostra estudada

A amostra utilizada neste estudo não é probabilística, selecionada por conveniência e tipicidade, considerando o juízo do pesquisador na escolha de participantes que, dentro da população, se mostram fontes relevantes de informação para os propósitos investigativos (Freitag, 2018).

Ainda que a seleção tenha priorizado a facilidade de acesso, houve o cuidado de incluir docentes com títulos de doutorado e, obrigatoriamente, com pelo menos 10 anos de atuação na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), garantindo vivência institucional significativa e fortalecendo a profundidade das contribuições. Embora a proposta inicial tenha sido realizar todas as entrevistas de forma presencial, as dinâmicas profissionais dos participantes exigiram adaptações metodológicas. Das 12 entrevistas semiestruturadas previstas, 11 foram realizadas: cinco presencialmente, três por meio de videoconferência e três por meio de respostas ao questionário enviadas por e-mail. Essa flexibilização foi necessária para garantir a participação dos respondentes, respeitando suas disponibilidades e compromissos. Segundo Guazi (2021), a entrevista semiestruturada admite variações na forma de aplicação, desde que o roteiro seja mantido e os princípios da técnica preservados. Assim, a integridade metodológica foi garantida e os dados obtidos mantiveram a coerência necessária para a análise.

Embora os resultados obtidos por meio de amostragem por conveniência não possam ser generalizados para toda a população, o objetivo, deste estudo de caso, foi responder à seguinte questão norteadora: **As Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) têm responsabilidade sobre a evasão e retenção acadêmicas na graduação?**

Gil (1999, p. 99) define amostra como o “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem **ou se estimam as características desse universo ou população**” (grifo do pesquisador). Lapponi (1997) reforça essa definição, e Richardson (1999) infere que cada unidade ou membro de uma população, ou universo, denomina-se elemento e quando se toma certo número de elementos para averiguar algo sobre a população, estamos falando em amostras. Portanto, amostra é qualquer subconjunto da população. Para Vergara (2006), a amostragem por acessibilidade, longe de qualquer procedimento estatístico, seleciona elementos pela facilidade de acesso a eles. Segundo a autora, a conveniência é constituída pela seleção de elementos que o pesquisador considere representativos da população e isso requer profundo conhecimento dessa população. Essa estratégia não probabilística é adequada à investigação qualitativa.

Gil (2002) aponta que ela permite selecionar participantes acessíveis e disponíveis, facilitando a coleta de dados. Minayo (2001) afirma que, nesse tipo de pesquisa, o critério fundamental não é a representatividade numérica, mas a relevância dos sujeitos em relação ao fenômeno estudado. Chizzotti (1991) reforça que os participantes são escolhidos por sua contribuição significativa à compreensão do objeto de estudo, validando a opção por uma amostra intencional e de conveniência.

Foram considerados 12 elementos representativos da população para as entrevistas, embora apenas 11 tenham sido efetivamente entrevistados, conforme registrado na seção 2. Condições e Limites da Pesquisa. A seleção também levou em conta o conhecimento aprofundado do pesquisador sobre a instituição, resultado de mais de 17 anos de envolvimento com a Unemat, quatro como estudante de graduação e 13 como servidor. Desse modo, foram selecionados para a pesquisa os campi: Cáceres, Nova Mutum, Sinop e Tangará da Serra, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 5: Amostragem da pesquisa

Pró-Reitor	01
Diretor de Faculdade	01
Ex-Gestor	01
Coordenadores de Cursos de Graduação em Ciências Contábeis	03
Professores Aulistas	05
Total	11

Fonte: elaborado pelo autor

2.5 Perfis dos respondentes

Dos respondentes, nove são homens e duas são mulheres. Todos são doutores. A média de idade foi de aproximadamente 45 anos. Por questões éticas e legais (LGPD – Lei nº 13.709/2018), os respondentes foram identificados por nomes fictícios. Seis são gestores e cinco lecionantes. Todos exerceram alguma função de gestão, exceto um.

No contexto da UNEMAT, sob a ótica do pesquisador, a distinção entre professores e gestores pedagógicos é sutil, mas relevante, sobretudo na análise dos fenômenos de evasão e retenção acadêmicas. Os professores aulistas são docentes cuja atuação está centrada, prioritariamente, na ministração de aulas, com carga horária voltada quase exclusivamente para atividades de ensino. Em geral, não participam de forma sistemática da gestão acadêmica, da elaboração de políticas institucionais ou dos processos decisórios. O olhar sobre a evasão e a

retenção tende a ser mais imediato e experiencial, baseado no cotidiano da sala de aula: dificuldades de aprendizagem, desmotivação dos estudantes, sobrecarga de disciplinas, ausência de apoio psicopedagógico, entre outros fatores percebidos diretamente no contato com os alunos.

Gestores pedagógicos - são docentes que, além de lecionar (e muitos continuam sendo aulistas), exercem funções de pró-reitoria, coordenação, direção ou supervisão pedagógica. Estão envolvidos na formulação de políticas institucionais, no planejamento curricular, na gestão de cursos e na articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O olhar sobre a evasão e a retenção tende a ser mais sistêmico e estratégico, considerando aspectos como estrutura curricular, fluxos acadêmicos, indicadores institucionais, políticas de permanência, financiamento estudantil e ações afirmativas.

Enquanto o aulista percebe a evasão como um fenômeno que “acontece na sala de aula”, muitas vezes associado à ausência de base escolar, à falta de interesse ou à sobrecarga dos estudantes, o gestor pedagógico tende a enxergar a evasão como um sintoma de disfunções institucionais mais amplas, como currículos engessados, falta de políticas de acolhimento, ou ausência de articulação entre ensino e realidade social dos alunos. A compreensão dessas diferenças é essencial para interpretar as percepções dos distintos grupos envolvidos na pesquisa e para contextualizar as análises realizadas.

Quadro 6 – Respondentes da pesquisa

Identificação	Função	Docente
ANTÔNIO	GESTOR / DOUTOR	SIM
CÉSAR	GESTOR / DOUTOR	NÃO
JOÃO	PROFESSOR AULISTA / DOUTOR	SIM
JOSÉ	EX-GESTOR / DOUTOR	SIM
MARINA	GESTORA / DOUTORA	NÃO
MÁRIO	PROFESSOR AULISTA / DOUTOR	SIM
PEDRO	PROFESSOR AULISTA / DOUTOR	SIM
SABRINA	PROFESSORA AULISTA/DOUTORA	SIM
SAMUEL	PROFESSOR AULISTA / DOUTOR	SIM
SÉRGIO	GESTOR/DOUTOR	NÃO
SIDNEI	GESTOR/DOUTOR	NÃO

Fonte: elaborado pelo autor

2.6 Locus da pesquisa

A pesquisa se desenvolveu na Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), envolvendo os campi onde são ministrados os cursos de Ciências Contábeis, nas cidades de Cáceres, Nova Mutum, SINOP, exceto Tangará da Serra.

Cáceres: localizada na porção sudoeste do estado de Mato Grosso, está próxima à fronteira com a Bolívia e ao Pantanal Mato-Grossense, uma das maiores áreas úmidas do mundo. O clima é predominantemente tropical com temperaturas elevadas durante o ano e períodos de chuvas concentrados no verão. Cáceres está posicionada ao longo do Rio Paraguai que é um dos principais rios da região. Sua população é de aproximadamente 89.681 habitantes (Censo IBGE – 2022), sua economia baseia-se no turismo e na pecuária. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de Cáceres, no estado de Mato Grosso, foi registrado como 0,708 em 2010. Dista de Cuiabá, capital do estado, aproximadamente 218 Km, via BR - 070. A sede da Unemat está localizada nesta cidade. É a única universidade estadual do país com sede fora da capital.

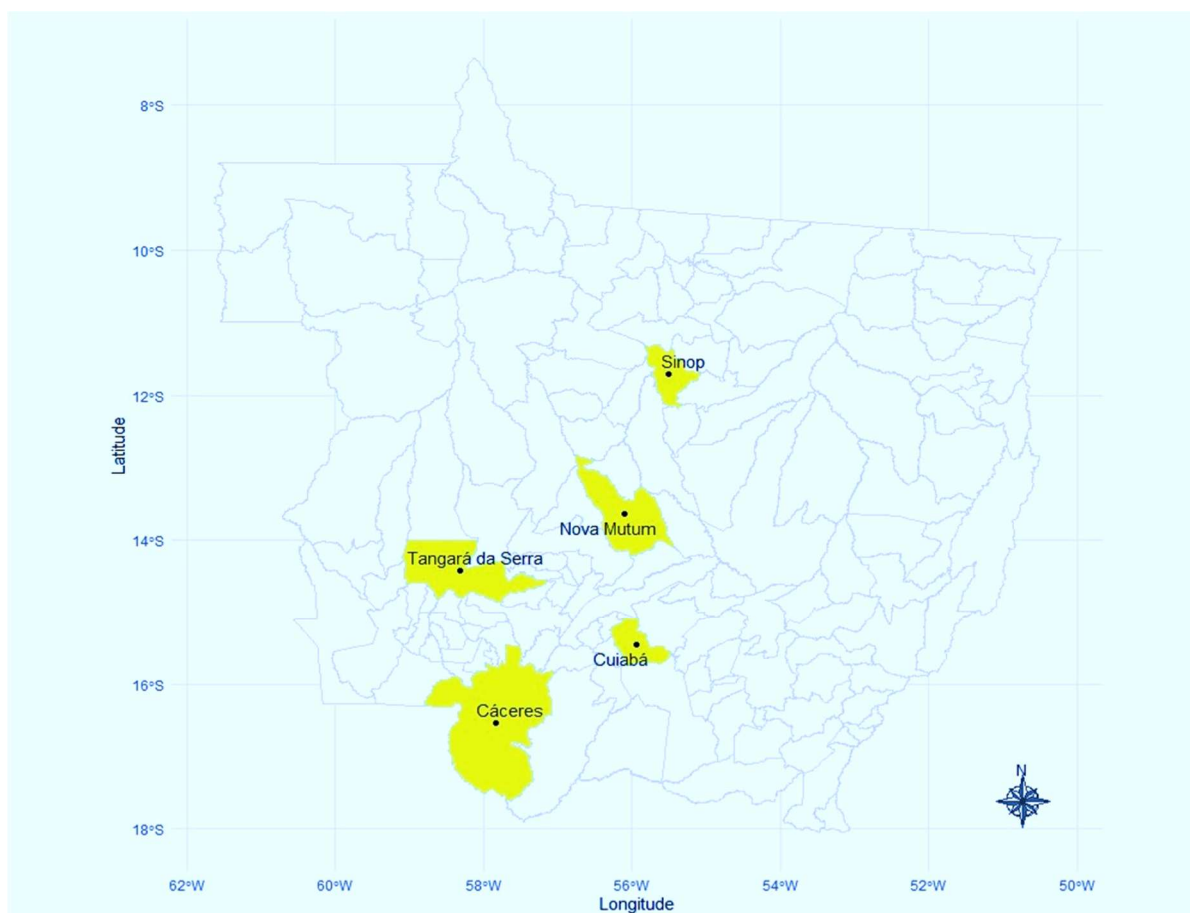
Nova Mutum: está localizada na porção central do estado, ao norte de Cuiabá e ao sul de Sinop. Sua população é de 55.839 (Censo de 2022-IBGE). O município tem um clima tropical, com temperaturas médias anuais em torno de 24°C a 26°C e períodos de chuvas concentrados no verão. É uma cidade fortemente influenciada pelo agronegócio, especialmente pela produção de soja e milho. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Nova Mutum foi registrado como 0,758 em 2010. No mapa, Nova Mutum está situada ao longo da BR-163, uma rodovia importante que corta o estado de norte a sul. Dista de Cáceres, aproximadamente 400 Km, via MT 343, e de Cuiabá 242 Km, via BR - 163.

Sinop: está situada na porção norte do estado, na região conhecida como Médio Norte Mato-Grossense. O município tem um clima tropical, com temperaturas médias anuais em torno de 24°C a 26°C. Sua população era de 196.312 habitantes (Censo 2022 – IBGE). Sinop é um importante polo agrícola e de agronegócio. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Sinop foi registrado como 0,754 em 2010. No mapa, abaixo, ela aparece mais ao norte, em uma área de transição entre o cerrado e a floresta amazônica. Distante de Cáceres 637 KM, via BR -163 e de Cuiabá 481 Km, via BR – 163.

Tangará da Serra: está localizada na parte centro-oeste do estado, ligeiramente ao sul de Sinop. A cidade é um centro regional importante, especialmente para a agropecuária e comércio. Sua

população era de 106.434 habitantes (Censo 2022 – IBGE). O município tem um clima tropical úmido, com temperaturas médias anuais em torno de 24°C a 26°C. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Tangará da Serra foi registrado como 0,729 em 2010. Tangará da Serra fica distante de Cáceres 229 Km e de Cuiabá 242 Km, via MT- 246.

Figura 3: Localização geográfica das cidades do Estado de Mato Grosso onde estão localizados os campi objeto da pesquisa.



Fonte: mapa geopolítico de MT (IBGE), com alterações.

2.7 Construção do roteiro de entrevistas

A construção do roteiro de entrevista semiestruturada, constante no Apêndice 8, foi pensada com base em temas que tinham a ver com a teoria usada nesta pesquisa e que buscou entender como os professores e os gestores pedagógicos enxergam as disfuncionalidades nas universidades públicas e como isso influencia a evasão e a permanência dos estudantes. Os autores escolhidos ajudaram a entender essas ideias conectando o que foi observado na prática

com os conceitos discutidos na teoria. Esses conceitos possibilitaram, também, a entender como os professores e os gestores enxergam os estudantes: suas dificuldades para continuar na faculdade e o quanto existe um descompasso entre a cultura universitária e os conhecimentos que muitos alunos, principalmente os de origem popular, trazem do ensino fundamental.

Inicialmente, as perguntas que trataram da trajetória de vida, histórico familiar e perfil sociocultural dos sujeitos entrevistados (Parte 1 do roteiro) encontraram respaldo na teoria de Bourdieu, especialmente nos conceitos de *habitus*, campo e capital cultural (Bourdieu, 1998). Essas categorias são fundamentais para compreender como os agentes (professores e gestores) percebem o perfil estudantil, suas dificuldades de permanência e o distanciamento entre a cultura acadêmica e os repertórios trazidos pelos estudantes, sobretudo aqueles oriundos de classes populares.

No tocante à identidade profissional, valores pessoais e expectativas de formação (Partes 2 e 5), as reflexões de Freire (1996) sobre a educação como prática da liberdade se fizeram relevantes. Freire defendia uma concepção de educação comprometida com a formação crítica, o que permitiu problematizar as disfunções da universidade quando se distancia de sua função social. Essa abordagem contribui para analisar como os docentes e os gestores se veem no papel de formadores e como interpretam os limites institucionais diante de tal missão. Complementarmente, a capacidade de um indivíduo de refletir sobre si mesmo, sua própria identidade e como essa identidade é percebida pelos outros, é compreendida como um processo de autoanálise e construção do “eu” onde a pessoa se torna tanto o sujeito quanto objeto de sua própria narrativa (Giddens, 1991). Isso permite interpretar os projetos de vida dos sujeitos e sua vinculação com o fazer pedagógico no contexto da universidade pública, especialmente em cenários de instabilidade ou descrédito institucional.

As perguntas relacionadas à confiança nas instituições educacionais (Parte 3) são sustentadas teoricamente também por Giddens (1991), para quem a confiança é um dos pilares das sociedades modernas. A percepção de fragilidade institucional, lentidão burocrática, políticas inconsistentes ou ausência de escuta à comunidade acadêmica pode gerar desconfiança entre os diferentes atores institucionais, afetando diretamente o engajamento dos docentes e a permanência estudantil.

Para compreender a percepção dos sujeitos sobre o funcionamento da universidade, suas estratégias de retenção e as limitações estruturais que enfrentam (Parte 4), a pesquisa utilizou a Teoria da Integração Acadêmica e Social de Tinto (1997), que identifica a evasão como resultado de falhas no processo de integração do estudante à vida acadêmica. Por outro lado,

reconhecendo os limites desse modelo centrado no discente, adotou-se uma leitura crítica ampliada, considerando o papel da instituição na garantia de condições adequadas à permanência, algo evidenciado no discurso de professores e gestores que enfrentam, diariamente, restrições operacionais e pedagógicas em suas práticas.

Considerou-se, também, na análise das falas dos participantes, a Teoria das Representações Sociais, de Moscovici (2003), uma vez que as narrativas apresentadas demonstram não apenas opiniões individuais, mas construções sociais compartilhadas que refletem o modo como os sujeitos interpretam os fenômenos da evasão, da retenção e do papel da universidade pública. Essa abordagem foi essencial para identificar sentidos coletivos atribuídos às disfunções institucionais que, embora não apareçam nos documentos oficiais, fazem parte da vivência concreta daqueles que atuam nos bastidores da educação superior.

Portanto, os referenciais teóricos adotados articulam várias dimensões da problemática estudada: a estrutura social e simbólica da universidade (Bourdieu, 1998), a função crítica e formadora da educação (Freire, 1996), a confiança institucional (Giddens, 1991), as etapas de integração acadêmica (Tinto, 1997) e a construção de representações sociais (Moscovici, 2003). Essa base teórica envolvendo os autores retromencionados orientou tanto a elaboração das categorias do roteiro quanto a análise das falas, permitindo uma leitura crítica, situada e interpretativa da evasão universitária a partir da perspectiva de sujeitos que atuaram diretamente no cotidiano institucional. Assim, ao articular os referenciais de Tinto, Bourdieu, Freire, Moscovici e Giddens, esta pesquisa buscou interpretar, à luz da análise de conteúdo categorial, as dinâmicas institucionais e estruturais percebidas por professores e gestores pedagógicos, entendendo-as como fatores determinantes nos critérios de evasão e retenção no ensino superior público.

Quadro 7 - Resumo das contribuições teóricas, por autor, para a pesquisa

Autores	Teorias	Contribuições
Bourdieu (1998) Bourdieu e Passeron (2014)	Teoria da Violência Simbólica no Campo Educacional. Teoria da Reprodução Social e Cultural	Explicam como desigualdades estruturais e simbólicas afetam a permanência, atuação docente e estrutura da universidade.
Freire (1999)	Teoria da Educação Libertadora	Contribui com uma visão crítica da universidade e da formação como prática transformadora, apontando contradições institucionais.

Autores	Teorias	Contribuições
Giddens (1991)	Teoria da Modernidade Reflexiva	Explora a confiança (ou desconfiança) nas instituições em contextos de instabilidade, essencial para compreender a relação dos sujeitos com a universidade.
Moscovici (2003)	Teoria das Representações Sociais	Oferece base para interpretar as representações sociais dos sujeitos sobre evasão, retenção e papel institucional.
Tinto (1997)	Teoria da Integração Acadêmica e Social	Fundamenta a importância da integração acadêmica/social e o papel das instituições na permanência dos estudantes

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 8 – Conexões entre teorias e o roteiro de entrevistas

Categoria de Análise	Conexão com o Roteiro	Autores Relacionados	Justificativa
Trajetória de Vida e Perfil Sociocultural	Parte 1 – Perguntas de 1 a 7	Bourdieu (1998); Bourdieu e Passeron (2014)	Os conceitos de <i>habitus</i> e capital cultural explicam como o histórico familiar, social e escolar influencia a permanência e adaptação ao meio universitário.
Valores e Identidade	Parte 2 - Perguntas de 08 a 11	Freire (1999)	Refletem a construção da identidade e do projeto de formação, fundamentais para pensar o pertencimento e a motivação para a permanência.
Confiança nas Instituições	Parte 3 – Perguntas de 12 a 14	Giddens (1991)	Trata da relação de confiança ou desconfiança com instituições educacionais, especialmente com a universidade pública.
Foco da Pesquisa	Parte 4 – Perguntas de 15 a 22	Bourdieu, Passeron (2014); Moscovici (2003); Spady (1970); Tinto (1997).	Destaca-se como as percepções sobre o papel da universidade revelam políticas e desafios ligados à evasão e retenção, expondo limites estruturais, precarização docente e a distância entre a proposta pedagógica e a realidade institucional.
Expectativas de Vida	Parte 5 – Perguntas de 23 a 28	Freire (1999); Giddens (1991).	Repensa o papel da universidade como espaço de construção de futuro para estudantes de classes menos aquinhoadas.

Fonte: elaborado pelo autor

2.8 Coleta de dados

A coleta de dados é a fase do método de pesquisa que tem por objetivo obter informações sobre a realidade. Com o término da pesquisa bibliográfica deu-se o início dos trabalhos de coleta referente as primeiras percepções do pesquisador e a investigação documental que foram intensificadas após a qualificação e a autorização do orientador para a realização das entrevistas semiestruturadas.

O questionário e a entrevista são os mais frequentes instrumentos de pesquisa qualitativa e possuem em comum o fato de serem constituídos de uma lista de indagações que, se respondidas, darão o pesquisador a informação necessária (Ludke, André, 1986). Sob a ótica de Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”.

Após a autorização do orientador, para aplicação do roteiro de entrevista, foi realizado um pré-teste para a validação do questionário. A finalidade foi identificar possíveis dúvidas, analisar eventuais pausas nas respostas, além de verificar a clareza e objetividade das questões e, caso fosse necessário, aprimorar sua formulação. O questionário foi aplicado a um gestor e dois professores, seguindo rigorosamente o roteiro de entrevistas, porém sem ajustes ou intervenções baseadas nas respostas dos participantes.

Durante o procedimento, o pesquisador percebeu que algumas pausas eram reflexivas, especialmente nas partes 2 e 5 do roteiro de entrevistas, que tratavam de valores e expectativas de vida. Pelas expressões faciais dos entrevistados concluiu que essas reflexões não resultavam de incertezas ou inseguranças, mas de melhor transmitir as respostas. Para corroborar a conclusão, o pesquisador verificou que o tempo médio entre as perguntas e as respostas, nos tópicos retromencionados, foi de 5 segundos aproximadamente.

Dois entrevistados, no pré-teste, consideraram as questões 06 e 08 como idênticas:

Questão 06 - Parte 1 - Características Pessoais:

Que valores pessoais são mais importantes **para você?**

Questão 08 - Parte 2 – Visão de mundo, Valores, Formação Acadêmica e Profissional:

Quais valores você considera mais importantes **na sua vida?**

Respondente 1, referindo-se a questão de n.8 - *“Essa questão já foi respondida, né”*.

Respondente 3, referindo-se a mesma questão - *“Acho que já respondi, tá igual a umas duas atrás”*.

A pesquisa esperava esse tipo de questionamento. Na visão do pesquisador as duas perguntas, 06 e 08, embora parecessem iguais, não eram. A questão 06 buscava aquilo que a pessoa valorizava em nível subjetivo (**para você**), mais ligado à vivência, esperava-se respostas como: honestidade, lealdade, integridade. A questão 08 era mais ampla, embora fosse pessoal era objetiva (**na sua vida**), tem a ver com a história do entrevistado, com suas decisões e realizações. Esperava-se respostas como: responsabilidade, respeito, empatia, comprometimento. Como as respostas da questão de nº 6 também contemplavam o que se esperava na questão de nº 8, o pesquisador optou por excluir a questão de nº 8.

Por se tratar de entrevistas semiestruturadas baseadas em um roteiro, caso fosse necessário, o pesquisador poderia fazer a pergunta de uma outra forma com o mesmo objetivo - "Quais valores têm orientado suas decisões e contribuído para a construção da sua identidade ao longo da vida"? Todavia, não foi necessário. Satisfeito com o resultado do pré-teste, o pesquisador considerou o roteiro validado. Fraser e Gondim (2004), observam que as entrevistas semiestruturadas favorecem a relação de intersubjetividade entre o pesquisador e o entrevistado e, por meio de trocas verbais e não verbais, permitem uma maior compreensão da opinião de pessoas sobre situações e vivências pessoais.

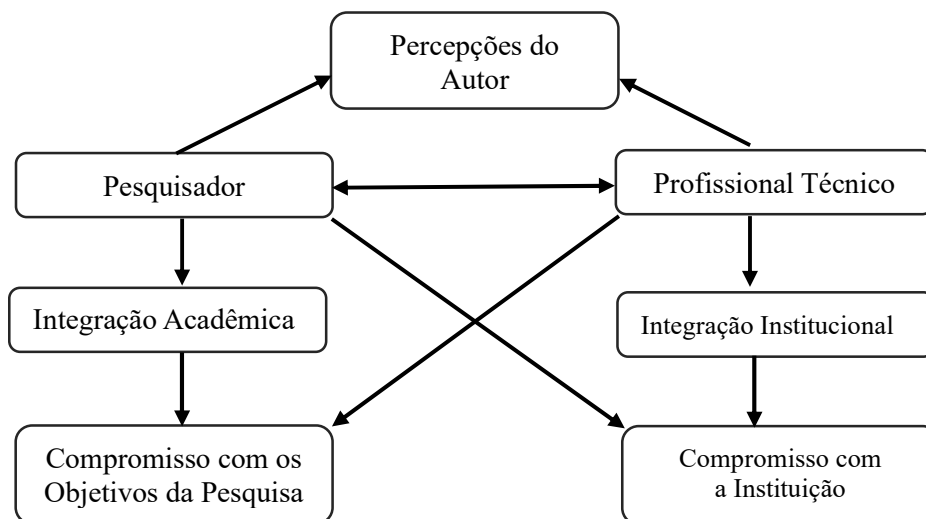
As entrevistas foram gravadas em áudio, após autorização dos respondentes, e transcritas para melhor análise. Após o encerramento da pesquisa os áudios foram destruídos. A garantia do anonimato dos entrevistados encontra-se alinhada a eticidade do trabalho. O sigilo foi um compromisso assumido pelo investigador para não associar os respondentes formalmente à pesquisa, deixando-os confortáveis para falar, sob pena do pesquisador não conseguir melhor detalhamento do caso por receio dos entrevistados ocultarem determinadas informações.

O pesquisador teve o cuidado de não elaborar perguntas absurdas, arbitrárias, ambíguas, deslocadas ou tendenciosas, conforme preceituam Boni e Quaresma (2005). As perguntas foram feitas levando em conta a sequência do pensamento do pesquisado, procurando sempre dar continuidade na conversação, conduzindo a entrevista com um certo sentido lógico para o entrevistado. Goffman (2014) dá ênfase à importância da comunicação não-verbal e das "regras de cortesia" nas interações face a face. O autor argumenta que, para uma interação social ocorrer sem problemas, todos os participantes precisam ter uma definição compartilhada da situação.

A pesquisa desempenha um papel fundamental na formação de qualquer profissional. Contudo, trata-se de um esforço desafiador e complexo, que, muitas vezes, não alcança plenamente aqueles que não estão inseridos no cotidiano acadêmico. Os orientadores, nesse

processo, precisam exercer uma paciência absurda. É comum que eles proponham técnicas que iluminem o caminho dos orientandos, facilitando uma reflexão mais profunda sobre o fenômeno em análise. Considerando que o pesquisador atuou como intérprete, sendo responsável por gerar e analisar os dados também a partir de suas referências e vivências, objetivando aprofundar a compreensão do fenômeno de forma holística destacando sua singularidade e complexidade por meio de múltiplas perspectivas, sempre em busca de evidências (Stake, 2011), uma das técnicas utilizadas na triangulação foi a incorporação da perspectiva do investigador em relação aos fenômenos estudados, considerando dois ângulos: a visão do pesquisador e a do técnico da instituição, para compor a percepção do autor.

Figura 4 – Reflexo das percepções do autor



Fonte: elaborada pelo autor

A pesquisa documental é a que trabalha com informações que não receberam tratamento analítico (Beuren et al., 2009). Para os autores, citando Marconi e Lakatos (2002), a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Para Guba e Lincoln (1981) a pesquisa documental é uma fonte repleta de informações que nunca deve ser ignorada quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos. Dela foram extraídas evidências que fundamentaram afirmações e as declarações do pesquisador.

2.9 Análise dos dados

Com o objetivo de assegurar maior precisão na identificação e na organização das unidades de registro das falas dos entrevistados, o pesquisador fez uso do *Notebook LM* na sua

versão gratuita, trata-se de uma plataforma de informática voltada para o suporte à análise qualitativa. Essa ferramenta, com recursos limitados (gratuita), contribuiu significativamente para o processo de transcrição e segmentação dos dados verbais permitindo uma sistematização mais eficiente e alinhada aos critérios metodológicos da pesquisa. O uso do *Notebook LM* também favoreceu a manutenção da integridade dos discursos, ampliando a confiabilidade dos resultados obtidos e das fontes bibliográficas.

Embora o *Notebook LM* ainda não esteja consolidado na literatura científica como ferramenta tradicional para análise qualitativa, como NVivo, ATLAS.ti e MAXQDA, sua aplicação se justificou como recurso emergente alinhado às exigências contemporâneas da pesquisa acadêmica.

Segundo Freires et al. (2025, p. 5):

a adoção de softwares de apoio à pesquisa científica, tanto para o gerenciamento de referências bibliográficas quanto para a análise qualitativa e quantitativa de dados, configura-se como um diferencial metodológico estratégico e crescente no âmbito da produção acadêmica contemporânea. Essas ferramentas, quando utilizadas de forma crítica e qualificada, potencializam a produtividade dos pesquisadores, promovem maior sistematização dos processos investigativos e elevam os padrões de confiabilidade e transparência na construção do conhecimento científico.

Não obstante, a pesquisa também está apoiada nas Teorias de Bourdieu, especialmente nos conceitos de campo, *habitus* e capital cultural, que possibilitam compreender como a universidade, como campo estruturado de relações de poder, pode reproduzir desigualdades ao invés de superá-las. O pesquisador optou pela análise de conteúdo categorial de Bardin, sem excluir, repise-se, o olhar bourdieusiano. Essa opção levou em conta alguns fatores: a) Bourdieu não oferece um método de análise de dados, propriamente dito, mas sim um arcabouço teórico para interpretar a realidade social, e o que a pesquisa buscava era uma interpretação pragmática; b) Bardin propõe uma técnica para tratar dados qualitativos, voltada para tratar padrões, temas e significados nos discursos dos entrevistados. Na percepção do pesquisador, tratando-se de um estudo de caso e de um mestrado profissionalizante, essa abordagem se mostrou mais adequada; e c) a opção pela análise de conteúdo categorial se mostrou, especialmente, pertinente para este estudo de caso, pois permitiu organizar e interpretar os dados empíricos de forma flexível.

Portanto, reiterando, os dados foram examinados à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin (2011). A análise de conteúdo, ao longo das décadas, consolidou-se como uma abordagem metodológica essencial para a interpretação dos dados em pesquisas qualitativas. Nesse estudo, a categorização foi conduzida de forma a identificar núcleos de sentido que

refletissem as representações sociais, percepções institucionais e práticas pedagógicas dos professores e gestores pedagógicos frente à evasão e à retenção estudantis.

O cruzamento dessas categorias com os referenciais teóricos adotados, em especial, Bourdieu (1998); Bourdieu e Passeron (2014), Freire (1996); Tinto (1997); Moscovici (2003) e Giddens (1991), permitiu uma interpretação crítica e contextualizada das disfunções institucionais percebidas no âmbito da universidade pública. O uso da técnica de análise de conteúdo categorial é particularmente relevante em estudos que visam compreender discursos, narrativas e documentos, permitindo uma leitura aprofundada dos significados presentes na comunicação.

Sob a ótica de Franco (2008), a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um texto. A autora, citando Mucchielli (1977, p. 26), observa que a semântica, em análise de conteúdo, deve ser entendida não como “estudo do vocabulário da língua em geral, mas como a pesquisa do sentido de um texto”. Moraes (1999) preceitua que: a análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever e interpretar o conteúdo de diferentes tipos de documentos e textos. Essa análise, ao produzir descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, facilita a reinterpretação das mensagens e possibilita uma compreensão mais aprofundada de seus significados além do nível de uma leitura comum.

Para o autor (1999), a análise de conteúdo utiliza como matéria-prima qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, entre outros. No entanto, os dados provenientes dessas diversas fontes chegam ao pesquisador em estado bruto, necessitando ser processados para facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência, objetivos centrais da análise de conteúdo.

Bardin (2011), aduz que a análise de conteúdo é uma técnica de análise das comunicações que irá examinar, detalhadamente, o que foi coletado na pesquisa, sem deixar de considerar as observações do pesquisador ao longo do caminho trilhado para a obtenção dos achados. Para a autora (2011), a análise de conteúdo por categorias procura entender o significado das mensagens não somente de forma objetiva, mas compreender também a subjetividade das mensagens e os fatores que determinaram essas características.

Portanto, a análise de conteúdo é uma técnica de análise de dados em pesquisas qualitativas, utilizada neste estudo, que focou, precipuamente, em três pontos (Bardin, 2011; Franco 2008):

a) **pré-análise ou organização do material coletado** – determinou-se os documentos que constituíram o "*corpus*" a ser analisado (as observações livres, as entrevistas, as anotações e documentos). Neste momento de releitura foram selecionados os materiais que atendiam os objetivos da pesquisa e os demais foram descartados. Sob a ótica de Bardin (2011), essa composição de aproveitamento dá-se o nome de "*corpus*". Constituído o "*corpus*" para ser analisado, verificou-se a exaustividade do conjunto (palavras, frases, verbos, parágrafos), tudo o que podia ser categorizado.

Nessa fase, também foi checada a homogeneidade, isto é, se houve consistência em relação ao tema e ao problema. Se as categorias "conversavam" entre si, se havia uma representatividade e relevância do conjunto de dados. Verificou-se também a pertinência, se houve nexos dos dados com os objetivos da pesquisa;

b) **exploração do material** – Após a organização do material, ocorreu a etapa da codificação. Segundo Bardin (2011), a codificação é o processo por meio do qual os dados brutos são sistematicamente transformados em categorias, que permitem uma descrição das características relevantes de conteúdo. Para codificar e categorizar o material organizado utilizou-se o critério semântico (significativo), construindo subcategorias temáticas adequadas ao tipo de análise que se queria realizar. Deu-se o processo de simplificação e categorização para a interpretação dos dados. À medida que os dados foram sendo lidos, certas palavras repetidas ou frases destacadas, padrões de comportamento, formas de pensar ou acontecimentos se tornaram subcategorias de codificação. Fez-se uma fragmentação em unidade de registro e unidade de contexto.

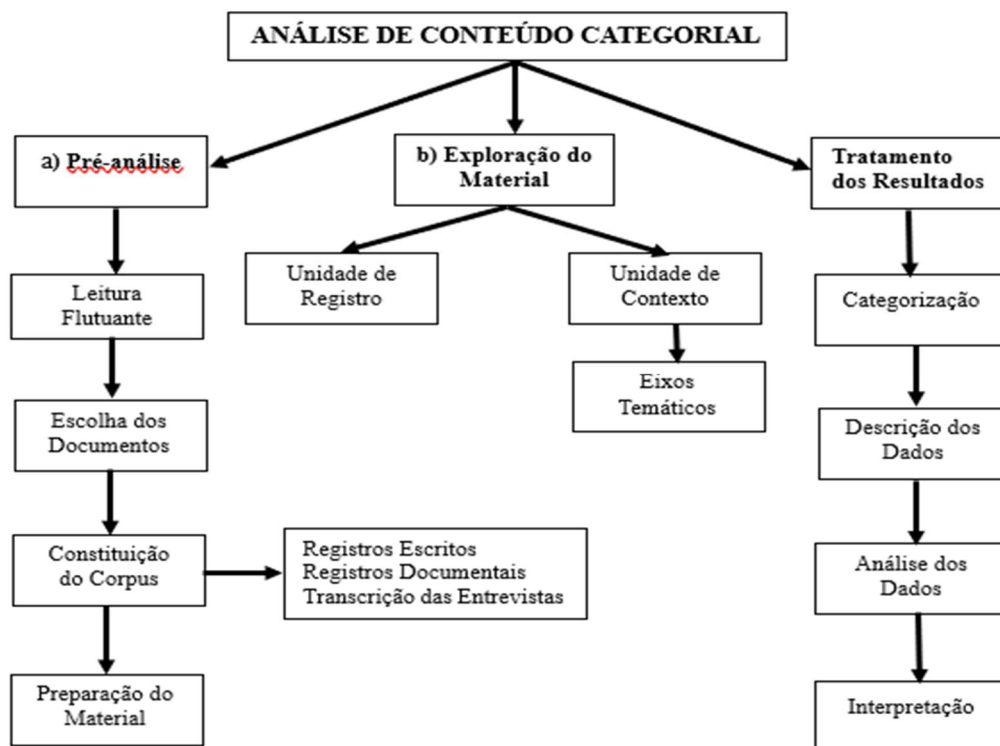
Repisando, utilizou-se um critério semântico, isto é, a construção das subcategorias ao tipo de análise que se pretendia dar, a decomposição ou quebra do texto em partes menores para a identificação das subcategorias alinhadas às categorias. Exemplo: a frequência que certas palavras ou temas apareciam. A unidade de contexto é a parte essencial para entender de forma ampla a unidade de registro, porque às vezes uma palavra ou um significado eram insuficientes para o entendimento e aí mister se fez a verificação de onde essa palavra ou esse significado estava inserido;

c) **tratamento dos resultados ou categorização** – a categorização das informações permitiu uma visão estruturada da pesquisa, tornando possível observar recortes interpretativos que enriqueceram os achados científicos. Portanto, nesta fase, ocorreu o confronto entre o conhecimento previamente acumulado e os dados adquiridos ao longo da pesquisa, resultando em inferências que formaram a base para a interpretação final.

Este momento foi caracterizado pela reflexão aprofundada e pela intuição, sempre fundamentadas em materiais empíricos e na relação direta com o fenômeno investigado. Tratou-se de uma etapa muito importante, onde se buscou definir o que Bardin denominou de "boas categorias". Nesse caso, "boas subcategorias" são aquelas que melhor apresentavam relevância para os objetivos da pesquisa, garantindo que estas refletissem os aspectos essenciais do fenômeno estudado.

Ademais, é preciso destacar que a análise de conteúdo exige rigor metodológico e um planejamento cuidadoso, garantindo que as categorias criadas sejam coerentes com os objetivos da investigação.

Figura 5 - Análise de Conteúdo como uma Metodologia



Fonte: Mendes; Miskulin apud Bardin (1977) c/ adaptações.

Considerando que os dados brutos, como a transcrição de entrevistas, são sistematicamente transformados em categorias para permitir a descrição de características relevantes de conteúdo na busca pela objetividade possível (Bardin, 2011). Reconhecendo que a formulação de categorias, na análise de conteúdo, é um processo longo, difícil e desafiador, sem fórmulas mágicas, em geral, o pesquisador segue o seu próprio caminho baseado em seus conhecimentos teóricos, houve por bem, *a priori*, considerar categorias e algumas subcategorias a partir do roteiro de entrevistas.

2.9.1 Categoria e subcategorias sobre as características pessoais

A importância da análise dessa categoria e subcategorias evidenciou como os entrevistados enfrentam o problema da desconexão e retenção acadêmicas. Assim, a evasão pode ser explicada pela incompatibilidade entre o *habitus* dos alunos e o campo universitário; aspecto relevante, especialmente, quando se exploram temas como trajetória, valores, família e contexto social. Como apontam Bourdieu e Passeron (2014, p. 27), “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica na medida em que é uma imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. Nesse sentido, o sistema de ensino pode reproduzir desigualdades ao não considerar as diferentes trajetórias e capitais culturais dos estudantes, o que compromete sua permanência e adaptação ao ambiente acadêmico. Contudo, professores com trajetória de vida rica carregam consigo experiências inspiradoras. Isso permite melhor compreensão das dificuldades enfrentadas pelos alunos.

A capacidade que o indivíduo tem de conhecer a si mesmo (competência intrapessoal), a maneira como controla suas emoções, sentimentos e projetos, faz com que construa um modelo de si e o utilize a seu favor nas tomadas de decisão (Veiga e Miranda, 2006). O desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem em Ciências Contábeis envolve a educação de profissionais dentro de conceitos que vão além do conhecimento técnico, pois são necessárias as habilidades que se referem à vivência social, cultural, competências e habilidades pessoais inerentes à profissão escolhida (Teixeira, 2011). Poder desprender-se de si para interagir e entender os sentimentos do outro é uma competência interpessoal, mostra a capacidade de uma pessoa para entender as intenções, as motivações e os desejos alheios e, conseqüentemente, sua capacidade para trabalhar de forma eficaz com outras pessoas (Veiga e Miranda, 2006).

Para Miguel e Gerente (2019), docentes universitários têm o papel não só de apoiar os estudantes na construção dos saberes, mas também na conciliação do componente intelectual e do conhecimento com as boas práticas que o vinculam à sociedade. Motivação, Liderança e Desempenho dos docentes são vertentes capazes de influenciar sobremaneira os discentes para superarem seus desafios, reduzindo a sensação de desamparo.

Abaixo o quadro 9 descrevendo a categoria pessoal e subcategorias sobre trajetória de vida, valores e ética, adaptação, motivação, liderança e desempenho, relacionadas com as questões de 1 a 7 do roteiro de entrevista.

Quadro 9 – Categoria e subcategorias sobre as características pessoais dos entrevistados

Categoria	Subcategorias	Questões	Importância da Análise
Características Pessoais	Trajetória de Vida	Q1-Q2-Q3-Q4	Formação de identidade
	Competências Interpessoais Competências Intrapessoais	Q5	Trabalho em equipe, empatia, autocontrole, capacidade de lidar com stress
	Valores e Ética	Q6	Responsabilidade / integralidade
	Adaptação, Motivação, Liderança e Desempenho	Q7	Capacidade de lidar com mudanças e objetivos pessoais

Fonte: elaboração própria

2.9.2 Categoria e subcategorias sobre visão de mundo, valores, formação acadêmica e profissional dos entrevistados

Os questionamentos feitos a gestores pedagógicos ou lecionantes sobre visão de mundo, valores, formação acadêmica e profissional foram importantes para compreender como esses elementos influenciaram abordagens de ensino, interações com os alunos e, conseqüentemente, o impacto que têm na retenção e evasão dos estudantes. Os dados obtidos indicam que professores que têm uma visão de mundo inclusiva e valores que promovem a diversidade e o respeito podem criar um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e estimulante. Isso pode aumentar a identificação e o engajamento dos alunos, reduzindo a evasão e a retenção (Freire, 2013). Freire ainda destaca que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os condicionam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (Freire, 1996, p. 23), o que enfatiza a importância de uma prática educativa dialógica, sensível às experiências e contextos dos educandos.

Quadro 10 - Categoria e subcategorias sobre a visão de Mundo, valores, formação acadêmica e profissional dos entrevistados

Categoria	Subcategorias	Questões	Importância da Análise
Visão de Mundo, Valores, Formação Acadêmica e Profissional do Entrevistado	Valores mais importantes e como a vida foi influenciada por eles	Q8	Influência dos valores na prática acadêmica
		Q9	

Categoria	Subcategorias	Questões	Importância da Análise
Visão de Mundo, Valores, Formação Acadêmica e Profissional do Entrevistado	Trajetória acadêmica e profissional	Q10	Como a trajetória acadêmica e profissional do entrevistado refletem nas suas visões sobre a educação superior.
	Papel na Instituição e Principais Responsabilidades	Q11	Como o entrevistado se vê e se posiciona no ambiente acadêmico e na sociedade.

Fonte: elaborado pelo autor

2.9.3 Categoria e subcategorias sobre a confiança dos entrevistados nas instituições

A importância dessa análise, com relação a retenção e/ou desconexão escolar, foi importante para compreender que: quão mais satisfeitos e confiantes os entrevistados se mostravam com as instituições, mais aptos estavam para criar um ambiente positivo e engajador (Tschannen-Moran, 2014).

Para Giddens (1991), a confiança nas instituições é um dos pilares das sociedades modernas. A percepção de fragilidade institucional, lentidão burocrática, políticas inconsistentes ou ausência de escuta à comunidade acadêmica pode gerar desconfiança entre os diferentes atores institucionais, afetando diretamente o engajamento dos docentes e a permanência estudantil.

Quadro 11- Categoria e subcategorias sobre a confiança dos entrevistados nas instituições

Categoria	Subcategorias	Questões	Importância da Análise
Confiança do Entrevistado nas Instituições.	Confiança na gestão institucional dos órgãos apontados	Q12	Transparência nas decisões administrativas e a eficiência na resolução de problemas e conflitos
	A relação com o mercado de trabalho e a confiança no corpo docente	Q13	Parcerias com empresas e organizações para oferecer oportunidades de estágio, programas de <i>trainee</i> e projetos de colaboração e a qualificação dos seus docentes e técnicos
Confiança do Entrevistado nas Instituições.	Confiança nos serviços de apoio pedagógico	Q14	Estratégias adotadas pelas universidades para melhorar a imagem institucional no combate a desconexão e retenção acadêmicas.

Fonte: elaborado pelo autor

2.9.4 Categoria e subcategorias sobre o foco da pesquisa

Nesta categoria tratou-se o cerne da pesquisa, do olhar sobre os objetivos específicos à construção do objetivo geral para responder à questão norteadora do trabalho.

A pesquisa considerou que a retenção e a evasão acadêmicas nos cursos de Ciências Contábeis da UNEMAT podiam ser abordadas de maneira integrada, haja vista as análises dos índices de descontinuidade, das disfuncionalidades estruturais e pedagógicas, das exigências acadêmicas e do suporte institucional, assim como as atividades complementares que podem incentivar o aluno a seguir adiante.

A interdependência desses fatores exigiu uma abordagem que contemplou aspectos, perspectivas e pontos de vista focados na melhoria das condições materiais e pedagógicas com um suporte contínuo ao desenvolvimento pessoal e acadêmico do estudante. Segundo Tinto (1997), a permanência do estudante está diretamente relacionada à sua integração acadêmica e social, bem como ao suporte institucional contínuo, o que confirma a relevância dessas estratégias para reduzir a evasão.

As atividades complementares possibilitam à instituição formadora, com baixo custo, desenvolver situações de aprendizado diferenciadas, elaborar estratégias de aproveitamento dessas atividades, treinar os professores, desenvolver programas voltados à sociedade e ao desenvolvimento de pesquisas, criar situações que possibilitem o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural do aluno (Teixeira, 2011). De acordo com Bourdieu e Passeron (2014), a origem social é o fator mais importante e que poderá influenciar todos os demais níveis relacionados com a trajetória escolar dos estudantes, impondo a necessidade de intervenções que considerem essas desigualdades.

Por isso, a ideia de ouvir aulistas e gestores e sentir suas perspectivas sobre a questão que direcionou o estudo foi de enorme importância. Como aponta Moscovici (2003), as representações sociais são formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, com um objetivo prático, e que contribuem para a construção de uma realidade comum, o que justifica a escuta ativa como etapa fundamental no processo investigativo e na busca por ações eficazes.

Foram também importantes para essa análise categorial os trabalhos que suportam os objetivos específicos constantes do quadro 1.

Quadro 12 - Categoria e subcategorias sobre o foco da pesquisa

Categoria	Subcategorias	Questões	Importância da Análise
Foco da Pesquisa	Perfis - discentes desconectados ou retidos	Q15	Sob a ótica de aulistas e gestores. Apoio da pesquisa documental.
	Percepção de aulistas e gestores sobre a desconexão de acadêmicos	Q16	Analisar as subjetividades é importante porque as percepções são moldadas em experiências pessoais diretas com os alunos. Isso permite compreender a empatia e compreensão de professores e gestores pelas circunstâncias que ocorrem a desconexão ou retenção.
	Monitoração e controle de fatores que contribuem para a descontinuidade dos estudos, sob a ótica de aulistas e gestores.	Q17	Questão importante porque as respostas ofereceram um detalhamento sobre os mecanismos que a instituição utiliza nesses casos.
	Políticas ou estratégias adotadas pela universidade para mitigar a desconexão e a retenção acadêmicas. Foram eficazes?	Q18 Q19 Q20	A importância da análise se deu no campo da experiência direta e na visão estratégica (aulista x gestor) diferentes desafios para o enfrentamento do fenômeno estudado. Feedback sobre dados quantitativos dos gestores e qualitativos dos aulistas.
	Consequências - interrupção dos estudos	Q21	Objetivou melhor análise da troca de perspectiva (gestor x aulista) para compreensão ampla das causas e possíveis soluções.
	Opinião sobre descontinuidade acadêmica ou experiência pedagógica	Q22	

Fonte: elaboração própria

2.9.5 Categoria e subcategorias das expectativas de vida dos respondentes

Comparar os sonhos e as metas dos entrevistados no início da trajetória acadêmica com os resultados que atingiram oferece um indicador de sucesso, além de apontar áreas que podem ser aprimoradas. Compreender se os entrevistados alcançaram seus objetivos pode gerar percepções sobre as necessidades e as aspirações, tanto dos alunos quanto dos educadores, ajudando a direcionar melhorias nos currículos e programas de desenvolvimento profissional.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não se pode temer o debate. A análise da realidade. Não se pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire, 1999). Essa perspectiva fortaleceu a importância de ouvir os sujeitos da educação para melhor compreensão dos fenômenos estudados.

Além disso, entender as mudanças que os entrevistados desejavam para a sociedade possibilitou entender como impulsionaram iniciativas e projetos comunitários, tanto dentro quanto fora do campus. Nesse sentido, Giddens (1991) observa que a confiança, de níveis e tipos variados, está na base de muitas decisões cotidianas que tomamos na orientação de nossas atividades.

Quadro 13 - Categoria e subcategorias sobre a expectativa de vida dos entrevistados

Categoria	Subcategorias	Questões	Importância
Expectativa de Vida	Sonhos e metas do entrevistado no início da trajetória na Unemat e se obteve sucesso.	Q 23 Q 24	Os sonhos e as metas podem ter ligação com o desejo de fazer diferença na vida dos alunos e da instituição e se esses objetivos foram alcançados.
	Realizações profissionais e pessoais durante o tempo na UNEMAT	Q 25	Se o entrevistado expressa a satisfação com sua trajetória profissional, é possível que esteja inserido em ambiente universitário estruturado, onde há políticas que incentivam a permanência dos alunos. Se há pessimismo, isso pode apontar falhas institucionais que influenciam a evasão.
	Mudanças que o entrevistado gostaria de ver ou de contribuir para que acontecessem na sociedade.	Q 26	Presume-se que a visão do aulista se assemelhe a do gestor. Incentivos para que o acadêmico veja a educação como investimento no futuro, apoio e investimento em escolas de base de qualidade.
	Como o entrevistado vê o futuro da Unemat.	Q 27	Presume-se que o foco do aulista seja a melhoria das práticas pedagógicas, na inovação e nas novas tecnologias. O gestor nos objetivos da instituição, num ambiente inclusivo.

Categoria	Subcategorias	Questões	Importância
Expectativa de Vida	Papel que o entrevistado gostaria que a UNEMAT desempenhasse na formação dos alunos na comunidade	Q 28	Professores aulistas e gestores pedagógicos vivem realidades diferentes para o mesmo fenômeno. Aulistas buscam soluções práticas e imediatas. Gestores buscam soluções estruturais e de longo prazo.

Fonte: elaborado pelo autor

Os resultados foram analisados e triangulados para responder ao problema da pesquisa, integrando entrevistas, análise documental e a perspectiva do pesquisador. Essa integração de métodos buscou responder de forma completa e fundamentada à questão central da investigação. A triangulação de métodos, segundo Coopler e Schindler (2016), enriquece a interpretação dos dados e garante maior profundidade às análises. Para Denzin (1978), a triangulação pode ocorrer de quatro formas: de dados, de investigadores, teórica e metodológica. A triangulação de dados, especificamente, envolve a utilização de múltiplas fontes de informação para analisar um fenômeno, permitindo uma visão mais abrangente e reduzindo vieses. Flick (2009), Minayo (2014) e Creswell (2010) reforçam que essa técnica assegura rigor científico, credibilidade e confiabilidade, tornando-se indispensável em investigações qualitativas complexas. Logo, a triangulação de dados se apresenta como um recurso valioso para pesquisadores que buscam maior precisão e confiabilidade em suas investigações científicas. Por isso, a triangulação se posiciona como uma ferramenta indispensável para pesquisadores que buscam resultados consistentes e aplicáveis.

3 A EVOLUÇÃO EDUCACIONAL E SEUS IMPACTOS NA QUALIDADE DE ENSINO NO BRASIL E EM MATO GROSSO.

“A qualidade do ensino resulta das condições históricas que moldam a prática educativa.”

(Libâneo, 1994, p.27)

Desde seus primórdios, a educação no Brasil tem sido marcada por profundas desigualdades sociais, raciais e regionais. Historicamente estruturada em uma dualidade, oferecia, de um lado, uma formação voltada para o trabalho, e de outro, uma educação destinada à produção do conhecimento (Libâneo, 2012). Essa estrutura impactou, principalmente, as camadas menos favorecidas da população, especialmente os não brancos e demais grupos marginalizados pelo preconceito.

Atualmente, ao ingressarem na universidade pública, muitos se deparam com um ambiente que jamais imaginaram: um espaço de debate, dissidência, construção de subjetividades, conflitos de interesses, pluralidade e inúmeros desafios. A produção e disseminação do conhecimento, nesse contexto, envolvem diversos fatores que permeiam todo o processo formativo - e isso pode gerar sofrimento, inclusive de ordem psíquica. Afinal, a universidade carrega em sua essência o compromisso com a realidade em sua totalidade, atuando como agente de transformação social por meio da geração e reprodução de saberes e valores que impulsionam o desenvolvimento dela (Leite, 1980; Xavier et al., 2008; Laniado e Sampaio, 2009). Corroborando a visão de Lima Júnior (2019): embora o acesso ao ensino superior represente uma conquista significativa, ele, por si só, não assegura a permanência dos estudantes até a conclusão do curso. A maioria dos estudantes que inicia sua jornada no ensino superior carrega expectativas otimistas sobre a experiência acadêmica que os aguarda. No entanto, quando essas expectativas não se alinham com a realidade oferecida pela universidade, surgem desafios que impactam diretamente sua adaptação, nível de satisfação e desempenho acadêmico (Berdie, 1966; Soares e Almeida, 2001; Cunha e Carrilho, 2005).

A evasão acadêmica emerge como um desafio central, exigindo uma análise aprofundada das condições que influenciam a desistência e a retenção. Nesse cenário, compreender os fatores que levam à saída prematura dos universitários torna-se essencial para mitigar impactos e fortalecer a continuidade na trajetória acadêmica.

Para os estratos sociais retro citados, que não são exaustivos, e com as dificuldades sobreditas, fica muito difícil o enfrentamento “intelectual”. Mesmo porque, o jovem

universitário desse público encontra pouco e às vezes nenhum apoio da academia. Ainda que exista o reconhecimento de que as Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES procuram encontrar caminhos para atender as questões do desengajamento e da retenção desses segmentos, também têm suas limitações. Encontram-se sob a ação de um Estado fortemente burocrático que controla o ordenamento normativo e as regras que, em questões educacionais, nem sempre são identificadas com os diferentes interesses e demandas das diversas classes sociais.

Destaca-se também que as universidades, mesmo as públicas, são elitistas e discriminadoras. A própria referência de “ensino superior” é uma discriminação. Dá-se a falsa ideia de que estudantes do ensino médio e fundamental, bem como aqueles portadores de tais certificados, cursam e/ou concluíram o ensino “inferior”. Salvo alguns pontos fora da curva, cursos de medicina, direito, odontologia, veterinária e engenharia são preenchidos, nas escolas públicas e privadas, por jovens das classes alta e média.

No geral, mesmo com a Lei de Cotas (12.711/2012) e sua atualização (14.723/2023), a educação superior ainda é um privilégio de brancos. Interessante notar que políticas públicas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)¹ e o Programa Universidade para Todos - Prouni², criados para inserção de grupos minoritários no ensino superior, grupos esses que se encontram à margem da sociedade, vieram ajudar financeiramente as Instituições Privadas de Ensino Superior - IES, uma vez que há vagas nas esferas estadual e federal que poderiam ser ocupadas por esses alunos (Gemaque, 2022).

Sem julgar o mérito, pois não depende somente da vontade dos gestores, muitas IPES apresentam disfuncionalidades de competência e de recursos: sem restaurantes, sem moradia universitária, sem transporte seguro, sem apoio pedagógico, cursos de bacharelado na parte da manhã, mestres e doutores exercendo cargos administrativos e professores graduados e/ou especialistas em sala de aula, sem programas voltados à saúde mental de docentes, discentes e servidores, dentre outras questões não menos relevantes que também impactam a permanência dos alunos na academia. Considerando a amplitude do tema escolhido, esse estudo de caso se propôs a investigar as causas do abandono dos estudos e a retenção nos Cursos de Ciências

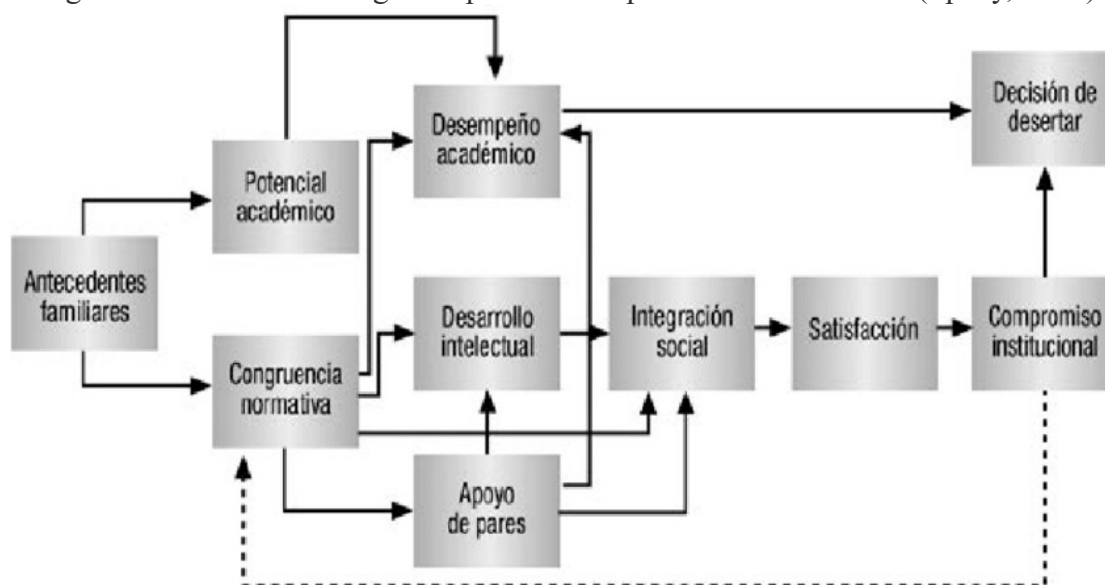
¹ Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação (MEC), instituído em 2001, que objetiva conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos, com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), divulgado pelo Inep/MEC, ofertados por instituições de educação superior privadas que participam do programa (acessounico.mec.gov.br/fies).

² O Prouni é um programa do Ministério da Educação, instituído pelo Governo Federal em 2004, que objetiva a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais (50% da mensalidade do curso) em instituições privadas de ensino superior, para cursos de graduação e sequenciais de formação específica, para estudantes brasileiros sem diploma de nível superior (<https://acessounico.mec.gov.br/prouni>).

Contábeis da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (Unemat), no interstício de 2020 a 2024, focado no desestímulo dos discentes com o curso ofertado e nas disfuncionalidades da instituição, sob a percepção dos seus gestores pedagógicos e dos seus professores aulistas, presume-se que as visões, entre eles, sejam bem diferentes porque observam o fenômeno de distâncias distintas e possuem latências e urgências diferentes a respeito.

Sedimentam essas afirmações os estudos de Spady (1970); Tinto (1975); Astin (1984) e Bean e Metzner (1985). Segundo os autores, circunstâncias externas como emprego, suporte financeiro, bem como fatores psicológicos que envolvem intenção e satisfação do estudante, a falta de engajamento com o currículo e com o ambiente acadêmico, a não interação com colegas e professores, levam ao abandono dos estudos

Figura 6 - Modelo sociológico explicativo do processo de abandono (Spady, 1970)



Fonte: Himmel (2002, p. 99).

Percebe-se que os últimos estudos citados, em média, têm mais de quatro décadas. Por isso, pode-se afirmar que a desigualdade que aguarda os alunos no ensino superior é fruto de uma situação excludente que tem suas raízes historicamente muito antigas, por meio de mecanismos socioeconômicos que os afasta continuamente dos meios privilegiados do capital cultural (Couto, 2012).

Durante os governos progressistas (2003-2016), houve um avanço na educação que permitiu ampliar o acesso e a permanência de jovens da classe trabalhadora nas escolas e

universidades públicas. Esse período também viu uma intensificação da mobilização dos setores populares da sociedade que passaram a reivindicar melhorias e a expansão do sistema educacional. No entanto, de forma simultânea e contraditória, esses governos mantiveram uma estreita articulação com agências representantes do grande capital, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Assim, enquanto atendiam às demandas dos movimentos sociais, também tomavam decisões que beneficiavam a burguesia educacional, refletindo as implicações da financeirização do capital e da contrarreforma do Estado (Araujo, 2021). Portanto, vislumbra-se que: “privatização”, “gerencialismo”, “eficácia”, “eficiência”, “lucro”, “prejuízo”, “produto”, “avaliação mercadológica” são palavras que ainda permeiam o sistema educacional.

Crítico da visão puramente mercadológica, Ball (1997) pontua que o modelo de avaliação instalado para a educação vem sendo norteado conforme as orientações externas, carregado de forte teor economicista e induzindo ao controle de resultados, sem a preocupação com a dimensão qualitativa. Freitas Souza (2022), corrobora essa avaliação. Sob a ótica do autor, os indicadores de performance das IPES possuem construção e metodologias de apuração fortemente enviesadas, por força de dispositivos legais (MEC/TCU) que atendem a “outros interesses”; o autor aduz que não se sabe até que ponto tais indicadores, de fato, conseguem apontar a performance dessas instituições, seja pelo viés da gestão, seja pelo viés acadêmico.

Giron (2008) também discorda dessa lógica típica do mercado: prescrição de metas, objetivos e controle de produtos e resultados para a área pública educacional. Afiança o autor: as políticas públicas educacionais transcendem a visão de lucro financeiro ou econômico e objetiva o lucro social na medida em que constrói uma educação mais inclusiva e de qualidade na busca pelo resgate da cidadania.

Na mesma linha, Dourado (2007) observa que a gestão educacional tem características próprias, diferentes da administração empresarial, devido as suas especificidades e aos fins a serem alcançados. O autor defende que a escola como instituição social tem sua estrutura organizacional e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício *stricto sensu*. No mesmo diapasão, Hofling (2001), considera que o Estado deve priorizar políticas públicas universalizantes, que garantam o acesso das classes populares ao conhecimento, visando a redução das desigualdades sociais.

Na contramão dos posicionamentos acima, a Proposta de Emenda à Constituição-PEC 206/19, em tramitação na Câmara dos Deputados, com parecer de admissibilidade pela Comissão de Constituição e Justiça - CCJ, em 14/08/2023, relator Kim Kataguirí, objetiva

permitir que universidades públicas cobrem mensalidades dos alunos. A gratuidade seria mantida apenas para estudantes comprovadamente carentes, definidos por comissão de avaliação da própria universidade, com base em valores mínimo e máximo estabelecidos pelo Ministério da Educação. Mais um controle do Estado sobre quem vai ou não cursar o terceiro grau, como se não bastasse o apontado por Arruda (2018, p. 21): “os alunos que acessam o ensino superior não ocupam a mesma ‘posição’ na universidade, no sentido de que há diferenças na composição de capitais que cada um detém (sobretudo, o econômico), o que, por sua vez, oportuniza condições diferenciadas também para a sua formação universitária”.

Essas condições diferenciadas são impactadas até mesmo pela região de moradia. É o que se pode chamar de preconceito territorial; bairros periféricos, comunidades informais, são vistos como espaços de desordem e precariedade, portanto, estigmatizante. Sob a ótica de Sá (2010, p. 27): “a própria remissão ao termo favela é suficiente para imaginariamente negar o espaço como algo inerente ao lugar da pessoa humana. A negação concreta da favela como lugar de pessoas é um dado, é um objeto do discurso de poder na cidade”.

A afirmação de Arruda, retromencionada, é corroborada por Correia (2022). O autor entrevistando uma acadêmica para sua dissertação de mestrado obteve a seguinte resposta, que este trabalho descreve *ipsis litteris*: Sobre a relação com a universidade: Tatiana relatou a falta de empatia dos docentes e a compreensão da realidade dos alunos dos cursos noturnos, por serem alunos que precisam trabalhar para viver e estar ali, não sendo possível seguir as mesmas exigências da realidade de outros cursos, com alunos que são sustentados.

Às vezes, como eu te disse, eu saía de casa muito cedo para trabalhar e tinha que cobrir o meu turno e ficar no período da tarde. Aí eu chegava direto na UFC, aí eu esquecia uma apostila, ou não fazia uma atividade...aí era sempre tratando a gente como se fosse desleixo, entende? Mas não era, porque eu dava tudo de mim para abarcar a faculdade, o trabalho e casa (Correia, 2022, p.64).

Tatiana apresenta críticas ao apoio psicológico da universidade aos estudantes e relata que sofreu muito com ansiedade e depressão e não conseguia qualquer apoio da UFC. A percepção de uma estrutura ineficiente de apoio aos estudantes mais pobres fica claro em todo o relato da estudante. Apesar do conhecimento dos serviços de apoio, não foi efetivo para aquela realidade. A estrutura que existe de apoio médico e psicológico da universidade, apesar de conhecida pela estudante, foi insuficiente e irrelevante para Tatiana.

[...] eu senti também muito problema no final da faculdade, que eu comecei a me ver ali com problemas de ansiedade e depressão e eu ligava para o atendimento psicológico da UFC e nunca tinha, já estava tudo preenchido. Nunca tinha médico,

nunca tinha horário para atendimento, tinha que esperar seis meses para abrir. Então eu acho que a faculdade ela é um pouco complicada, como eu disse, para a realidade de algumas pessoas, ainda sendo um curso noturno é um pouco complicado (Correia, 2022, p.64).

Correia (2018) também aponta em outra entrevista a diferenciação entre os capitais ilustrados por Arruda (2018), que este trabalho descreve, *ipsis litteris*: “Mário se reconhece como portador de privilégios, por ser oriundo da classe média, classe média alta. Filho de pai e mãe formados e ativos no mercado de trabalho, sendo o pai servidor público. Estudou em escola particulares de renome e sempre teve uma vivência conflituosa na escola. Considerando-se rebelde para os padrões da escola.

Ao ser questionado sobre a relação com a instituição, de confiança, demonstrou curiosidade com a questão. Transpareceu uma independência com o colégio, uma compreensão da instituição, das regras e de não precisar da escola em si, compreendendo o papel dela na sua formação, mas de forma protocolar.

Acerca da rotina no ensino médio, era repleta de atividades extracurriculares, o qual ele muito valorizava. O aspecto extraclasse tem seu marco na rotina de Mário.

Conseguia. Eu fiz [...] No ensino médio, né, eu fiz teatro, fiz coral, esporte, eu não lembro de ter feito ensino médio, não, não fiz esporte no ensino médio, mas eu fiz atividades culturais, semanas culturais do colégio, coordenei feira de ciências, feira de português, dancei em danças de abertura, danças de encerramento, essas atividades culturais, tudo que existe eu adorava (Correia, 2022, p.65).

Considerava natural a escolha por continuar os estudos e cursar o ensino superior após a conclusão do ensino médio. Não precisou trabalhar durante o ensino médio e detinha como objetivo o ingresso em faculdade”.

Apenas 4% dos jovens da faixa etária de 18 a 24 anos concluíram a graduação em 2021, segundo Bueno; Chaves; Luigi (2022). Pelos dados apresentados pelos autores, a maioria dos potenciais alunos são carentes e não tem condições de ingressar no ensino superior, ainda que este seja gratuito. Bueno et al. (2022) concluem que a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional n. 206/19 implicaria risco de que mais alunos deixem as universidades por incapacidade de arcar com a própria subsistência. Essa análise passa também pelo modelo de gestão implementado ou arraigado em algumas IPES (D’Ascenzi; Lima, 2013) que impacta fortemente a desconexão acadêmica e a retenção. Os conceitos de economicidade, eficiência e eficácia trazem ínsitos, no meio acadêmico, a ideia de universidade pública empresarial. Dentre os estudos que pensam a função das IPES três correntes se destacam:

a) os que entendem que a universidade pública não é empresa e ensino não é produto (Araújo, 2011);

b) os que vivem no ambiente universitário e acreditam que as IPES devem se comportar como empresa sob pena de comprometer o seu papel pedagógico, haja vista que a universidade pública não pode ser voltada para carentes, considerando que as políticas públicas educacionais, fruto das chamadas “necessidades sociais”, sem profundos investimentos, impactaria para baixo todo trabalho universitário. Silva (2001) defende esse posicionamento, da não gratuidade, quando assevera que: a universidade pública não pode voltar-se aos carentes, pois essa visão é totalmente equivocada e demagógica. A universidade pública destina-se a todos que cumprem os requisitos de entrada. As mais renomadas consideram que o elevado padrão de ensino e de exigências que professam, pelo menos em parte, estão presentes nos exames de ingresso.

Ainda, de acordo com Silva (2001), a universidade não resolve por si mesma e imediatamente as carências sociais, embora possa contribuir, na esfera que lhe é própria, para o encaminhamento de soluções. Se as instituições públicas adotassem eventualmente uma estratégia de extinção gradual da gratuidade, num processo pensado a médio prazo, em que a cobrança de taxas módicas conviveria com alguma subvenção pública, isto redundaria no oferecimento de ensino de qualidade a preços competitivos no mercado;

c) os que são críticos da interferência de terceiros com forte posicionamento economicista, pois são desalinhados com o ensino público, mas que ditam até as regras que embasam os indicadores de qualidade e de performance das IPES, índices enviesados que não mensuram absolutamente nada, sem qualquer preocupação com a qualidade do ensino (Freitas, 2018; Freitas Souza, 2022).

Dados apontados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, no censo de educação superior de 2021, indicam que somente um quinto dos jovens de 18 a 24 anos estavam cursando faculdade. A maioria nesse interstício (42%) concluiu o ensino médio e não seguiu os estudos. Isso também foi uma descontinuidade.

Para além desses embates, Araújo (2011) aponta que o direito à educação pode ser traduzido basicamente em dois aspectos: a oportunidade de acesso e a possibilidade de permanência na escola, mediante educação com nível de qualidade semelhante para todos.

3.1 Síntese dos acertos e desacertos na educação brasileira a partir do século XX

Para Araújo (2011), a preocupação estatal com políticas públicas voltadas à educação é muito recente. Traz em sua trajetória histórica forte influência conservadora que não se desliga

muito do passado patrimonialista. Para a autora, o país era voltado na década de trinta, precipuamente, para dois modelos econômicos: um modelo agroexportador que atendia aos interesses políticos regionais e outro industrial, fortemente burocrata, sedimentado em uma tecnocracia formada por profissionais civis e militares engajada em serviço integral que também atuava como agente da transformação econômica do País. Foi nessa década que, a passos de tartaruga, com alguma “preocupação” do governo federal, deu-se o início a organização da Educação.

Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, a reforma Francisco Campos organizou o ensino secundário e superior. Em 1937, com a implantação do Estado Novo, a educação foi atrelada ao projeto de desenvolvimento de Vargas, isto é, voltada para o ensino (secundário) técnico profissionalizante industrial e agrícola, objetivando fortemente atender as necessidades das elites. O processo admissional era rigoroso e servia como fator de exclusão das classes menos aquinhoadas, principalmente, não brancos. Até meados da década de quarenta, o ensino primário tinha como função precípua a alfabetização, mesmo assim, metade das crianças não tinha acesso à educação. O ensino superior era quase uma exclusividade das elites (Ribeiro, 1993).

A partir de meados da década de quarenta a educação se tornou uma preocupação mundial, com o final da Segunda Guerra e o início da Guerra Fria. No Brasil, a visão não foi tão forte assim. O país terminou a década com 64% da população morando no campo. A educação cumpria, mais uma vez, os interesses dos abastados. Possuía uma ótica acadêmica para os alunos brancos, bem aquinhoados, classes: média alta e alta, e um caráter profissionalizante direcionado desde o fundamental para os menos favorecidos, atendendo os desejos do “mercado” e os anseios das elites, corroborando o *status quo*.

Assim, como na década de quarenta, a década de cinquenta nada trouxe de novidade para a educação brasileira. Trabalho intelectual para os mais favorecidos, haja vista que desde o ensino fundamental eram dirigidos para isso, e o trabalho braçal (“profissional”) para os “desafortunados” (Ghiraldelli, 2000).

A partir da metade dos anos sessenta começou a saga brasileira de viver 21 anos sob as botas da ditadura militar que prestou desserviços enormes à educação e à cultura. Nesse sentido, aponta-se a Lei 5.692/71 que, entre outras coisas, **obrigava** o ensino profissionalizante no ensino médio, considerando a expansão do mercado. Agora não era mais um verniz no mote “educação para todos” (a educação intelectual para as classes “A” e “B” e a educação profissional para as demais classes de “C” a “Z”); a academia era **legalmente** para ricos e/ou

apaniguados. Os “desfavorecidos, os pés-descalços, os descamisados”, tinham o chão das fábricas por lei. Era a parte que lhes cabia no chamado “milagre econômico”, leia-se “inchaço econômico”.

Repisando: nas outras décadas a grade curricular era um direcionamento, quase um pacto entre as elites que influenciavam para as necessidades locais e regionais. Para Arruda (2018), desde que começou o desenvolvimento da industrialização em nosso país, a expansão da educação passou a ser uma exigência do capital, seja para capacitar os trabalhadores, seja para funcionar como mecanismo ideológico de adequação à sociabilidade burguesa. Com a ditadura isso passou a ter força de Lei. A Lei 5.692/71 - art. 5º, § 2º: a parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada quando se destina a iniciação e habilitação profissional, **em consonância com as necessidades do mercado** de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (grifo do pesquisador).

§ 3º Excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores

Era a transposição das fábricas para as escolas, sem professores preparados para essa aberração, nenhuma vivência com ensino industrial ou comercial. Isso implicou milhares de formações deficitárias, uma ponte que ligava nada a lugar nenhum. A educação no Brasil foi voltada à formação de mão-de-obra especializada, em curto prazo de tempo, com destino ao mercado em expansão. Assim, o aluno tornava-se o principal alvo do governo para suprir às necessidades relativas às perspectivas da economia brasileira (Ghiraldelli, 2000). A lei era uma forma de frear os menos aquinhoados ao acesso ao ensino superior. O parágrafo 3º da lei, acima mencionado, era uma excrescência. Salvo alguns pontos fora da curva, os discentes com QI mais elevados (\$), os que reconhecidamente teriam futuro brilhante, (apaniguados, filhos, sobrinhos, netos e amigos de militares) ou, ainda, os protegidos pelo regime; todos encontravam-se sob os raios de luz emanados pelo art. 5º, parágrafo 3º, da Lei retromencionada.

Aqueles que protestavam contra o sistema eram gentilmente desestimulados com argumentos quase incontestáveis, como demonstra a figura 7:

Figura 7: Estudante que protestava contra o regime militar



Fonte: Foto do fotógrafo Evandro Teixeira, Instituto Moreira Sales, 1968.

Extremistas, quer sejam de direita ou de esquerda, têm aversão ao “conhecimento sem censura”. Escravizam pelas armas e pelo intelecto. Ainda assim, há os que se reportam àquela época, nostalgicamente, mesmo com as duas décadas de engate de marcha reduzida nos critérios educacionais, com todas as transformações que o mundo passou. Sob a ótica de Saviani (2008), a educação brasileira teve “avanços importantes” naquele período e que perduram até hoje, ainda que influenciada fortemente pelo marco regulatório do Estado. O autor destaca, dentre esses avanços, a vinculação pública aos interesses e necessidades do mercado, a implantação compulsória do ensino profissionalizante, favorecimento à privatização do ensino e um modelo bem-sucedido de pós-graduação sedimentado na estrutura organizacional americana e na experiência universitária europeia.

O primeiro presidente civil, depois de 21 anos de Regime Militar no Brasil, foi José Ribamar Ferreira de Araújo Costa. Conhecido “coronel” nordestino que atendia e atende pelo “pseudônimo”, para dizer o menos, de José Sarney (Dória, 2012). Umbilicalmente ligado às oligarquias nordestinas manteve os privilégios desse grupo com uma roupagem de desenvolvimento econômico. No tocante a educação, houve queda de qualidade nos ensinos de 1º e 2º graus, desestímulo e má remuneração de professores, manutenção dos altos níveis de evasão e repetência, quantidade enorme de crianças fora da escola (Souza, 1990-1991).

Ainda, segundo o autor (1990-1991), no sistema universitário público as tendências foram levemente diferentes, mas também preocupantes; o setor privado não mostrou nenhuma alteração, escolas de qualidade baixíssima e que satisfaziam apenas o credencialismo da sociedade brasileira. Na economia, houve o congelamento de salários e a tentativa de segurar preços, a inflação chegou a alarmantes 1.764% a.a. Diante desse cenário caótico, pode-se afirmar que a grande conquista que impactou a educação e todo cenário brasileiro foi a promulgação da Constituição de 1988 solidificando a democracia. Com a Constituição, os direitos de cidadania foram ampliados e houve o fortalecimento da responsabilidade social do Estado.

Com o fim do (des)governo Sarney, assumiu, legitimamente votado pelo povo, Fernando Collor de Melo. Para Jacomeli apud Vieira e Farias (2007), a gestão Collor de Melo na área educacional foi voltada para o combate ao analfabetismo: “a educação como espetáculo”. Também carregada de forte viés liberalista, defesa do Estado mínimo, preceituava a incapacidade de o poder público gerir o bem comum, por isso a decadência da escola pública, a educação deveria ser administrada pela iniciativa privada regida pelas leis do mercado. Os programas de Collor acabaram sem direção em razão do seu *impeachment* que se deu, aproximadamente, dois anos e meio da sua posse.

Assumiu Itamar Franco para cumprir o restante do mandato. Itamar abriu um debate sobre o Plano Decenal de Educação para Todos que envolvia Estados e Municípios na construção dos seus próprios planos. O Plano tinha um verniz democrático, mas na verdade era regido pela agenda dos organismos internacionais. Pelo curto espaço de tempo, quase nada mudou. Durante seu governo aponta-se também a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras - PAIUB, em 1993, a ideia era que as universidades implementassem sistemas de autoavaliação para garantir a qualidade do ensino e melhorar suas práticas institucionais. O PAIUB também servia como uma ferramenta para o governo monitorar e regular o ensino superior no Brasil. Mudanças nas políticas de avaliação como a necessidade de avaliação mais abrangente (incluindo pós-graduação e pesquisa, o PAIUB foi descontinuado, sendo substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

Para o quadriênio 1995-1998, foi eleito o sociólogo Fernando Henrique Cardoso e reeleito para 1999-2002. Segundo Jacomeli apud Vieira e Farias (2007, p.169), na gestão educacional de FHC alguns programas federais são fortalecidos, consolidados e ampliados, tais como Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional do Livro

Didático (PNLD). Outras ações também são efetivadas a partir de 1995: Programa Dinheiro Direto na Escola; Programa TV Escola; Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO); e o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO). Em 2001, foi criado o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, Lei nº 10.260, como sucessor do Crédito Educativo, criado em 1975 pelo governo Ernesto Geisel. Passou a ser uma ação do Ministério da Educação que, até hoje, financia cursos superiores não gratuitos com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Também em 2001, FHC sancionou o Plano Nacional de Educação, previsto na LDB de 1996. As autoras retromencionadas citadas por Jacomeli (2011), alertam que toda a agenda educacional de FHC cumpria as orientações do Banco Mundial. Mudanças apenas na embalagem, “é preciso que tudo mude, se queremos que tudo fique como está” (Giuseppe Tomasi di Lampedusa).

Para o quadriênio de 2003-2006 foi eleito o torneiro mecânico Luiz Inácio “Lula” da Silva, tendo sido reeleito para 2007-2010. Durante os 08 anos que exerceu a presidência, Lula fez um governo mais aberto e comprometido com as várias demandas das classes sociais. Deu condições para que o Brasil alcançasse, entre suas classes sociais, um maior poder aquisitivo, fazendo com que muitas pessoas saíssem de uma situação de miséria social, muito apontada em “verso e prosa” na história do país (Jacomeli, 2011). No que se refere a educação, no geral, foi um período considerado bom. Medidas foram tomadas no que se refere ao papel da União na organização da educação nacional. Entre essas medidas destacam-se a Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE; o Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006, que regulamentou a implantação do SINAES e do ENADE; a Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que criou o Programa Universidade para Todos - PROUNI; e o Decreto n. 5.493, de 18 de julho de 2005, que regulamentou a implantação do PROUNI. Em 2010, o governo Lula alterou as regras do FIES com a redução das taxas de juros de financiamento de 6,5% para 3,4% e o aumento do prazo de carência para o início do pagamento após a conclusão do curso, para 18 meses. No período Lula foram criadas 14 Universidades Federais, 38 Institutos Federais (Lei 11.892/2008).

Para o período de 2011 a 2014 foi eleita presidente do Brasil a Senhora Dilma Rousseff. Foi a primeira mulher a ocupar o cargo. Foi reeleita para o quadriênio de 2015-2018. Não completou seu segundo mandato, pois foi retirada da Presidência, em 31 de agosto de 2016, segundo Moritz e Rita (2020), por um golpe orquestrado pelo oligopólio da imprensa, grandes empresários, judiciário e a maioria “conservadora” do Congresso.

No que se refere a educação, o governo Dilma criou o Ciência sem Fronteiras (CsF), foi o mais ambicioso programa oficial de internacionalização da educação superior brasileira. De forma abrupta foi interrompido em governos posteriores (Bischoff; Machado, 2022). Os autores citados por Altbach (2006), aduzem que a internacionalização da educação superior pode ser definida como um conjunto de políticas e programas que as universidades e os governos implementam para responderem, pragmaticamente, ao fenômeno da globalização. Desse modo, sobressai o argumento de que a internacionalização da educação superior passa pela decisão política de desenvolver ou não esse processo, mas para que todos os atores possam caminhar em uma mesma direção é fundamental que as decisões das IES estejam suportadas por políticas e programas governamentais que deem lastro financeiro e técnico às suas iniciativas.

Continuam, ainda, os mesmos os autores, citando Lima; Contel, (2011), em países desenvolvidos, a internacionalização da educação superior é parte integrante de uma política de Estado colocada em prática não só pelas universidades, mas também pelo conjunto do poder executivo. O papel central da política estatal voltada para o fortalecimento da internacionalização das IES nesses países é explícito, evidenciando a busca pela ocupação de um espaço no mapa da comunidade científica internacional. Nesse sentido, estudiosos como Knight (2012) destacaram que a internacionalização não se limitou ao envio de estudantes ao exterior, mas envolveu a construção de redes de pesquisa, de cooperação acadêmica e circulação de conhecimento, elementos que exigiram continuidade administrativa e investimentos de longo prazo. O programa foi descontinuado nos governos de Temer e Bolsonaro, interrompendo esse ciclo de fortalecimento institucional. Também no governo Dilma foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, significando um importante passo no âmbito da Educação no Brasil. Buscou-se atualizar as políticas educacionais que consubstanciassem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo (BRASIL, 2013). Apesar do crescimento das matrículas no setor público federal, a política de expansão desse nível de ensino favoreceu o setor privado, por meio de incentivos governamentais, especialmente nos programas PROUNI e FIES. Tal movimento, como apontam Sguissardi (2015) e Dourado (2019), reforçou a tendência de mercantilização da educação superior, deslocando parte significativa da responsabilidade estatal para instituições privadas, muitas vezes orientadas por lógicas de mercado.

Durante os governos progressistas houve aumento substancial dos investimentos em educação, conforme demonstra a figura abaixo:

Figura 8 – Crescimento dos investimentos em educação durante os governos progressistas



Após Dilma, assumiu o governo Michel Temer, vice-presidente, para completar o período, 31/08/2016 a 31/12/2018.

No governo de Temer, a política de educação foi empreendida sob os pilares da regressão, desestruturação e desmonte da política pública educacional ao resgatar o passado histórico da educação brasileira no qual as classes sociais detinham distintas possibilidades educacionais em que o estímulo intelectual, crítico e reflexivo era negado à classe trabalhadora, que tinha acesso a um ensino mínimo, tecnicista e direcionado à capacitação de sua força de trabalho (Araujo, 2021).

Em 01/01/2019, tomou posse o Sr. Jair Messias Bolsonaro, para cumprir seu mandato até 31/12/2022. Sob a ótica da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE (2022), com Bolsonaro o país investiu menos em educação, da creche à universidade; houve a troca de 05 ministros no MEC; corrupção no MEC; ataques às universidades públicas; cortes de recurso; evasão escolar e queda no número de matrículas. Somente na educação básica a queda na aplicação de recursos foi de 13%, basicamente em investimentos. Em 2019, o governo federal bloqueou R\$ 3 bilhões para educação, provocando reação de instituições federais de ensino. No mesmo diapasão, Frigotto (2021) apontou que, durante o governo Bolsonaro, houve o desmonte das bases constitutivas da nação, da educação pública, da produção de ciência básica e tecnologia. O governo Bolsonaro, por sua equipe econômica, cortou 87% do exíguo orçamento para a ciência e tecnologia. Isto significa que dos 680 milhões previstos, restaram

89 milhões. Decretou-se, assim, não apenas a perda de pesquisas em andamento, mas a estagnação do desenvolvimento científico e tecnológico. Não por mera coincidência, foi a área de educação que além de sofrer um corte de dois bilhões e duzentos milhões teve um bloqueio de 30% de seus recursos. O autor pontua que, negou-se, na raiz, a formação ampla de novos pesquisadores, pois é desde a educação básica que se desenvolvem os novos pesquisadores e cientistas.

Em 01/01/2023, tomou posse para o terceiro mandato, quadriênio 2023/2026, o Sr. Luiz Inácio Lula da Silva. Em seu programa de governo, publicado em setembro de 2022, chamado de “Diretrizes para o Programa de Reconstrução e Transformação do Brasil”, na seção “Desenvolvimento Social e Garantia de Direitos”, itens 21 e 22 comprometeu-se a investir em educação de qualidade, no direito ao conhecimento e no fortalecimento da educação básica, da creche à pós-graduação, coordenando ações articuladas e sistêmicas entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios, retomando as metas do Plano Nacional de Educação (Pombo, 2022).

Embora o atual mandatário não tenha terminado o ensino fundamental, o que o credencia à credibilidade em ações educacionais e políticas educacionais são os seus 36 títulos de “*Doutor Honoris Causa*”, concedidos por universidades do Brasil e do exterior. Dentre esses títulos destacam-se o da Universidade de Coimbra (Portugal); o da Fundação Scienses-Po (França), primeiro latino-americano a receber esse título, Universidades Federais de Pernambuco, Bahia e Viçosa (MG), todos eles recebidos fora dos seus períodos de mandato. Dentre os programas educacionais do governo federal lançados no biênio 2023/2024, destacam-se: Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA): para garantir a alfabetização de todas as crianças até o 2º ano do ensino fundamental e trabalhar na recuperação da aprendizagem de crianças do 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia; Escola em Tempo Integral: programa que visa oferecer educação de qualidade durante todo o dia, proporcionando atividades extracurriculares e apoio aos alunos; Estratégia Nacional de Escolas Conectadas: integração tecnológica à educação, proporcionando acesso à internet e recursos digitais nas escolas; Pé-de-Meia: que incentiva a permanência dos estudantes no ensino médio, oferecendo bolsas de estudo e apoio financeiro (Portal MEC).

Lançado, em 2024, pelo Ministério da Educação (MEC), o programa Pé-de-Meia objetiva diminuir a evasão de estudantes do ensino médio e aumentar o ingresso destes alunos no ensino superior. De acordo com um cálculo realizado pela Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (Abmes), o incentivo deve ocasionar a manutenção de 488

mil estudantes nos três últimos anos de formação escolar. O programa é direcionado para estudantes da rede pública de ensino, entre 14 e 24 anos, inscritos no Bolsa Família. Concede R\$ 200 por mês aos alunos que se encaixam nesta categoria, durante os três anos do ensino médio. Além disso, é acrescido o valor de R\$ 1 mil por ano e mais R\$ 200 pela realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Portal MEC).

Na educação superior, o MEC assinou contrato para construção de um Hospital Universitário em Santo Amaro/SP. Um investimento de 157 milhões de reais, 260 leitos para uma área de 30 mil metros quadrados. O governo federal ofertará mais 112 mil novas vagas para o FIES. Por meio do Novo Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC), está implantando 100 novos campi de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) em todo o Brasil. O investimento é de R\$ 2,5 bilhões. (Portal MEC, 07/02/25)

3.2 O Ensino superior em Mato Grosso

A literatura sobre a educação em Mato Grosso é extremamente escassa. Desde a época colonial, o ensino superior na região foi moldado com foco na formação de mão de obra, priorizando as especificidades técnicas das áreas do conhecimento e a reprodução da ciência voltada para o saber-fazer, em detrimento da exploração da diversidade natural ou da reflexão sobre a sociedade e a cultura locais.

Entre os séculos XVIII e XIX, segundo Holanda (1990), as expedições fluviais conhecidas como monções conectavam São Paulo a regiões como Cuiabá, em longas viagens feitas em canoas ou batelões que duravam meses. Essas jornadas eram verdadeiras epopeias de exploração e comércio no interior do Brasil. A viagem de monção era, antes de tudo, uma aventura: a incerteza do êxito, os perigos constantes e a lentidão exaustiva conferiam a essas travessias um caráter quase épico.

Apesar dos muitos desafios enfrentados pela educação formal em Mato Grosso, como o isolamento geográfico, a precariedade de vias terrestres e a escassez de professores qualificados, essas rotas fluviais funcionavam como pontes, simbólicas e reais, entre o sertão e os centros de difusão do conhecimento. Elas transportavam não apenas mercadorias, mas também padres, militares, pesquisadores, ideias, livros e instrumentos científicos, configurando verdadeiros corredores culturais que conectavam regiões distantes (Holanda 1994). Como observa esse autor, os rios desempenharam papel estruturante na ocupação e na circulação de saberes no

interior do Brasil, permitindo que práticas educativas, religiosas e administrativas se disseminassem mesmo em áreas de difícil acesso.

Nesse contexto, as monções tornaram-se fundamentais para a formação das elites regionais, pois era comum que jovens de “boa família” fossem enviados para grandes centros urbanos, especialmente para o Rio de Janeiro, para estudar. Esse movimento reforçava a centralização do ensino superior nas capitais e contribuía para a reprodução de hierarquias sociais, como discutem Bourdieu e Passeron (1975) ao analisarem os mecanismos de distinção e capital cultural. Além disso, o fluxo constante de pessoas e materiais possibilitava a chegada de novidades científicas e pedagógicas, ampliando o repertório intelectual das comunidades ribeirinhas.

Assim, mesmo diante das limitações estruturais, as rotas fluviais atuavam como vetores de modernização e integração, permitindo que Mato Grosso participasse, ainda que de forma desigual, das redes de circulação do conhecimento que se consolidavam no país. Elas representavam, portanto, um elo vital entre a realidade sertaneja e os centros decisórios do Império e da República, contribuindo para a formação educacional e cultural de gerações inteiras (Holanda, 1994).

No entanto, iniciativas isoladas de ensino superior em Mato Grosso falharam tanto no início do século XIX quanto na primeira metade do século XX. Até meados deste século, a demanda por mão de obra especializada era atendida por universidades localizadas em São Paulo e no Rio de Janeiro.

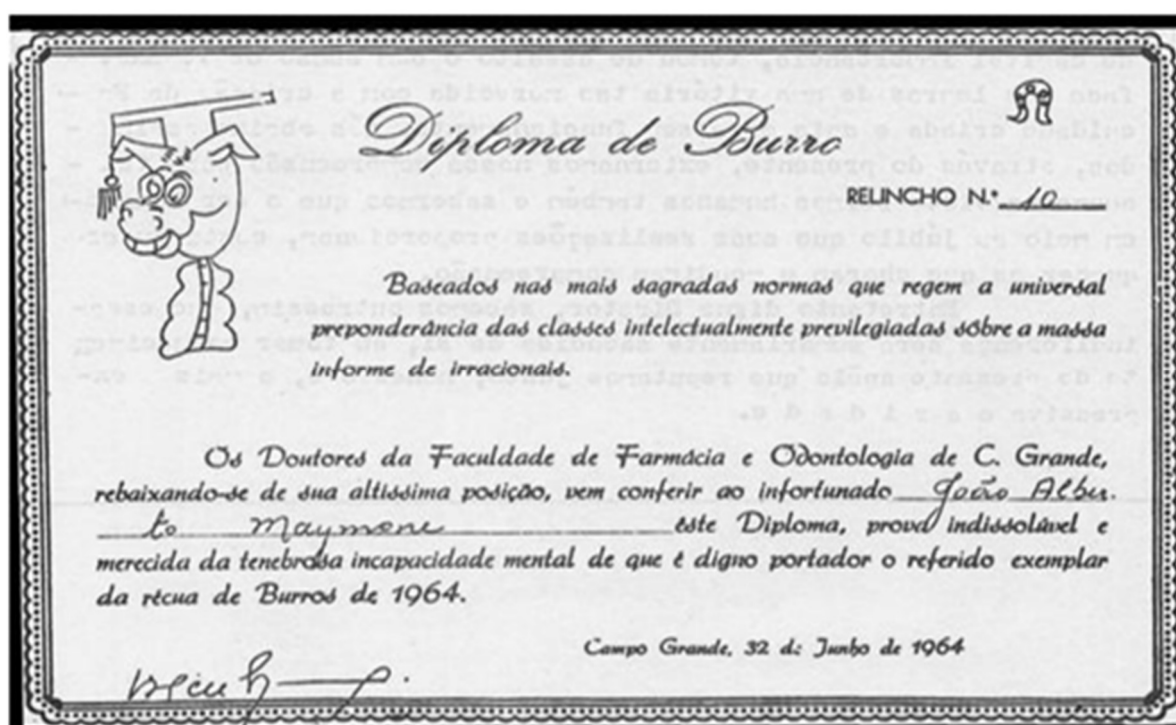
Foi apenas a partir do final do século XX que se observou um investimento mais sistemático na pesquisa, especialmente com a criação de programas de pós-graduação (Benfica, 2019). A intensificação de políticas de colonização e o consequente crescimento populacional impulsionaram setores da sociedade a reivindicar a criação de cursos superiores no estado, culminando na fundação de duas universidades públicas em Mato Grosso.

Esses debates eram utilizados para demonstrar o empreendedorismo e a modernização da região, ajudando na construção de uma imagem política positiva do estado, que por muito tempo foi marcado pelo “estigma da barbárie” (Benfica, 2019). Com relação ao “estigma da barbárie”, o autor se refere à “Lei do 44” que imperava; reza a lenda que houve o arquivamento de uma ação, em certa Comarca de Mato Grosso, por meio do seguinte despacho judicial: “Arquive-se esta execução porque o exequente foi executado (a bala) pelo devedor”.

As primeiras iniciativas para criar instituições de ensino superior em Mato Grosso começaram na década de 1930, na capital, Cuiabá, e em Campo Grande. Em 1957, foi fundada

a Faculdade de Direito de Cuiabá, a primeira instituição de ensino superior do estado. Em 1970, a faculdade foi incorporada à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), quando Mato Grosso e Mato Grosso do Sul ainda formavam um único estado. Após a consolidação da Faculdade de Direito em Cuiabá, um movimento mais forte de expansão das instituições de ensino superior no sul do estado teve início. Em 1962, foi criada a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Mato Grosso (FFOMT), em Campo Grande (Dorileo, 2005). Os calouros recebiam da Faculdade (trote) um diploma de “burro”, conforme disposto na figura 9:

Figura 9: Diploma de burro (trote) oferecido pela faculdade aos calouros da FFOMT em 1964



Fonte: Benfica, 2019

Pode-se extrair desse fato cômico perpetrado, na FFOMT, a mesma retórica dos privilégios para as classes mais abastadas, não diferentes de outras regiões do país.

Para Benfica (2019), o acesso ao ensino superior era um privilégio social e estava simbolizado pelo conceito do “Diploma de Burro”. “Baseados nas mais sagradas normas que regem a universal preponderância das classes intelectualmente privilegiadas sobre a massa informe de irracionais”. Seria cômico, se não fosse verdade. “Os Doutores da FFOGMT rebaixando-se da sua altíssima posição conferiam a um infortunado (calouro) o diploma de burro”. A metáfora “burro” evidenciava a hierarquia entre alunos e professores, ao mesmo tempo em que transmitia a ideia de ascensão social garantida pelo privilégio da educação de “nível superior”. Esta, por sua vez,

assegurava um *status* de diferenciação social em uma sociedade em plena urbanização. Tanto para aqueles que eram chamados de ‘doutores’ quanto para os que ostentavam o ‘diploma de burro’, a distinção social era central no discurso.

Mesmo que cômica, essa diferenciação era sustentada pelo privilégio educacional. Note-se que a oração a seguir é propositadamente redundante “a tenebrosa incapacidade mental de que é digno portador o referido exemplar da récua de Burros”, utilizando, inclusive, o pleonasma “récua de Burros”, a ideia era deixar ínsita a superioridade de classe social que dominava as demais quer seja pelo intelecto, quer seja pelo credencialismo. A característica ficcional do ‘diploma de burro’ também é indicada pela data fictícia de sua assinatura: 32 de junho de 1964 (Benfica, 2019). Na prática, o diploma funcionava como um tipo de certificado de ingresso para o calouro, não só acentuando a distinção entre universitários e não universitários, mas também reafirmando e lembrando ao calouro que ele estava sendo agraciado com sua entrada em um espaço prestigiado. Em outras palavras, ao aceitar sua ‘burrice’, ele confirmava o privilégio de superá-la assim que se tornasse um veterano, ou seja, um verdadeiro universitário (Benfica, 2019).

Com a criação das faculdades mencionadas, surgiram também institutos isolados de ensino superior, que, no início da década seguinte, resultaram na consolidação de um sistema de ensino superior, com o setor público predominando. Todavia, o ensino, tanto das universidades quanto dos institutos ou faculdades isoladas, era a formação de mão de obra, regulamentada e legitimada pelo Estado, que conferia o *status* de formação de nível superior. Quando o Estado foi dividido em 1977, o sistema estava em funcionamento, servindo como base para a continuidade e expansão das atividades educacionais nas duas unidades da federação (Zattar, 2008).

3.3 O sistema universitário público em Mato Grosso

As primeiras universidades públicas de Mato Grosso foram a Universidade Estadual de Mato Grosso-UEMT, fundada em 1969, com sede em Campo Grande e a Universidade Federal de Mato Grosso fundada em 1970, com sede em Cuiabá. Com a criação do Estado de Mato Grosso do Sul, em 1977, a UEMT foi federalizada em 1979, tornando-se a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Em 2008, foi criado o Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) mediante a integração do Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso, do Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres. Com a divisão do estado, em 1977, Mato Grosso ficou por alguns anos sem uma universidade estadual, embora

ela começasse a ser gestada logo após a divisão do Estado, por meio da criação do Instituto de Ensino Superior de Cáceres/IESC, o embrião da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT (Zattar, 2008; Benfica, 2019).

Segundo dados obtidos no Portal da Universidade, acessado em 15 de junho de 2024, a história da universidade iniciou-se em 20 de julho de 1978 com a criação do Instituto do Ensino Superior de Cáceres, vinculado à Secretaria de Educação e Assistência Social, objetivando o ensino superior e a pesquisa. Passou a funcionar como entidade Autárquica Municipal em 15 de agosto daquele ano. Em 1985, com a Lei Estadual 4.960, de 19 de dezembro, o Poder Executivo instituiu a Fundação Centro Universitário de Cáceres – FUCUC, entidade fundacional, autônoma, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Mato Grosso – SEDUC. Em 17 de julho de 1989, a Lei Estadual 5.495 alterou a Lei 4.960 e a denominação passou a ser Fundação Centro de Ensino Superior de Cáceres – FCESC. Em 1992, por meio da Lei Complementar nº 14, passou a ser denominada Fundação de Ensino Superior de Mato Grosso – FESMAT, cuja estrutura organizacional foi implantada a partir de maio de 1993. Em 15 de dezembro de 1993, por meio da Lei Complementar 30, instituiu-se a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, mantida pela Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso (FUNEMAT).

Em 47 anos, cresceu, diversificou e concretizou-se como Universidade do Estado de Mato Grosso: instituição pública, gratuita e de qualidade. Hoje, a UNEMAT possui 13 campi, 17 núcleos pedagógicos e 24 polos de educação a distância. Cerca de 22 mil acadêmicos são atendidos em 60 cursos presenciais e 129 em modalidades diferenciadas. A instituição conta com 4 doutorados institucionais, 4 interinstitucionais (Dinter), 3 em rede, 11 mestrados institucionais, 1 interinstitucional (Minter) e 5 profissionais. Seu quadro conta com 741 docentes e 582 técnicos; são 500 doutores, 216 mestres e 25 especialistas. Diversos técnicos também possuem pós-graduação ou estão em formação. A UNEMAT desenvolve ações pioneiras voltadas às demandas do Estado. Estima-se que a instituição atenda direta e indiretamente mais de 1,8 milhão de cidadãos mato-grossenses. Em 2024, seu orçamento foi de R\$ 549.785.786,00, o quinto maior entre os municípios do Estado, segundo o IBGE.

Abaixo, fotos dos campi onde são ministrados os Cursos de Ciências Contábeis e onde foram realizadas as investigações para a elaboração deste trabalho:

Figura 10 - Campus universitário de Cáceres Jane Vanini



Fonte: Portal Unemat

Figura 11 - Campus universitário de Nova Mutum



Fonte: Portal Unemat.br

Figura 12 – Campus universitário de Sinop



Fonte: Portal da Unemat

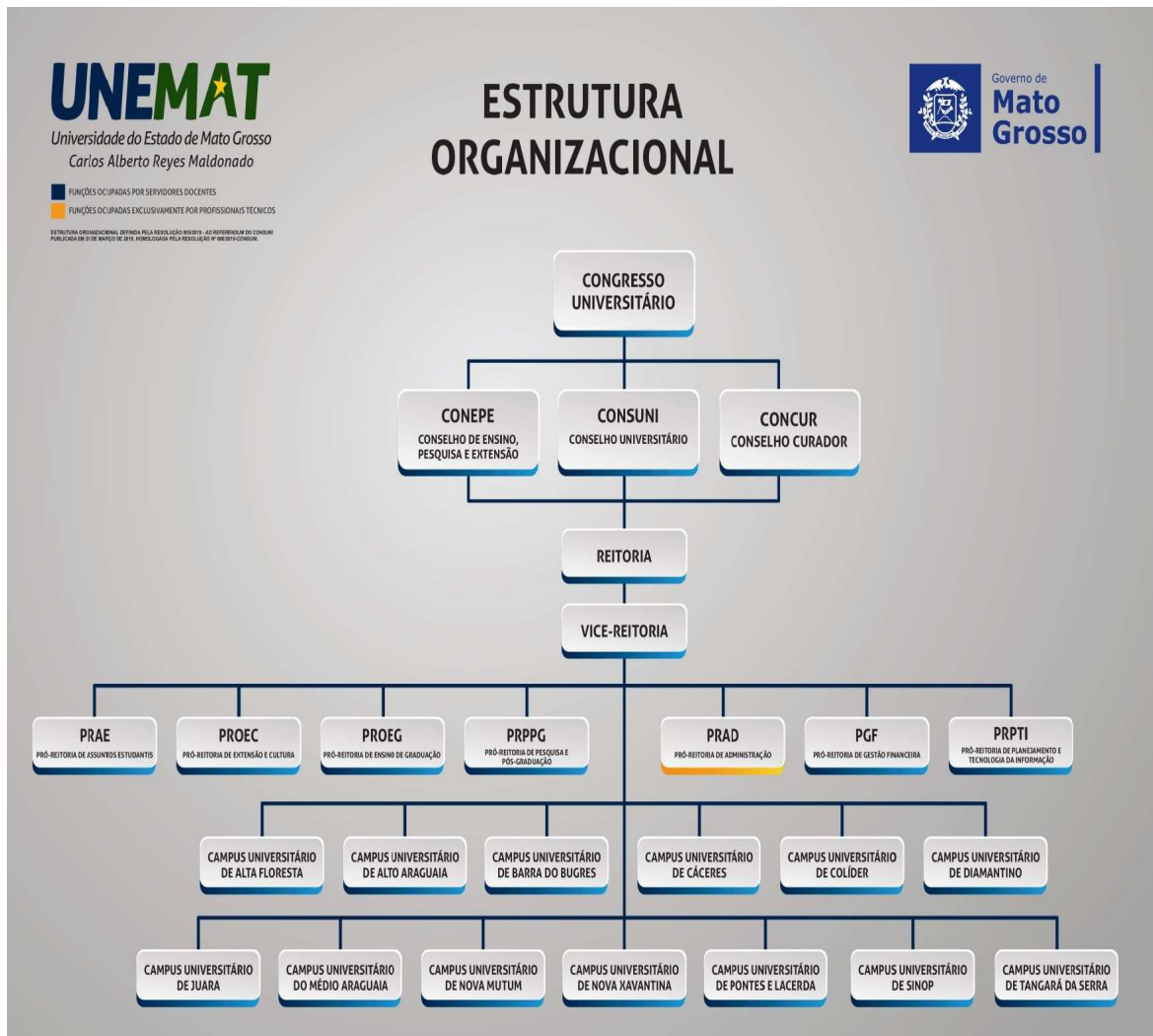
Figura 13 - Campus universitário de Tangará da Serra



Fonte: Portal Unemat.br

3.4 Estrutura organizacional da UNEMAT

Figura 14 – Estrutura Organizacional da UEMAT



Fonte: Resolução Consuni 005/2019

4 EVASÃO, RETENÇÃO NO ENSINO SUPERIOR E IMPLICAÇÕES

“Perder-se também é caminho”

(Lispector, 1999, p. 87).

As transformações na educação superior brasileira, a partir da década de 30 e, principalmente, no início do século XXI, foram consideradas no capítulo 3 para melhor compreensão da evasão e da retenção nos cursos de graduação. Os estudos sobre evasão concentram-se, sobretudo, na educação básica, enquanto as pesquisas voltadas para a Educação Superior ainda são limitadas.

O primeiro seminário que tratou sobre evasão nas universidades públicas brasileiras foi realizado pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), com a intenção de aprofundar o estudo sobre esse fenômeno. Após este evento, o MEC instituiu a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão, na busca de propostas para a diminuição dos índices de evasão), em março de 1995, composta, inicialmente, por 61 Instituições de Ensino Superior Públicas (IESP), Federais e Estaduais. A Comissão identificou que a taxa de evasão nas universidades públicas, na década de 90, girava em torno de 50%. Com o objetivo de reduzir esse índice para aproximadamente 20%, foram propostas medidas estratégicas. Para isso, tornou-se essencial investigar tanto as causas gerais quanto as específicas desse fenômeno. (Baggi, Lopes, 2011; Fazollo e Andriola, 2020 citando Santos Junior; Magalhães; Real, 2020).

Ao longo de pouco mais de uma década, diversas políticas públicas foram implementadas, impulsionando a expansão universitária por meio da ampliação do acesso e da permanência, da diversificação do perfil estudantil e da interiorização do ensino superior público. Exemplos dessas iniciativas incluem o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) e a Lei de Cotas (Nierotka et al., 2023).

Todavia, são fenômenos de grande complexidade, que acabam por desorientar as políticas públicas, uma vez que não existe, nem mesmo na literatura mundial, um consenso sobre os conceitos de evasão e retenção. Muitas vezes, a evasão é interpretada como abandono, desistência, fracasso ou saída definitiva do curso, da instituição e, até mesmo, do sistema educacional. Essa falta de uniformidade conceitual impacta diretamente as instituições, que, sem um parâmetro nacional, tratam essas informações de maneira distinta, dificultando a realização de estudos (De Lima; Zago, 2018; Fazollo, Andriola, 2020).

Na falta de consenso, alguns pesquisadores, quando não se apoiam em conceitos gerais, acabam criando definições que mais se alinham aos seus objetivos. Exemplo disso é Tigth (2019, p. 3), que na introdução faz referência à **retenção** e ao engajamento, aduzindo: “**A retenção de alunos** é a mais antiga das duas preocupações, pelo menos em termos de pesquisa, e, anteriormente, também era conhecida por outros sinônimos mais negativos, como evasão e rotatividade”. Em outro ponto critica sinônimos negativos: como **desistência, evasão e abandono, considerando tudo como retenção**. Por isso, dependendo da perspectiva do autor, o termo “evasão” ganha os mais variados significados causando as implicações sobreditas.

4.1 Conceitos de evasão universitária

O significado para evasão, segundo o dicionário digital Caldas Aulete, também pode ser **desistência ou abandono de algo** (evasão escolar), sendo a evasão escolar a diminuição do número de estudantes na escola por abandono do estudo antes de ter completado o curso. Sob a ótica de Andriola et al. (2021), evasão escolar refere-se ao abandono precoce dos estudos, um fenômeno complexo influenciado por uma série de fatores sociais, econômicos, familiares, pedagógicos e institucionais. As causas podem variar desde dificuldades econômicas que levam os alunos a abandonarem a escola para trabalhar, até problemas familiares e a falta de suporte acadêmico adequado. Os autores destacam a importância de políticas públicas e programas educativos que busquem identificar e combater as causas da evasão escolar, proporcionando apoio socioeconômico, psicológico e pedagógico aos estudantes em risco. Estratégias como a criação de um ambiente escolar acolhedor, a oferta de atividades extracurriculares e o envolvimento das famílias na educação dos filhos são essenciais para reduzir a evasão e promover a permanência dos alunos na escola.

Considerando os inúmeros fatores que levam os universitários menos favorecidos, quer sejam economicamente, quer sejam não brancos, deficientes ou por questões de gênero, a deixarem a universidade antes da conclusão do curso, mister se faz necessário conceituar evasão levando-se em conta que é um dos mais perversos efeitos da desigualdade. Todavia, não existe consenso entre os estudiosos sobre definição de evasão educacional nem mesmo na literatura internacional, tal a complexidade do tema, suas causas e consequências. Para Prestes e Fialho (2018), o que existe são esforços para criação de um conceito. Sob a ótica de Fazzolo (2020), a falta de conceituação repercute diretamente na realidade das instituições que, não possuindo um parâmetro nacional, fazem o tratamento dessas informações de forma diferenciada,

dificultando, assim, estudos comparativos com outras instituições educacionais. Como o mundo está em constante evolução e o tema é absurdamente complexo, qualquer definição se perderia nesse evolucionismo, uma definição dos anos 80, não faria o menor sentido atualmente. Repise-se que alguns autores repudiam o termo “evasão” por transmitir conotação negativa, estigmatizante e culpabilizadora. Consideram o termo “evasão escolar” como defasado, não abrangente, além de ferir suscetibilidades (Mariano; Barbosa e Silva, 2021; Rumberger, 2011).

Quadro 14: Conceitos de evasão escolar: autores nacionais

Conceitos	Referências
<p>A palavra evasão vem do latim <i>evasio</i> e foi utilizada pela primeira vez em meados do séc. XV significando fuga, saída, fora, abandono, fracasso, insucesso. As nomenclaturas variam conforme o estudo adotado e todas as terminologias levam a um único caminho que é a não finalização de um curso, treinamento, qualificação, especialização, ou qualquer modalidade educacional que conduza o anulado a um conhecimento especializado.</p>	<p>FIALHO, Marília G. D. A evasão escolar e a gestão universitária: o caso da Universidade Federal da Paraíba. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Organizações Aprendentes). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.</p>
<p>Saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo, podendo ser considerada em nível de curso, de instituição e de sistema.</p>	<p>BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. Andifes/Abruem, SESU, 1996.</p>
<p>É constatável que a maioria das definições usa expressões diferentes, mas alinha-se na descrição da evasão como sendo simplesmente a perda de vínculo, a saída da instituição, o abandono do curso, o desligamento - do curso, instituição ou sistema, sejam eles atos voluntários ou não.</p>	<p>COIMBRA, Camila Lima; SILVA, Leonardo B.; COSTA, Natália Cristina D. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 47, e238611, 2021.</p>
<p>A evasão é resultado ou da necessidade de o aluno adentrar no mercado de trabalho, ou com relação as questões escolares desfavoráveis, que ele se depara, como: a composição curricular, a organização da escola, os professores, esse processo se conclui com a expulsão do aluno.</p>	<p>Braga et al.; apud Watakabe, 2015 A evasão escolar dos alunos cotistas sociais na educação profissional. Revista Espaço Acadêmico, v. 15, n. 170, p. 87-98, jun. 2015</p>
<p>Ao adotar uma abordagem diversificada para o termo evasão escolar, surge o desafio de definir como pesquisadores, instituições ou sistemas compreendem esse fenômeno, sendo fundamental considerar duas dimensões: temporalidade e granularidade.</p>	<p>VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosangela. Evasão escolar na educação superior: de que indicador estamos falando? Est. Aval. Educ. São Paulo, v. 27, n. 66, p. 908-937, 2016.</p>

Conceitos	Referências
<p>Não existe consenso entre os estudiosos sobre definição de evasão educacional nem mesmo na literatura internacional, tal a complexidade do tema, suas causas e consequências.</p>	<p>PRESTES, Emília M. Trindade; FIALHO, Maríllia Gabriella D. Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba. Ensaio: aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, vol.26, n.100, p.869-889, jul./set. 2018.</p>
<p>É possível afirmar que, a literatura sobre o tema ainda não apresenta os resultados necessários para consolidação do entendimento da evasão universitária. A literatura aponta para um fenômeno multifatorado, dificultando assim, o entendimento do conceito acerca da evasão universitária.</p>	<p>MEIRELES, R. S. Fatores causais da evasão e retenção universitária: uma análise nos cursos de licenciatura da Universidade de Brasília no período de 2002 até 2018. 2019. 53 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia, Gestão Econômica de Finanças Públicas), Universidade de Brasília, Brasília, 2019.</p>
<p>A falta de conceituação repercute diretamente na realidade das instituições que, não possuindo um parâmetro nacional, fazem o tratamento dessas informações de forma diferenciada, dificultando, assim, estudos comparativos com outras instituições educacionais.</p>	<p>FAZZOLO, Ronnie J. Evasão discente em cursos de graduação: estudo de caso na universidade do Estado de Mato Grosso. 2020. 87 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.</p>

Fonte: achados na literatura

Quadro 15: Conceitos de evasão escolar: autores estrangeiros

Conceitos	Referências
<p>Tinto considera evasão como um processo longitudinal de interações individuais com o sistema acadêmico e social das instituições universitárias, sendo que a experiência do indivíduo, durante esse processo de interação, tende a mudar seu objetivo, de forma a conduzir à persistência e/ou a diferentes formas de abandono.</p>	<p>PINHEIRO, Cristiane Borges; RIBEIRO, Jorge Luiz L.S. Modelos teóricos da evasão no ensino superior e notas sobre o contexto nacional. Revista da Avaliação da Educação Superior. Campinas, n. 28, e023015, 2023.</p>
<p>A evasão é o abandono da formação acadêmica, independente de condições e formas de presencialidade. É uma decisão pessoal do sujeito. Pouco se sabe sobre suas verdadeiras origens, pois são de múltiplas naturezas. O estudo da evasão tem sido abordado sob vários ângulos dependendo dos interesses e necessidades de quem o faz Em geral, a maioria dos autores não formulam uma clara definição do que ela é, e mais, a confundem conceitualmente com outros fenômenos inerentes ao sistema educativo.</p>	<p>PÁRAMO, Gabriel Jaime; MAYA, Carlos Arturo. Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. Revista Universidad EAFIT, Medellín, v. 35, n. 114, p. 65–78. 2012.</p>

Conceitos	Referências
A evasão acontece quando um aluno abandona a escola em qualquer nível de escolaridade.	RESSA, T.; ANDREWS, A. High school dropout dilemma in America and the importance of reformation of education systems to empower all students. International Journal of Modern Education Studies , Ankara, v. 6, n. 2, p. 423–447, 2022.
Interrupção da frequência do sistema de ensino por um tempo considerado suficiente para que essa ausência se transforme num afastamento praticamente irreversível.	JUSTINO, David. Difícil é educá-los . 1. ed. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2010.
A evasão não ocorre por um único fator; é um composição de vários fatores: sociais, económicos, escolares e culturais inter-relacionados que afetam o resultado do abandono escolar.	SHAHIDUL, S.M.; KARIM, A. H. M. Factors contributing to school dropout among the girls: a review of literature. European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences , vol. 3 n. 2, p. 25-36, 2015.
O termo “evasão escolar” muitas vezes carrega uma conotação negativa e culpabilizadora, que não leva em conta os diversos fatores sociais, económicos e institucionais que contribuem para o abandono escolar.	RUMBERGER, Russell W. Dropping out: why students drop out of high school and what can be done about it . 1. ed. Cambridge: Harvard University Press, 2011.

Fonte: achados na literatura

Diante do impasse relativo à conceitualização de evasão, esta pesquisa se norteou pelo conceito do MEC (1996), pelos apontamentos de Coimbra et al. (2021); Vitella, Fritsch (2016); Rumberger (2011); pelos estudos de Tinto (1975); Páramo e Correa Maya (2012); Fialho (2014); Prestes e Fialho (2018); Meireles (2019). Subsidiariamente, apoiar-se-á nos demais autores referenciados.

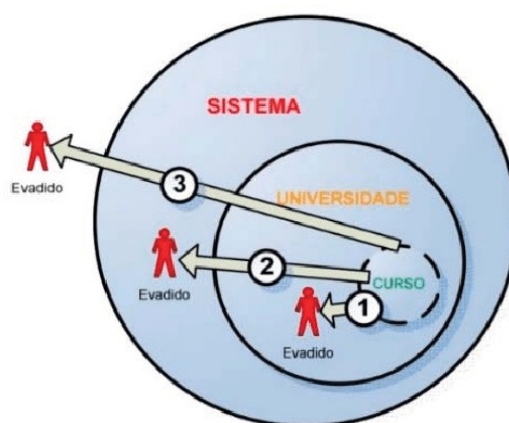
Quadro 16 – Concepções que escalam o termo evasão

	Granularidade	Temporalidade		
		Imediata	Por Períodos Definidos	Definitiva
1	Curso	Quando deixa de se matricular por um sem/ano no curso	Quando deixa de se matricular por dois ou mais semestres/ano no curso	Quando não se matricula mais no curso
2	Instituição	Quando deixa de se matricular por um sem/ano na Instituição	Quando deixa de se matricular por dois ou mais semestres/ano na Instituição	Quando não se matricula mais na Instituição

	Granularidade	Temporalidade		
		Imediata	Por Períodos Definidos	Definitiva
3	Sistema Educacional	Quando deixa de se matricular por um sem/ano no Sistema Educacional	Quando deixa de se matricular por dois ou mais semestres/ano no Sistema. Educacional	Quando não se matricula mais no Sistema Educacional

Fonte: Vitelli, Fritsch (2016) c/ adaptações

Figura 15 - Representações de Granularidade e Temporalidade



Fonte: Castro et al. (2018)

De qualquer forma, debruçar-se sobre o assunto é de fundamental importância, quaisquer que sejam as causas estudadas, pois as consequências da evasão para sociedade é o prejuízo social, para o discente, é ter o seu futuro negado.

4.1.1 Causas do desestímulo discente e da disfuncionalidade acadêmica

A evasão universitária é um fenômeno complexo, influenciado por diversos fatores, entre eles o desestímulo dos alunos com o curso ofertado e as disfuncionalidades acadêmicas. As instituições de ensino superior (IPES) têm um papel fundamental nesse processo, pois suas estruturas e metodologias podem contribuir para a exclusão dos estudantes. Os jovens menos aquinhoados, não brancos, são frequentemente explorados ou marginalizados pelo sistema capitalista. Chegam à universidade ansiosos para conquistar uma vaga no mercado de trabalho o mais rápido possível, muitas vezes antes mesmo de concluírem o curso. No entanto, essa expectativa entra em choque com o modelo acadêmico vigente, que nem sempre atende às suas necessidades e aspirações. Além disso, a baixa formação adquirida no ensino médio se torna um obstáculo frente às exigências intelectuais da graduação.

As disfuncionalidades das instituições de ensino também desempenham um papel relevante na evasão. Segundo Bergman et al. (2011), Fleisch e Christie (2004) apud Souza (2014), essas disfuncionalidades podem ser classificadas em dois grandes grupos: competências e recursos. Elas incluem a falta de habilidade de professores e gestores para desempenhar suas funções, o despreparo dos docentes (mestres e doutores ocupando cargos administrativos enquanto graduados lecionam), dificuldades na gestão do estresse, comunicação inadequada e ausência de serviços essenciais de apoio e bem-estar, como suporte psicológico, alimentação, moradia e transporte seguro. De acordo com Mello et al. (2013), os motivos da evasão podem ser categorizados em fatores internos e externos. Os internos estão frequentemente ligados à própria universidade, como insatisfação com os métodos pedagógicos e com a infraestrutura oferecida. Os fatores externos podem envolver questões pessoais, sociais e econômicas que dificultam a permanência do estudante.

Tinto (1999) argumenta que os alunos têm maior probabilidade de aprender e persistir quando estão inseridos em ambientes que estabelecem expectativas claras e elevadas para o aprendizado, oferecem suporte acadêmico e social adequado, proporcionam *feedback* frequente e incentivam o envolvimento entre alunos e professores em atividades significativas. O sentimento de pertencimento e engajamento é essencial para a permanência dos estudantes.

Diversos estudos indicam que a maior taxa de evasão ocorre no primeiro ano de curso, devido à dificuldade de adaptação à vida universitária ou à escolha equivocada do curso. Nos anos seguintes, o baixo rendimento acadêmico se torna o principal fator de desistência (Tinto, 1975; Vieira e Miranda, 2015; Silva et al., 2020). Além disso, a infraestrutura da instituição também exerce influência nesse processo. Problemas como falta de internet, ausência de laboratórios modernos e metodologias pedagógicas inadequadas afetam a motivação dos estudantes.

A relação entre professores e alunos e o incentivo à formação continuada dos docentes são aspectos fundamentais para aumentar o engajamento estudantil. Atividades institucionais, como recepção aos ingressantes, eventos de integração, projetos de pesquisa e extensão, podem contribuir significativamente para fortalecer o vínculo dos estudantes com a universidade. Outros fatores que impactam a evasão incluem pressão psicológica, falta de projetos acadêmicos e baixa interação entre docentes e discentes.

O que chamou bastante a atenção do pesquisador foi a implantação no campus de Cáceres do Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal (NAF), em 2001, parceria da Unemat com a Secretaria da Receita Federal do Brasil - RFB que oferece serviços contábeis e fiscais, gratuitos,

para pessoas físicas e jurídicas de baixa renda (hipossuficientes). A Unemat entrou com a estrutura física para instalação do NAF e a Receita Federal com a capacitação dos alunos e professores envolvidos. O Termo de Cooperação se encontra no quadro 28. Certamente, é uma atividade complementar importante. As vantagens da parceria são demonstradas na figura abaixo.

Figura 16 – Vantagens da Implantação do Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal (NAF)

Parceiros Envolvidos	Vantagens
Sociedade	Os cidadãos, que não possuem acesso a um escritório de contabilidade, ganham atendimento gratuito.
Estudantes	Os alunos chegam melhores capacitados para o mercado de trabalho, recebem um treinamento diferenciado oferecido pela RFB e desenvolvem habilidades interpessoais.
Instituições de Ensino	As instituições de ensino formam melhores profissionais e aumentam o envolvimento social com a comunidade.
Receita Federal	A RFB dissemina o conhecimento fiscal contribuindo para a diretriz internacional de melhoria contínua de programas de assistência tributária.

Fonte: RFB/UNEMAT

Para reduzir a evasão, é essencial que as universidades ofereçam suporte à adaptação dos estudantes, promovam estratégias para fortalecer vínculos institucionais e considerem os desafios financeiros enfrentados pelos alunos. A melhoria das condições acadêmicas e sociais pode ser determinante para garantir a permanência e o sucesso dos universitários (Tinto, 1993; Diogo et al., 2016; Silva et al., 2020).

4.2 Conceitos de retenção acadêmica

A retenção universitária é um fenômeno que possui várias dimensões, aspectos ou interpretações, tornando sua compreensão mais complexa e por isso tem sido analisado sob diferentes perspectivas pela comunidade acadêmica. Desde fatores institucionais, como a qualidade do ensino e a oferta de apoio aos estudantes, até questões mais individuais, como o perfil socioeconômico e as características psicológicas dos alunos, diversos estudos buscam compreender as causas e as consequências desse problema (Vasconcelos et al., 2020; Xia e Kirb, 2009; Lamers et al., 2017). Todavia, a definição do termo “retenção” é muito generalista. Costa; Gouveia (2018) asseguram que a definição de retenção de estudantes ainda permanece

ambígua. Os autores pontuam que mesmo depois de mais de oito décadas de pesquisa sobre retenção não encontraram um consenso sobre a definição entre os estudiosos do assunto.

Sob a ótica de Santos (2023), a retenção escolar, na maioria dos casos, representa uma decisão definitiva, pois o aluno retido continuará em um ano escolar inferior ao de seus pares ao longo de sua trajetória acadêmica. Essa decisão, tomada por professores e gestores, ocorre conforme os regulamentos estabelecidos em nível nacional ou institucional. Como se observa, para além da falta de recursos financeiros dos alunos, outras razões são igualmente relevantes: é fundamental dar atenção às questões acadêmicas, como as expectativas dos estudantes em relação ao curso e à instituição, que podem influenciar sua decisão de concluir ou abandonar os estudos; a falta de "capital cultural" adquirido ao longo da vida e da trajetória escolar que impacta, significativamente, sua experiência educacional. Essa desigualdade se manifesta desde a educação básica, quando muitos estudantes iniciam seus estudos em condições de desvantagem devido à limitação de acesso a conhecimentos diversos (Gisi, 2006; Silva Filho, 2007; Baggi e Lopes, 2011).

A retenção influencia negativamente na definição dos recursos financeiros destinados às Instituições Federais de Ensino Superior. Portanto, quanto maior o número de alunos que não se graduam dentro do tempo regular, menor será o montante de recursos disponibilizados para a instituição. Por esse motivo, há uma preocupação crescente em promover estratégias que incentivem a melhoria do desempenho acadêmico dos discentes (Fernandes et al., 2022). Os autores pontuam que no Brasil, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é uma das principais políticas públicas voltadas para o ensino superior público federal. Implementado nas universidades e institutos federais de ensino, seu propósito é fortalecer as condições de permanência dos estudantes, minimizar as taxas de evasão e retenção, e promover a inclusão social por meio da educação.

Quadro 17 - Conceitos de retenção acadêmica: autores nacionais

Conceitos	Referências
A retenção acontece quando o estudante reprova alguma disciplina ou decide reduzir o número de disciplinas cursadas, não estando mais no semestre recomendado para o curso. A retenção é fruto de diversos fenômenos que envolvem diversos aspectos tanto internos e externos à IES e ao estudante.	Vasconcelos et al. (apud Lya Piaia, 2017). Estudo das causas de retenção e evasão na disciplina de química geral no curso de física do IFCE – Campus Tianguá. Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília , v.6, n.2, p. 83-98, jul./dez., 2020.

Conceitos	Referências
Retenção significa a permanência do estudante na universidade além do tempo necessário para a conclusão do curso, impacta negativamente no cálculo do quantitativo de recursos financeiros que serão destinados às Instituições Federais de Ensino Superior, ou seja, quanto maior a quantidade de alunos que não se formam no tempo regular, menor será a disponibilização de recursos financeiros para a instituição.	FERNANDES, Lucas Grandi; SILVA, Napiê Galvê Araújo; BARBALHO, Luiz Eduardo Moura. Assistência estudantil: um estudo sobre a sua relação com o desempenho acadêmico. Gestão Contemporânea , Vitória, v. 12, n. 2, p. 177-198, nov. 2022.
A retenção ocorre por motivo de suspensão, cancelamento ou trancamento de matrícula ou repetência, fazendo com que o estudante necessite de um maior período para finalizar o curso.	LAMERS, Juliana M.S.; SANTOS, Bettina S.; TOASSI, Ramona F.C. Retenção e evasão no ensino superior público: estudo de caso em um curso noturno de odontologia. Educação em Revista , Belo Horizonte, v. 33, n. 1, p. 1-26, 2017.

Fonte: achados na literatura

Quadro 18 - Conceitos de retenção acadêmica: autores estrangeiros

Conceitos	Referências
Retenção é o aumento do tempo passado na universidade além do tempo mínimo prescrito, não é, no entanto, uma característica específica do sistema universitário italiano, muitos países europeus, como a Suécia, a Dinamarca, a França e a Alemanha, excedem a duração legal para o grau de bacharel.	AINA, Carmen; CASALONE, Giorgia. Does time-to-degree matter? The effect of delayed graduation on employment and wages. AlmaLaurea Working Papers , Bologna, n. 38, Sep. 2011.
Retenção é a prática de manter alunos no mesmo nível de escolaridade por um período adicional. A lógica por trás da retenção é que ela oferece a discentes com baixo desempenho um período extra para alcançar o nível padrão.	XIA, Nailing; KIRBY, Sheila Nataraj. Retaining Students in Grade: A Literature Review of the Effects of Retention on Students' Academic and Nonacademic Outcomes. RAND Technical Report, TR-678 . Santa Monica: RAND Corporation, 2009. p. 1-14.
Não há consenso entre os estudiosos relativo à retenção acadêmica, as definições são ambíguas.	COSTA, Oberdan Santos da; GOUVEIA, Luis Borges. Modelos de retenção de estudantes: abordagens e perspectivas. Revista Eletrônica de Administração , v. 24, n. 3, set./dez. 2018.
A retenção é a situação de um aluno se manter no nível de ensino durante um ano adicional, em vez de avançar para um nível superior.	BROPHY, Jere. Grade repetition . Paris: International Academy of Education, 2006.

Fonte: achados na literatura

4.3 Políticas públicas: conceitos

Dentre os inúmeros desafios da gestão das Instituições de Ensino Superior (IES), pode-se mencionar o esforço institucional pela atratividade de estudantes e, a partir do momento que esses alunos estejam matriculados, que eles consigam concluir seus cursos com sucesso (Burke, 2019). Tais conceitos são, respectivamente, conhecidos na literatura, numa tradução direta, como retenção e engajamento estudantil (Barbera et al., 2020; Cassidy et al., 2021). Todavia, às voltas com o dinamismo das transformações que nos cercam, com as novas relações entre o capital e o trabalho, com as forças políticas que interferem nas relações sociais, sob um Estado ainda patrimonialista (onde os acervos públicos se confundem com os acervos dos governantes) e fortemente burocrático, que flerta no âmbito educacional, em algumas áreas, com a nova gestão pública (gerencialismo), mas dita e/ou controla as regras das políticas públicas voltadas às questões ambientais, trabalhistas e educacionais nem sempre identificadas com os diferentes interesses e demandas das diversas classes sociais, as Instituições Públicas de Ensino Superior - IPES procuram encontrar caminhos para, não só gerar melhor e de forma mais transparente os parques recursos públicos, como atender e participar da formulação das políticas públicas sob essa égide estatal regulatória que navega no bojo dessa “miscigenação” de modelos de gestão.

Embora ao termo “gestão” possam ser atribuídos diferentes significados, assume-se a concepção de que representa um ato complexo que se refere ao mundo da política e que gerir o setor público é diferente de gerir o setor privado (Cóssio, 2018). Os estudos existentes evidenciam que o modelo de gestão gerencial, nas escolas que o adotaram, não tem conseguido superar o modelo de gestão burocrático que existia; o que se constata é a transformação deste em uma “burocracia flexível” coerente com o novo modelo de produção (Araújo; Castro, 2011).

Para Cerqueira Leite (1980, p.21) uma das grandes pragas da universidade é a burocracia imposta pelo Estado. Segundo o autor, a burocracia é como certas doenças intestinais que, uma vez instaladas, são praticamente impossíveis de serem rechaçadas. Nesse âmbito, legalista, de atendimentos formais, de obediência a procedimentos padronizados, do império burocrático “flexível” nas IPES, há uma luta constante entre a atividade-meio (administrativa) e a atividade-fim (pedagógica). A primeira, por força legal, restringe os recursos que a segunda necessita para investimento no bem social (apoio estudantil, ensino, pesquisa e extensão), isso implica negativamente nos índices de retenção das IPES, tornando-se necessário discutir um modelo de gestão voltado à educação do ensino superior frente ao modelo conservador imposto pelo Estado às Instituições Públicas de Ensino Superior.

Posto isso, percebe-se que a maioria das IPES tem demonstrado esforço hercúleo para ser agente ativo na formulação de políticas públicas educacionais não somente em razão da interferência massiva do poder regulador do Estado, da ideologia de classes, bem como outros fatores internos e externos oriundos da sua inserção no meio social. Com relação aos conflitos ideológicos que impactam o ambiente educacional, não é privilégio somente do ensino superior. Tenório (2023), critica uma portaria publicada no diário oficial do Estado de São Paulo, em 28 de julho de 2023, que obriga diretores das escolas a assistirem, pelo menos duas vezes na semana, aulas ministradas pelos professores de suas instituições e enviar relatórios para a Secretaria de Educação. Segundo o autor, a portaria não informa quais são os objetivos dos relatórios e de que forma eles serão tratados. Julga o autor, tratar-se de vigilância ideológica:

O governo estadual de São Paulo deveria estar preocupado com a evasão escolar, com a falta de recursos básicos, com a falta de banheiros nas escolas, com a falta de professores, com aumento de salários e condições melhores de trabalho, mas prefere instalar um clima de vigilância ideológica que em nada ajuda para melhorar os índices de aprendizagem. (Tenório, 2023).

Quando o autor aponta o que julga tratar-se de vigilância ideológica, implica dizer que ações originadas do governo relativas as políticas públicas educacionais têm a nítida vertente de controlar as fontes de transmissão do conhecimento: a centralização de controle dos saberes na mão do Estado. O gerenciamento das políticas públicas pelo Estado, tem como principal característica o pensar a vida pública, isentando parcialmente o papel dos cidadãos de suas responsabilidades como fiscalizadores deste mesmo Estado (Bechtold; Bonin, 2022).

Para Bechtold; Bonin (2022, p. 10), “a forma como se entende a educação no Brasil é uma forma de política pública, pois a educação em nosso país, não é apenas uma forma de empoderamento das pessoas, mas é uma forma de controle”. A essa forma de controle, de como o poder é exercido nas sociedades modernas, Foucault chamou de “governamentalidade”, isto é, o conjunto de instituições, procedimentos, análises e reflexões que compõem o exercício do governo. Isso inclui não apenas o governo estatal, mas também formas de conduzir a conduta das pessoas e administrar populações (Foucault trad. Brandão, 2008)³. A governamentalidade nos leva a considerar como diferentes formas de racionalidade (econômica, social, política)

³. Michel Foucault, filósofo e historiador francês, é conhecido por suas análises sobre o poder e a “governamentalidade”, que têm implicações significativas para o estudo das políticas públicas. Seu trabalho oferece uma perspectiva crítica sobre como as políticas são formuladas, implementadas e impactam as populações.

influenciam a formulação de políticas, e como essas racionalidades são utilizadas para governar populações.

Sob a ótica de Luhmann (2016)⁴, a política pode ser compreendida como um sistema de comunicação que funciona com base na distinção entre poder e não-poder, e, por meio dessa distinção, gera e regula decisões coletivamente obrigatórias para a sociedade. O autor não escreveu sobre políticas públicas de forma específica, todavia, pode-se inferir, a partir da citação retro, que sua visão sobre a função da política pode, por extensão, ser aplicada às políticas públicas, em outros termos, a avaliação de políticas públicas pode ser vista como uma forma de comunicação reflexiva dentro do sistema político, onde a eficácia das políticas é analisada e discutida em termos de poder e não-poder. Da visão do autor, pode-se concluir que a formulação de políticas públicas envolve a criação de comunicações que orientam o comportamento dentro do sistema político. Essas comunicações devem ser capazes de reduzir a complexidade das questões sociais para torná-las manejáveis.

Em clara oposição à tese clássica segundo a qual a sociedade é o produto do conjunto de indivíduos que nela se relacionam, Luhmann afasta-se de conceitos como: sujeito, contrato social, consenso, ação ou poder, para sugerir a comunicação como o centro a partir do qual se gera e reproduz a sociedade que a contemporaneidade nos trouxe. Para Luhmann (2016) a capacidade do sistema político de responder a desafios depende de sua estrutura interna de comunicação e da forma como consegue reduzir a complexidade ambiental para tomar decisões viáveis.

As IPES também têm sido insuficientes nas respostas sobre como tornar o ambiente universitário menos passional em tempos tão turbulentos e propor saídas que sejam do interesse social para formulação e gestão das políticas públicas. Outras temáticas também desafiam os gestores acadêmicos: autonomia, responsabilidade social, liberdade acadêmica, arestas entre as atividades-meio (fortemente burocráticas) e atividades-fim (com verniz de nova gestão gerencial), atendimento as políticas públicas implementadas, avaliação institucional com índices de mensuração do MEC extremamente enviesados (Souza, 2022)⁵ e a própria gestão organizacional, considerando que cada instituição se encontra inserida em realidades díspares.

⁴ Niklas Luhmann (1927-1998) foi um dos mais influentes sociólogos do século XX. Conhecido por sua teoria dos sistemas sociais, que oferece uma abordagem abrangente e complexa para entender a sociedade e seus diversos subsistemas. Para Luhmann, a comunicação é a operação fundamental dos sistemas sociais. Ele argumenta que a comunicação, e não a ação, é a base da vida social.

⁵ No tocante às avaliações das IPES, o autor que é docente da FEA/USP/RP denuncia a existência de um culto nacional a favor da mediocridade média, a manutenção de um *status quo* que não se sabe a quem interessa.

Ilustra José Ephim Mindlin (USP)⁶, no prefácio da obra - *Universidade Viva: Diário de um Reitor*, de Jacques Marcovitch: “devo confessar que, embora pensando conhecer bem a Universidade de São Paulo, não imaginava antes da leitura dessa obra, a complexidade de nossa principal instituição universitária, nem a multiplicidades de problemas enfrentados pelo reitor”. Essas multiplicidades de problemas, em maior ou menor graus, são inerentes a todas as universidades.

Assim, as políticas públicas que deveriam ser as respostas dadas pelo Estado as reais necessidades de uma sociedade em constante transformação acabam demonstrando o descompasso entre a necessidade e a ação, entre o preconceito e o respeito, entre o conservadorismo e a modernidade, sendo vítimas de arestas ideológicas, burocráticas e regulatórias do próprio Estado. Mister se faz encontrar modelos que mitiguem esses percalços para que as respostas à sociedade sejam melhores das que hoje são dadas.

Para Agum et al. (2015), conceituar políticas públicas é assumir o risco de limitar o papel dessas ações para efetuar quaisquer análises. É entendido que uma política para ser implementada passa por fases e processos sociais, um embate a respeito de ideias e formas de agir que, por vezes, irão direcionar certas práticas políticas. Grindle (2004), conceitua políticas públicas como um conjunto de decisões políticas e administrativas que visam atingir certos objetivos sociais. Pode-se então afirmar que políticas públicas educacionais se referem a um conjunto de ações, diretrizes e decisões tomadas pelo governo e outras entidades públicas com o objetivo de organizar, regulamentar e melhorar o sistema educacional de um país ou região. Isso enfoca, precipuamente, acesso e qualidade da educação garantindo o Princípio da Isonomia, que todos tenham acesso independente de raça, etnia, classe social, deficiência, gênero, orientação sexual, religião etc.

As políticas públicas educacionais abrangem diversas questões relacionadas à alocação de recursos, como a construção e manutenção de escolas, pagamento de salários, capacitação de professores e técnicos, fornecimento de materiais didáticos, além da avaliação da implementação das políticas educacionais e do desempenho das instituições de ensino. Também incluem a integração das tecnologias de informação, entre outros aspectos. Essas políticas são

⁶ José Ephim Mindlin, falecido em 2010, esteve na USP desde a sua fundação, advogado, megaempresário, membro da Academia Brasileira de Letras, detentor de diversas honrarias nas mais variadas áreas. Convidado para redigir a apresentação da obra retromencionada fez questão de registrar sua perplexidade diante da magnitude dos problemas inerentes à gestão pública educacional.

importantíssimas para o desenvolvimento de uma sociedade justa e equitativa, haja vista que a educação desempenha um papel central no progresso social, econômico e cultural.

O sucesso das políticas educacionais depende de uma abordagem integrada e colaborativa, que envolva governos, educadores, famílias e a sociedade em geral. Além disso, essas políticas são moldadas por contextos históricos, sociais, econômicos e culturais específicos, o que faz com que variem significativamente entre diferentes países e regiões. Elas refletem as prioridades e desafios particulares de cada sociedade (Darling-Hammond, 2010; UNESCO 2014).

Sob a ótica de Ball (1997), as políticas educacionais são vistas como textos e discursos que representam formas de poder e controle, bem como a expressão de relações de poder em contextos específicos. Esse autor ressalta a importância de entender como as políticas são formuladas e implementadas, considerando os diferentes atores envolvidos e as relações de poder que influenciam esses procedimentos. Infelizmente, a construção de políticas públicas educacionais, no Brasil, nem sempre passam pelo crivo da comunidade acadêmica e sim pela mão controladora do Estado, por meio de um sistema avaliativo de Indicadores de Qualidade - SINAES. Para Lima (2019, p. 73), “a avaliação sempre deverá ser interpretada, em sentido lato, como instrumento de melhoria do serviço educacional ofertado. Por meio dela, pode-se diagnosticar acertos e erros, para uma efetiva e segura intervenção nos modelos e práticas adotados pelas entidades avaliadas”.

Embora, teoricamente, a assertiva da autora seja inquestionável, o problema é que o processo avaliativo da educação superior foi construído ao arrepio da comunidade acadêmica. Os indicadores de qualidade em que se apoia o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, jamais foram validados. Não se encontra na literatura científica, até 2024, estudos que corroborem, ou não, eficiência ou eficácia. Os estudos científicos encontrados partem da premissa de que o sistema é válido, sem questioná-lo. Para as IPES “conceituadas” não há interesse em que as coisas mudem. Para as que obtêm conceitos intermediários ou ruins é a aceitação do que se perpetuou. É lutar incansavelmente para melhorar, sem considerar que estão sob o controle do Estado.

Numa consulta ingênua aos portais acadêmicos *Scopus* e *Web of Science* à procura de evidências empíricas da funcionalidade dos indicadores de qualidade das IPES, em inglês e português, não foram encontrados artigos que validassem (sob rigoroso crivo científico) os Indicadores de Qualidade – IQ brasileiros. Os estudos existentes, na maioria, partem da premissa que os IQ são uma medida ideal do desempenho acadêmico nacional. O restante

demonstra que parte da Academia se mostra insatisfeita, mas não a ponto de validá-los. Dias Sobrinho (2003, p. 35) pondera: sob o domínio do “Estado avaliador” dos últimos anos, o desempenho da educação superior tem sido praticado como instrumento privilegiado de regulação. Portanto, vem exacerbando sua dimensão burocrático legalista de controle, modelação, ajustamento e fiscalização. Ribeiro (2012) aponta que: “nos primeiros meses do ano de 2008, **a comunidade acadêmica veio saber, por meio da mídia**, a respeito das mudanças ocorridas na filosofia do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e do papel do Estado a partir daquele momento” (grifo do pesquisador).

Freitas Souza et al. (2025), em artigo ainda a ser submetido à apreciação de periódicos, ao qual o pesquisador teve acesso, afirmam que os Indicadores de Qualidade brasileiros - IQ foram gestados à margem da comunidade acadêmica, e quando se trata da educação superior está se falando, em primeira instância, de políticas públicas e de seus efeitos na realidade social. Os autores asseveram que avaliação e comparação de eficiência são importantes para a elaboração de políticas educacionais, para a distribuição de recursos e para o controle do credenciamento de instituições e cursos. Urge que a Academia submeta esses indicadores a crivo científico, os autores demonstram, por meio de uma Análise de Correspondência Duplamente Ordenada, que os IQ são redundantes, artificializados, equivocados, “para dizer o menos”, e não indicam absolutamente nada. É surpreendente pensar que algo tão importante para formulação de políticas públicas não seja gestado pela Academia, que não se discuta a validação; seja implementado, fiscalizado e não se aponte a relação entre os IQ e o desempenho acadêmico nacional, se é que existe alguma relação (nas palavras dos autores).

Quadro 19 - Políticas públicas acadêmicas: principais ações.

Política Públicas	Anos de Implemento	Objetivo	Principais Ações
Editais de Fomento à Pesquisa (Capes, CNPQ)	Capes - 1952 CNPQ - 1951	Concessão de bolsas de estudo para mestrado, doutorado /pós-doutorado	Conclusão estudos / pesquisas, desistências e reprovação.
Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)	1999	Facilitar o acesso ao ensino superior privado por meio de financiamento estudantil a juros baixos	Financiamento subsidiado pelo governo para estudantes de baixa renda, com pagamento das parcelas após a conclusão do curso.

Política Pública	Ano de Implemento	Objetivo	Principais Ações
Programa Universidade para todos (ProUni)	2004	Conceder bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior	Oferecimento de bolsas para alunos de baixa renda em universidades privadas, com base no desempenho no ENEM.
Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES	2004	Avalia as instituições, cursos e desempenho dos discentes	Garantir a qualidade do ensino superior.
Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni	2007	Ampliar o Acesso promovendo a reestruturação e expansão das Universidades Federais	Criação de novos campi em regiões menos atendidas
Sistema de Seleção Unificada (SISU)	2010	Unificar a seleção de estudantes para instituições públicas de ensino superior	Alocação de vagas em universidades públicas por meio da nota do ENEM
Programa Nacional de Assistência Estudantil -PNAES	2010	Auxiliar financeiramente, moradia, alimentação, e apoio psicológico, creche, inclusão digital, transporte para estudantes	Combate à vulnerabilidade, permitindo a inclusão acadêmica
ProEB	2011	Programa de formação continuada para professores da rede pública de ensino básico. O programa oferece cursos de mestrado e doutorado profissional.	O ProEB oferece cursos em diversas áreas. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é o órgão responsável pelo ProEB.
Políticas de Cotas	2012	Aumentar a inclusão de grupos marginalizados	Comissões de heteroidentificação, coibindo fraudes e validando autodeclaração de cor dos candidatos
Plano Nacional de Educação - PNE	2014	Estabelecer diretrizes, metas e estratégias para a educação no Brasil até 2024	20 metas focadas em diferentes níveis de educação, desde a educação infantil até o superior, incluindo a valorização dos professores.
Política Nacional de Assistência Estudantil - PNAES	2024	Lei nº 14.914/2024, garantir as condições de permanência e o sucesso dos estudantes de baixa renda nas instituições federais de educação superior e profissional.	A PNAES abrange 13 programas e ações articuladas com outras políticas sociais da União, especialmente as de transferência de renda

A melhoria da qualidade da educação está diretamente ligada às políticas públicas voltadas aos docentes, como apontam Bauer, Cassettari e Oliveira (2017). Para eles, os professores são peças-chave no processo de aprendizagem dos alunos, e, por isso, é essencial que sejam incentivados a permanecer em seus cargos, sem depender da migração para funções administrativas para obterem melhores salários. Como destaca Morduchowicz (2003), citado pelos autores, a falta de reconhecimento e de progressão na carreira docente dentro da própria sala de aula gera um desestímulo que afeta diretamente o ensino.

Esse cenário mostra que políticas educacionais isoladas não são suficientes para resolver fenômenos complexos como a evasão ou a retenção escolar. Tais questões atravessam diferentes contextos socioeconômicos, culturais e modalidades de ensino, e vão além da simples questão salarial. A presença recorrente de professores especialistas “*Lato Sensu*” sem concurso, contratados via procedimentos seletivos simplificados, ao lado de mestres e doutores afastados da sala de aula para atuar em cargos administrativos, também evidencia um desalinhamento que afeta a qualidade da aprendizagem.

Sob essa perspectiva, é relevante considerar a visão de Niklas Luhmann (2002), que entende que a função educacional não se resume a repassar conhecimento, mas sim a capacitar os indivíduos para lidar com a complexidade da sociedade moderna. A universidade, nesse sentido, deve desenvolver nos alunos estruturas internas que os preparem para atuar em sistemas sociais mais exigentes, como o jurídico, o econômico e o político.

Assim, a evasão acadêmica pode ser compreendida como uma quebra no vínculo comunicacional entre o aluno e o sistema educacional, um processo que deveria ser contínuo e funcional para o aprendizado e para a formação de expectativas. Quando esse diálogo se rompe, o sistema falha em manter sua dinâmica interna operando. A permanência do aluno representa a efetividade das funções de auto-organização e de autorregulação da academia, mantendo sua estrutura e identidade através de seus próprios procedimentos. A essas funções Luhmann (2002) aponta como a capacidade da escola se manter viva, produzindo sentido e conhecimento em um ciclo comunicacional ativo.

4.4 Políticas de ações afirmativas

As políticas afirmativas são medidas adotadas para reduzir desigualdades históricas e garantir oportunidades a grupos que enfrentam discriminação ou exclusão social. No Brasil,

essas políticas têm sido fundamentais para promover a inclusão de populações marginalizadas, especialmente em áreas como educação, mercado de trabalho e representatividade política.

Um dos principais exemplos de políticas afirmativas no país é a Lei nº 12.711/2012, também conhecida como Lei de Cotas, bem como sua atualização Lei 14.723/2023, que reservam vagas em universidades públicas para estudantes de escolas públicas, voltada para pessoas negras, indígenas e de baixa renda. Essas Leis objetivam corrigir desigualdades estruturais e ampliar o acesso ao ensino superior. Em abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) confirmou a constitucionalidade do sistema de cotas, reconhecendo seu papel na inclusão de grupos historicamente marginalizados e na promoção da igualdade social. Além disso, iniciativas como a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, contribuindo para valorização da identidade e da memória de grupos historicamente excluídos. A implementação dessas políticas tem procurado derrubar o mito da democracia racial na construção de uma sociedade mais integrativa e equitativa demonstrando como políticas afirmativas podem atuar na redistribuição de oportunidades e na garantia do “lugar de fala” desses sujeitos na construção do conhecimento, promovendo a valorização de identidades historicamente marginalizadas. (Guimarães, 2002; Djamila, 2017; Souza, 2017).

Apesar dos avanços, as políticas afirmativas ainda enfrentam desafios, como resistência de setores que argumentam a existência da “discriminação positiva” ou “discriminação reversa”, tais setores desconsideram dados empíricos que apontam a permanência da desigualdade racial e socioeconômica no Brasil. Embora enfrentem resistência e desafios os resultados das ações afirmativas demonstram sua eficácia e relevância para a promoção da equidade e da justiça social.

4.5 Políticas de ações afirmativas da universidade do estado de Mato Grosso (UNEMAT)

A Diretoria de Gestão de Ações Afirmativas da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) criou um *site* para compartilhar ações, projetos, programas, eventos, campanhas e outras iniciativas que deem visibilidade às políticas afirmativas da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (Unemat) em interlocução com a sociedade, local onde a pesquisa extraiu os dados abaixo:

A Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) foi pioneira na implementação das cotas, instituindo o Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial (PIIER) por meio da Resolução nº 200/2004-CONPE. Desde sua criação, em 2004, e implantação no segundo

semestre de 2005, o programa reservou parte das vagas dos cursos de graduação para candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos), conforme critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em 2013, a política foi ampliada para incluir estudantes de escolas públicas e, em 2016, para indígenas, sem alterações no PIIER original.

Em 2019, a iniciativa foi reestruturada e passou a se chamar Programa de Políticas de Ações Afirmativas da Unemat, estabelecendo que 60% das vagas nos cursos de graduação seriam destinadas a estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas e gratuitas, conforme as Resoluções nº 011/2019 e 051/2019-CONEPE. Os 40% das vagas restantes seriam destinadas à ampla concorrência. A partir de 2023, novas diretrizes foram implementadas pela Resolução nº 046/2023-CONEPE, mantendo a reserva de 60% das vagas para alunos oriundos de escolas públicas, distribuídas entre negros, indígenas, pessoas com deficiência e demais estudantes da rede pública.

O percentual varia conforme a quantidade de vagas disponíveis nos cursos: **Cursos com 30 vagas:** 12 destinadas à ampla concorrência e 18 reservadas para cotistas (8 para negros, 1 para indígenas, 1 para pessoas com deficiência e 8 para demais estudantes de escola pública); **Cursos com 40 vagas:** 16 para ampla concorrência e 24 para cotistas (10 para negros, 2 para indígenas, 1 para pessoas com deficiência e 11 para demais estudantes de escola pública); e **Cursos com 50 vagas:** 20 para ampla concorrência e 30 para cotistas (13 para negros, 2 para indígenas, 1 para pessoas com deficiência e 14 para demais estudantes de escola pública).

Para celebrar o Dia Internacional da Mulher de 2024, a PROEG realizou um levantamento sobre a participação das mulheres indígenas nos cursos de graduação da Faculdade Intercultural Indígena (Faindi), situada no Campus de Barra do Bugres/MT. O estudo revelou um aumento na presença feminina, especialmente após a criação do curso de Pedagogia. Em 2016, as mulheres representavam 22,8% dos graduados, número que cresceu para 25,9% em 2022. Os anos de menor participação foram 2012 (8,5%), 2009 (11,9%) e 2006 (19,8%). Atualmente, a presença feminina na Faindi é maior, incluindo o curso de Enfermagem Intercultural, onde as mulheres compõem 29,8% (51) dos 171 ingressantes, comparado às turmas anteriores. O curso de Pedagogia Intercultural apresenta maior equilíbrio, com 12 mulheres entre os 31 acadêmicos. Nas Licenciaturas, das 90 vagas disponíveis, 25 são ocupadas por mulheres nas três habilitações: Línguas, Artes e Literaturas; Ciências Matemáticas e da Natureza; e Ciências Sociais.

Figura 17: Aula de graduação para mulheres indígenas na FAINDI



Fonte: Unemat/Proeg

4.6 Estratégias de apoio ao discente da Unemat para permanência e inclusão acadêmicas

A educação superior desempenha um papel fundamental na formação intelectual e profissional dos indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento social e econômico de um país. No entanto, garantir que os estudantes tenham condições adequadas para ingressar, permanecer e concluir sua formação acadêmica é um desafio que exige políticas institucionais robustas e eficazes. Nesse contexto, a Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado implementou ações que visam minimizar barreiras e ampliar a inclusão, oferecendo suporte financeiro, social e acadêmico.

4.6.1 Acessibilidade e inclusão

Uma das estratégias fundamentais para a promoção da equidade no ensino superior é a acessibilidade e inclusão. Estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais enfrentam desafios que podem comprometer seu desempenho acadêmico. Para mitigar essas

dificuldades, as universidades desenvolvem programas de suporte, como adaptações físicas e metodológicas nas atividades acadêmicas, garantindo que todos tenham acesso igualitário ao aprendizado. Além disso, bolsas específicas para tutores ou monitores são disponibilizadas, permitindo que esses alunos tenham o acompanhamento necessário ao longo de sua trajetória acadêmica. As demandas são acompanhadas por Assistente Social da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), em diálogo com a Pró-Reitoria de Administração (PRAD) e a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG). A instituição possibilita a contratação de profissionais Intérpretes de Libras, leitores e escreventes, entre as especialidades, de acordo com as necessidades ou outras condições atípicas de aprendizagem (UNEMAT-PRAE; PRAD; PROEG).

4.6.2 - Segurança acadêmica: protegendo os estudantes em suas atividades

Outro aspecto essencial para a integração estudantil é a segurança acadêmica. O seguro acadêmico contratado pela Unemat para acadêmicos, visa assegurar o bem-estar dos discentes em relação aos riscos das atividades laboratoriais, de estágio e atividades acadêmicas dentro e fora das dependências da instituição. O seguro tem por objetivo garantir o pagamento do capital segurado ao segurado ou ao(s) seu(s) beneficiário(s), caso venha sofrer um acidente pessoal, observadas as Condições Gerais e Contratuais do seguro. A implementação de um seguro acadêmico cobrindo possíveis acidentes, garante que os estudantes possam desenvolver suas atividades com mais tranquilidade e proteção. Essa iniciativa não apenas previne prejuízos financeiros decorrentes de incidentes, mas também reflete o compromisso da instituição em oferecer um ambiente de ensino seguro e estruturado.

4.6.3 Assistência financeira: facilitando a permanência universitária

A realidade socioeconômica de muitos estudantes pode ser um fator limitante para sua permanência na universidade. Para enfrentar esse desafio, diversas instituições oferecem auxílios financeiros, como os programas de alimentação e moradia. O Auxílio Alimentação, implementado pela Unemat, tem por objetivo assegurar o auxílio financeiro para complementação com despesas alimentícias do discente matriculado em curso de graduação, com comprovada vulnerabilidade socioeconômica.

O Auxílio Moradia tem por objetivo contribuir para a permanência do discente matriculado em curso presencial de graduação na UNEMAT, com comprovada vulnerabilidade

socioeconômica, que resida fora do domicílio de seus pais, assegurando-lhe auxílio financeiro para complementação de despesas com moradia. Essas iniciativas são essenciais para reduzir a evasão estudantil causada por dificuldades financeiras e assegurar que todos tenham condições adequadas para se dedicar aos estudos.

4.6.4 Bolsa integradora e programa de atletismo

Além dos aspectos acadêmicos e financeiros, o desenvolvimento integral do estudante é incentivado por iniciativas como a **Bolsa Integradora** e o **Programa de Atletismo**. A Bolsa Integradora tem como foco auxiliar estudantes com necessidades educacionais especiais, promovendo atividades de acompanhamento e suporte para que sua experiência universitária seja plena. Por outro lado, o Programa de Atletismo incentiva a prática esportiva, reconhecendo seu papel na formação física e mental dos alunos. A integração entre atividades acadêmicas e esportivas fortalece o senso de comunidade universitária e proporciona aos estudantes uma vivência mais equilibrada e enriquecedora.

As políticas institucionais voltadas para a inclusão e permanência universitária são fundamentais para a construção de um ambiente acadêmico mais justo e acessível. Garantir que os estudantes tenham segurança, suporte financeiro e oportunidades de integração contribui diretamente para sua formação e êxito na conclusão do curso. Dessa forma, investir nessas estratégias não apenas fortalece a universidade como um espaço democrático de aprendizado, mas também possibilita que os alunos desenvolvam seu potencial de maneira plena e significativa.

5 APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS

“A ciência não se baseia em sentimentos ou opiniões, mas em enunciados passíveis de teste.”
(Popper, 2004, p. 44–46).

A pesquisa analisou a descontinuidade dos estudos e a retenção universitárias, sob a ótica dos professores aulistas e gestores pedagógicos, tendo como referencial as disfuncionalidades institucionais presentes nos cursos de ciências contábeis da Unemat. Para tanto, considerou que gestores e professores aulistas têm visões diferentes e isso ocorre por motivos variados. Os aulistas estão frequentemente mais próximos dos alunos e vivenciam de forma direta as dificuldades que eles enfrentam, quer sejam problemas acadêmicos ou motivacionais, quer sejam pessoais. Gestores pedagógicos são mais voltados em políticas da instituição, recursos e resultados. As responsabilidades também são diferentes. Enquanto professores estão mais focados no ensino e na interação direta com os alunos, os gestores pedagógicos estão preocupados com a implementação de estratégias e políticas para melhorar a retenção e reduzir a evasão em nível institucional.

A pesquisa conduziu a investigação por meio de um estudo de caso à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin, porém sem deixar de se socorrer, ainda que de forma incipiente, das perspectivas de Bourdieu, Freire, Tinto, Moscovici e Giddens. Posto isso, os resultados obtidos pela análise das entrevistas concedidas ao pesquisador, com base no roteiro semiestruturado, por meio das categorias e subcategorias constantes da seção 2.8, foram reforçadas pela ótica do autor (como pesquisador e profissional técnico) e pesquisa documental.

Para análise dos dados o pesquisador recorreu ao uso do *Notebook LM* na sua versão gratuita; trata-se de uma plataforma de informática voltada para o suporte à análise qualitativa, conforme descrito na seção 2.9.

A primeira categoria investigada, Características Pessoais: compreendeu as subcategorias *Trajetória de Vida*, *Competências Intrapessoais e Interpessoais*, *Valores e Ética* de professores e gestores. Essa categoria abrangeu traços de personalidade, atitudes e valores manifestados nas narrativas orais dos entrevistados. Por se tratar de aspectos pessoais (até a questão 06 do roteiro), o pesquisador optou por transcrever as falas de forma individual, preservando sua essência. Essa abordagem foi adotada não apenas por exigência da própria categoria, mas também para facilitar a compreensão das demais categorias que foram analisadas predominantemente de forma coletiva.

Durante o processo analítico das demais categorias, algumas frases foram transcritas integralmente e apresentadas como unidades de registro; outras foram destacadas em trechos selecionados ou palavras marcantes o que não comprometeu, na visão do pesquisador, a qualidade da pesquisa. Essa escolha não decorreu de uma diferença de relevância entre os depoimentos, mas sim da necessidade de manter o trabalho conciso e objetivo.

5.1 A subjetividade e o comprometimento ético do pesquisador

A análise de conteúdo categorial, conforme proposta por Bardin (2011), constitui uma técnica sistemática e objetiva de descrição dos conteúdos comunicacionais, com vistas à interpretação dos significados latentes nas falas dos sujeitos entrevistados. No entanto, ao aplicar essa metodologia em contextos educacionais, é inevitável reconhecer que o pesquisador não se posiciona como um mero transmissor neutro de dados, mas como um sujeito ativo, que interpreta, categoriza e atribui sentidos às falas com base em sua bagagem teórica, vivências e expectativas (Rodrigues et al., 2024).

Essa dimensão interpretativa torna-se ainda mais complexa quando o pesquisador é servidor da própria instituição investigada. A pesquisa realizada no ambiente de trabalho exige atenção redobrada aos princípios éticos que regem a investigação científica, especialmente no que diz respeito à autonomia, ao sigilo das informações e à prevenção de conflitos de interesse. De acordo com o Fchssalla (2023): é fundamental que o pesquisador preserve a independência da pesquisa, mesmo diante de dados que possam mostrar fragilidades institucionais. O compromisso com a veracidade e a transparência deve prevalecer, sem omissões ou distorções motivadas por vínculos profissionais.

A atuação do servidor como pesquisador em sua própria instituição foi marcada por desafios éticos que exigiram maturidade, responsabilidade e consciência crítica sobre os limites e possibilidades de sua atuação. O pesquisador transitou entre os papéis de servidor, observador e analista, o que demandou uma postura reflexiva e rigorosa. Como apontam Lima e Bavaresco (2016), o compromisso ético do pesquisador envolve não apenas a produção de conhecimento, mas também a responsabilidade social de contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais, sem comprometer sua função profissional. Nada mais difícil, e ao mesmo tempo necessário, quando se está imerso na realidade que se investiga.

Ao abordar temas sensíveis como evasão e retenção, o pesquisador procurou garantir que sua análise estivesse comprometida com a melhoria da realidade educacional. Nesse sentido,

buscou contribuir significativamente para o aperfeiçoamento das políticas institucionais, pautando-se pela integridade e pelo compromisso com a verdade. Para Demo (2000), o pesquisador comprometido com a transformação social deve ser capaz de articular teoria e prática, sem perder de vista os princípios da ética e da ciência.

Portanto, a análise de conteúdo, quando aplicada com consciência da subjetividade envolvida, torna-se uma ferramenta potente para mostrar sentidos ocultos e compreender as práticas pedagógicas sob a perspectiva de quem as vivencia. O pesquisador, nesse processo, não apenas analisou, mas também se transformou, ao se deparar com a complexidade dos discursos e com os múltiplos sentidos que emergiram da escuta atenta e comprometida.

A ideia inicial era que a triangulação dos dados envolvesse a articulação entre os depoimentos dos entrevistados, os registros documentais e a leitura crítica do pesquisador (em seção à parte), garantindo maior consistência e profundidade à análise. Todavia, não houve como dissociar a interpretação das falas dos entrevistados do olhar do pesquisador em cada parágrafo interpretativo, por mais que o investigador tentasse à neutralidade. O desespero do pesquisador foi socorrido pela literatura científica. Martins (2004), afirma que todo conhecimento sociológico é atravessado por valores, e o pesquisador, ao interpretar falas, não apenas descreve, mas também constrói sentidos a partir de sua própria perspectiva. Schwartz e Batista (2020) apoiam essa ideia ao defenderem que a ciência não é neutra, pois está entrelaçada em contextos históricos, sociais e políticos que moldam tanto os objetos quanto os sujeitos da investigação.

Portanto, na pesquisa qualitativa, a neutralidade do pesquisador não é apenas improvável, mas epistemologicamente insustentável. Cada parágrafo interpretativo carrega marcas da subjetividade, da experiência e da intencionalidade de quem escreve. Essa compreensão é compartilhada por autores como Maturana (2001) e Stengers (2002), que apontam para a necessidade de uma postura consciente e responsável diante da não neutralidade, reconhecendo que o envolvimento do pesquisador com o campo é parte constitutiva do processo científico. Assim, longe de comprometer a validade da pesquisa, essa subjetividade, quando assumida com rigor ético e teórico, confere profundidade e autenticidade à análise.

5.2 análises das falas dos entrevistados categoria: características pessoais

Os quadros a seguir ilustram as categorias e suas subcategorias, relacionadas às questões do roteiro de entrevista (Anexo 8). Os nomes dos gestores e professores respondentes são fictícios, com o objetivo de preservar suas identidades, garantir liberdade de expressão nas falas

e o compromisso que o investigador tem com a eticidade. O pesquisador sente-se honrado e manifesta profunda gratidão aos professores que gentilmente participaram do estudo.

Questão 1 - Você poderia me contar um pouco sobre sua trajetória de vida até aqui?

Marina: [...] eu acabei entrando na universidade dia 17 de abril de 2000. 17 de abril de 2000. Faz exatamente 25 anos, agora fez, né? Dia 17 de abril [...]”. “[...] naquela época a procura era bem pequena de professores para realizarem o teste seletivo de professores contratados, né? O quadro efetivo era zero, tinha, acho que tinha só um ou dois efetivos, tinha dois, na verdade, né? O restante era tudo contratado. E eu participei de um seletivo que já tinha acontecido três vezes e não tinha tido nenhum aprovado. E aí, na verdade, acho que eu fui a menos ruim”. “Eh, e no início, assim as eram as mais diversas dificuldades, né? Naquela oportunidade nós não tínhamos passado ainda pelo reconhecimento, ainda era um reconhecimento transitório. Eh, e foi no ano seguinte, no ano seguinte, a gente passou por aquele reconhecimento que foi mais tempo. Então, tudo era muito complicado. Tudo era muito difícil, né? A biblioteca era muito complicada. Nossa biblioteca era mínima. Eh, o nosso laboratório era um laboratório de sete, oito máquinas muito ruins, né? Então, eu peguei o início como aluna e depois como professora, né? Professora contratada, mas professora, né? E aí em seguida logo eu fiz a uma especialização que foi também eh eh provocada pelo curso de ciências contábeis, era uma pós de custos. E aí nós fizemos e e aí foi e aí foi indo até que 2006 houve o concurso, né? E aí foi onde eu me efetivei como profissional, eh, como professora né, da instituição.

Quadro 20 - Categoria: características pessoais de Marina.

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala da entrevistada	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA	Participação em seletivos sem aprovados, atuação em contexto estrutural precário	Indica capacidade de enfrentar desafios e se adaptar às adversidades
	“Acho que fui a menos ruim”, com tom bem-humorado	Reflete humildade, autopercepção sincera e ausência de soberba
	Continuidade na formação, especialização incentivada pela instituição	Demonstra dedicação à carreira docente e aprimoramento profissional
	Transição de aluna para professora; envolvimento com o curso desde seu início	Denota vínculo afetivo e identidade construída com o papel de educadora
	Registro preciso de datas, valorização do tempo percorrido	Senso de realização pessoal e profissional

Fonte: elaborado pelo autor

A trajetória de vida da Professora Doutora Marina, à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin (2011) demonstra uma construção identitária marcada por resiliência, humildade e compromisso com a educação. O pesquisador percebeu desde o início da entrevista

a receptividade de Marina porque foi bastante empática pela forma espontânea e coloquial como a fala estava sendo construída (“né?”, “eh...”) passou ao investigador a proximidade, abertura e envolvimento emocional da entrevistada com o relato. Seu percurso, iniciado em um contexto institucional precário, evidencia a capacidade de enfrentar desafios com leveza e dedicação. A transição de aluna para docente e o contínuo investimento na formação profissional indicam um vínculo afetivo profundo com a instituição e com o papel de educadora. O registro preciso de datas assegura o senso de pertencimento e valorização da própria caminhada. A humildade da professora ficou latente quando disse em tom bem-humorado: “*E aí, na verdade, acho que eu fui a menos ruim*” se referindo a um teste seletivo. A fala demonstrou autopercepção sincera e ausência de soberba, com leveza e espontaneidade.

Para Bourdieu (2008, p. 3) “a linguagem é uma práxis: ela é feita para ser falada, isto é, utilizada nas estratégias que recebem todas as funções possíveis e não simplesmente as funções de comunicação”. Considerando a ótica de Bourdieu, o pesquisador sentiu que a fala da docente não era apenas informativa, mas estratégica, ela construiu uma imagem de si mesma como comprometida, resiliente e afetiva (no mais puro sentido positivo). A fala também revelou um *habitus* docente moldado por anos de convivência com a instituição, que transformou suas práticas e percepções em poder simbólico.

Ao narrar sua trajetória com orgulho e modéstia, a docente mobiliza capital simbólico, ela transforma sua experiência em autoridade legítima, reconhecida pelos pares. O pesquisador a conhece há mais de 15 anos, foi seu aluno e testemunha o quão é querida por todos, principalmente pela coerência entre discurso e prática. Para Bourdieu (1998), o poder simbólico é um poder invisível que só se exerce se for reconhecido.

A Prof. Marina apresentou um discurso que vai além de uma simples linha cronológica, ele está carregado de significados, emoções e elementos que delineiam seu perfil pessoal, tais como: construção de vínculos afetivos com a instituição; modelo inspirador de superação e humildade; uso da linguagem como ferramenta de aproximação; valorização do *habitus* docente como capital simbólico e afetividade como eixo da gestão pedagógica. A fala revelou uma profissional com fortes traços de perseverança, humildade, comprometimento e orgulho pelo caminho trilhado.

Respondendo a mesma questão, o Professor Doutor “Pedro” abordou sua trajetória pessoal e profissional

Pedro: bom, eh, sou professor universitário, entrei na Unemat em 2001, né, no vestibular e terminei em 2004, colação de grau em março de 2005. Aí em 2005 teve um processo seletivo para professor, né? Então, eu entrei como professor interino e em 2006 abriu o concurso para docente, né? Ah, e aí é onde eu consegui a aprovação neste concurso efetivando em agosto de 2006. Em 2011, a Unemat firmou uma parceria com a Unisinos, onde ali cursei o mestrado em Ciências Contábeis, né? Em 2017, a Unemat também firmou um outro convênio com a UNISINOS e ali eu fiz o meu doutorado em ciências contábeis, né? Sou nascido de uma família simples, né? Eh, do interior aqui do Mato Grosso mesmo, né? Eh, onde meus pais sempre priorizaram a educação, né? A educação como uma forma de transformação. Então, desde jovem eh eles me incentivaram a estudar, né? Ah, e eu também na busca por melhores condições, né? Também me dediquei ao estudo, né? Então, e isso me levou a buscar aí um crescimento pessoal, um crescimento profissional. E aí construindo aí ou ainda em construção a minha carreira docente aqui na Universidade do Estado de Mato Grosso.

Quadro 21 - Categoria: características pessoais de Pedro

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA	“Entre na Unemat em 2001 [...] colação de grau em março de 2005.”	A universidade é o ponto de partida da formação superior, vínculo desde a graduação.
	“Entre como professor interino [...] concurso em 2006 [...] efetivado.”	A trajetória mostra progressão institucional, consolidando a identidade docente por mérito e continuidade.
	“Mestrado em 2011 [...] doutorado em 2017.”	A busca por formação avançada demonstra compromisso com a excelência e com a construção de capital cultural.
	“Sou nascido de uma família simples [...] do interior do Mato Grosso.”	A fala expõe ponto de partida com baixo capital econômico, o que valoriza a conquista educacional.
	“Meus pais sempre priorizaram a educação como forma de transformação.”	A educação é vista como legado simbólico, transmitido como valor e estratégia de mobilidade social.
	“Desde jovem [...] me dediquei ao estudo.”	Pedro mobiliza esforço e disciplina como ferramentas de superação e construção de carreira.
	“Construindo [...] ou ainda em construção a minha carreira docente.”	A fala mostra consciência de processo, abertura ao aprendizado e compromisso com a formação contínua.

Fonte: elaborado pelo autor

Pela análise de conteúdo categorial de Bardin (2011), a trajetória de Pedro foi marcada pela mobilidade social via educação, o que aumentou seu compromisso com a permanência dos alunos. A Unemat é o espaço onde Pedro se formou e construiu sua carreira, evidenciando forte vínculo institucional. A busca por qualificação mostra comprometimento com a docência e com a qualidade do ensino, fatores que impactam positivamente a retenção discente. A narrativa revigorou valores como esforço, disciplina e superação, que podem inspirar os alunos e fortalecer vínculos pedagógicos. Assim, Pedro reconheceu que sua trajetória está em movimento, o que deixa clara abertura ao aprendizado e à evolução, postura essencial para lidar com os desafios da evasão.

Na visão bourdieusiana, a trajetória de Pedro também demonstra um *habitus* educacional moldado pela origem familiar, pela valorização da educação e pela experiência institucional. Ao acumular capital cultural (graduação, mestrado, doutorado), ele transforma sua trajetória em capital simbólico legítimo, que fortalece sua autoridade docente e seu papel como agente de retenção discente. O capital cultural pode ser adquirido, acumulado e convertido em capital simbólico, quando reconhecido socialmente (Bourdieu, 1998).

Sérgio: eh, eu iniciei a minha formação eh no município de Porto Esperidião, fiz todo o meu ensino fundamental, meu ensino médio e mas eu também não acreditava na educação. Eu achava que a educação para mim, até pelo meu meio de vida onde eu estava inserido, eh não era essa formação acadêmica. Você estudava, era questão de luxo e de rico. E aí eu sou esse diferencial dessa família, eh, que não sei por e como cheguei em estender a vontade pelo estudo. Então, feito esse processo do ensino fundamental, ensino médio no município de Porto Esperidião, eu fui para Cáceres e já com o intuito de fazer um curso técnico em contabilidade, eh, também não sei por eh essas questões na minha época de juventude era muito diferente de eu de ter alguém que me dissesse estuda, porque eu venho de de uma família de pais separados, criado por uma por família eh, que aonde eu era criado, eu era empregado e isso dificultava eh o tempo de estudo. Então, eu não tinha tempo de estudo, eu fazia o meu tempo de estudo. Então, quando eu terminava todos os serviços da casa de fazer os serviços domésticos, eu fazia essa parte de estudo[...] Então, nesse propósito, eu comecei a vislumbrar que a educação era um caminho que poderia eu mudar de vida, que eu via que quem trabalhava, que tinha estudo, não sei se naquela época para mim era isso, hoje eu vejo que é, trabalhava nos escritórios e eu vendia salgado e aí eu ia nos escritórios de contabilidade e para eu falar com as pessoas que estavam lá dentro tinha uma secretária. E aí eu chegava para vender salgado e aí falava: "Ah, posso vender?" Aí ela falava assim: "Pera aí que eu vou lá ver com o pessoal se eles podem te atender agora". Isso para mim era tão eh diferente e eu falava: "Eu quero ser um dia anunciado assim, né? Não sei se era essa terminologia que eu usava naquela época, mas era uma colocação de que eu achava que as pessoas eram muito importantes, porque tinha alguém que ficava ali falando para outra pessoa que você pudesse entrar ou sair, alguém que então aquele eu vi os escritórios de contabilidade como isso e coloquei na minha cabeça que eu teria que ter esse propósito. [...] ." Vim para casa, fiz o curso técnico e parei. Eh, fiquei uns 5, se anos sem pensar em fazer faculdade, mas também volta na mesma questão, trabalhando. E aí chega a possibilidade então de eu começar a fazer uma faculdade, porque eu queria dar aula também. Não sei por eu queria dar aula, mas eu achava que eu podia contribuir muito com as outras pessoas. O ensino, a

educação, a cultura era um propósito de mudança de vida. E nessa possibilidade de eu não ter dinheiro, eu falava: "Então, o estudo pode me dar dinheiro, pode me trazer mudança de vida". E era esse propósito que eu fui em busca então nessa minha trajetória acadêmica. E aí eu fiz o curso de Ciências Contábeis numa faculdade particular, que naquela época não tinha, na região ali da grande Cáceres, só tinha Cáceres. [...] Então, nos processos seletivos nem classificado eu fiquei e eu falei: "Não, eu vou, eu quero e não vou desistir". E aí surgiu essa possibilidade de fazer na particular. Como eu já tinha o curso técnico, eu optei por fazer contabilidade na faculdade particular. E o meu sonho, eu não me via fazendo uma outra coisa que não fosse educação física, mas educação física só tinha naquela época na UFMT. Depois com o tempo que surge em Cáceres, né, curso de educação física, mas eu já tinha terminado, já tinha formado já tudo, já tava profissão, então por isso, mas o meu sonho era ser professor de educação física. [...] Eu comecei como auxiliar contábil no escritório de uma fazenda e cheguei a contador chefe. Foi durante esse período que terminei a faculdade. Meu estágio acadêmico foi no escritório contábil dessa faculdade. Depois fui convidado para trabalhar nessa mesma faculdade, fazer um estágio remunerado. [...] Aí eu fiz meu mestrado, eh, lá, saí como coordenador de curso dessa faculdade. Então, a minha trajetória acadêmica é esse processo de busca de conhecimento e métodos objetivos, enquanto profissional na área contábil.

Quadro 22 – Categoria: características pessoais de Sérgio

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA	“[...] não acreditava na educação... questão de luxo e de rico [...]” “[...] criado por família onde eu era empregado [...]”	Manifesta uma percepção de distanciamento da educação como direito; marca de exclusão social.
	“[...] eu fazia o meu tempo de estudo [...]”. “[...] não sei por e como cheguei a estender a vontade pelo estudo [...]”	Indica enfrentamento pessoal frente às adversidades; resistência à lógica de reprodução social.
	“[...] eu quero ser um dia anunciado assim [...]”. “[...] o estudo pode me dar dinheiro, pode me trazer mudança de vida [...]”	Educação como meio de mobilidade social e reconhecimento simbólico.
	“[...] não sei por eu queria dar aula [...]”. “[...] eu achava que eu podia contribuir muito com as outras pessoas [...]”	Indícios de uma vocação docente, associada ao desejo de transformação social.
	“[...] nem classificado eu fiquei e eu falei: ‘Não, eu vou, eu quero e não vou desistir?’ [...]”	Traço de resiliência frente às barreiras institucionais e econômicas.
	“[...] curso técnico [...] faculdade [...] mestrado [...] coordenador [...]”	Construção gradual de capital escolar e profissional.

Fonte: elaborado pelo autor

Da análise de conteúdo categorial (Bardin, 2011) pode-se inferir que a trajetória de vida do professor Dr. Sérgio denota um percurso marcado por rupturas, superações e busca de novos valores. Inicialmente, sua fala expressa uma visão da educação como privilégio, associada ao luxo e à exclusão, refletindo um contexto social de marginalização. No entanto, ao longo da narrativa, emergiram elementos de resistência e autodeterminação, como o esforço autônomo para estudar e a descoberta espontânea do valor do conhecimento. A educação apareceu na fala de Sérgio como instrumento de transformação, tanto pessoal quanto coletiva, sendo associada à mobilidade social, ao reconhecimento e à vocação docente. Sua persistência diante de obstáculos institucionais e econômicos evidencia uma trajetória que desafia a lógica da reprodução social e afirma a potência emancipadora da educação.

A fala também pode ser interpretada à luz de conceitos centrais de Bourdieu: a narrativa de vida do professor doutor Sérgio apresenta uma trajetória marcada por tensões entre origem social desfavorável e ascensão educacional. Sua fala expressa elementos centrais que podem ser interpretados à luz da teoria de Bourdieu, especialmente os conceitos de *habitus*, capital cultural, campo e dom.

Inicialmente, Sérgio descreve um contexto de exclusão educacional, onde o estudo era visto como “luxo de rico”. Essa percepção está diretamente relacionada ao *habitus* de classe (Bourdieu, 2018), que molda disposições e expectativas em relação à educação. Criado em um ambiente de trabalho doméstico e sem incentivo familiar, Sérgio constrói seu próprio tempo de estudo, evidenciando uma forma de resistência às estruturas sociais que o marginalizavam. Ao longo de sua trajetória, ele acumulou capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 1986), por meio de cursos técnicos, graduação e mestrado. Esse capital permitiu sua inserção e ascensão no campo educacional, espaço de disputas simbólicas e legitimação profissional. A escolha pela docência é justificada por um desejo de “contribuir com outras pessoas”, demonstrando a construção simbólica de uma vocação.

Bourdieu (1998) e Bourdieu e Passeron, (2014) problematizam a ideia de “dom”, mostrando que ela é uma construção social naturalizada, frequentemente usada para justificar desigualdades. No caso de Sérgio, o “dom de ensinar” aparece como uma narrativa que legitima sua permanência e sucesso acadêmico, reforçando a lógica meritocrática e ocultando os mecanismos estruturais que dificultam o acesso à educação. A trajetória de Sérgio também dialoga com os debates sobre evasão e retenção acadêmica. Sua permanência está vinculada à construção de sentido pessoal na educação, à vocação docente e à percepção de que o estudo é

um meio de transformação social. A resiliência, a autonomia e as redes institucionais funcionam como fatores protetivos contra a evasão.

José: sou Contador de formação, graduado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em 2004. Minha trajetória profissional começou ainda na própria UNEMAT, onde atuei como servidor efetivo entre 2005 e 2022. Nesse período, ocupei diferentes funções estratégicas, como coordenador, diretor e assessor de planejamento e orçamento. Essas experiências foram fundamentais para desenvolver uma compreensão aprofundada sobre a administração pública, especialmente no contexto das universidades estaduais. Buscando aprimoramento acadêmico e técnico, concluí o mestrado em Administração pela FEAD/MG em 2014, e, posteriormente, o doutorado em Administração pela Universidade de São Paulo (USP) em 2022. Desde então, sou professor concursado da USP, na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto (FEARP), atuando principalmente nas áreas de Ciência de Dados, Gestão Pública, Avaliação Institucional e Métodos Quantitativos aplicados às Ciências Sociais. Minha trajetória é marcada por uma interseção entre prática e teoria: de um lado, a vivência concreta na gestão universitária pública; de outro, a produção acadêmica voltada à análise crítica e à melhoria da gestão e da política pública baseada em evidências.

Quadro 23 - Categoria: características pessoais de José

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA	<p>“Sou Contador, graduado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em 2004.”</p> <p>“Minha trajetória profissional começou ainda na própria UNEMAT, onde atuei como servidor efetivo entre 2005 e 2022.”</p>	Indica o ponto de partida da trajetória profissional e a inserção no campo técnico-contábil.
	<p>“Nesse período, ocupei diferentes funções estratégicas, como coordenador, diretor e assessor de planejamento e orçamento.”</p>	Evidencia a diversificação de funções incrementando a competência técnica e a capacidade de liderança.
	<p>“Concluí o mestrado em Administração em 2014, e posteriormente, o doutorado em Adm., pela USP em 2022.”</p>	Mostra a busca por qualificação contínua, legitimando sua atuação no campo acadêmico.
	<p>“Sou professor concursado da USP, atuando principalmente nas áreas de Ciência de Dados, Gestão Pública, Avaliação Institucional e Métodos Quantitativos.”</p>	Representa o ápice da trajetória, com reconhecimento institucional e atuação em áreas estratégicas, articulando saber técnico e produção científica.

Fonte: elaborado pelo autor.

Dentro da análise de conteúdo categorial de Bardin (2011), a fala do professor José revelou uma trajetória marcada pela ascensão profissional e acadêmica, com forte vínculo à administração pública universitária, evidenciando elementos como formação inicial, inserção institucional, desenvolvimento de competências e transição para o magistério superior. A categorização permite compreender como sua experiência prática e formação acadêmica se entrelaçam, expondo um percurso coerente e orientado por valores técnicos e sociais.

Sob a perspectiva de Bourdieu (1986), a trajetória do professor José pode ser interpretada como uma acumulação estratégica de capital, especialmente capital cultural e capital institucional. Sua formação acadêmica e atuação em cargos estratégicos dentro da Unemat configuram um *habitus* orientado pela valorização da competência técnica e da legitimidade institucional. Ao transitar da UNEMAT para a USP, ele não apenas amplia seu campo de atuação, mas também assegura sua posição dentro do espaço social universitário, convertendo experiências práticas em autoridade simbólica. Essa interseção entre prática e teoria reflete uma lógica de distinção e reprodução, na qual o saber técnico e o compromisso social funcionam como mecanismos de consagração e reconhecimento no campo acadêmico Bourdieu e Passeron (2014).

Antônio: “bom, eu tenho 46 anos de idade, sou professor universitário desde 2002. Fiz graduação nesta universidade. Conclui a graduação no período de 1997 a 2001. Conclui o mestrado em 2005 e, em 2015, o doutorado”.

Quadro 24 - Categoria: características pessoais de Antônio

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA Você poderia me contar um pouco sobre sua trajetória de vida até aqui?	“Tenho 46 anos de idade, sou professor universitário desde 2002.” “Fiz graduação nesta universidade tendo concluído em 2001.” “Concluí o mestrado em 2005 e, em 2015, o doutorado.”	Indica uma trajetória consolidada no campo acadêmico, com longa atuação docente. Marca o início da trajetória acadêmica, com progressão linear A formação e atuação no mesmo espaço reforçam o pertencimento institucional

Fonte: elaborado pelo autor

Pela análise de conteúdo categorial de Bardin (2011), a fala do professor mostra uma trajetória de vida marcada pela continuidade institucional e pela progressão acadêmica. A subcategoria “trajetória de vida” evidencia um percurso linear e planejado, desde a graduação até o doutorado, com marcos temporais que indicam estabilidade e dedicação à formação. O vínculo com a mesma universidade desde a graduação até a docência reforça um sentimento de pertencimento e identidade profissional. A análise mostra como a construção da carreira está associada à acumulação de experiências e saberes que legitimam sua posição no campo universitário.

Sob a ótica bourdieusiana, a trajetória do professor Antônio representa a acumulação e legitimação de capital cultural institucionalizado, evidenciada pelos diplomas de graduação, mestrado e doutorado. O professor constrói seu *habitus* acadêmico dentro de uma mesma instituição, o que fortalece sua inserção no campo universitário e sua autoridade simbólica. A linearidade da formação sugere uma trajetória de reprodução, onde o acesso e permanência no ensino superior são facilitados por disposições adquiridas e fortalecidas ao longo do tempo. Essa estabilidade aponta como o campo acadêmico pode funcionar como espaço de reprodução de privilégios simbólicos, mesmo em trajetórias que aparentam neutralidade (Bourdieu, 1998; Bourdieu, 2007; Bourdieu e Passeron, 2014).

Sabrina: sou Professora de Contabilidade na área pública na UNEMAT há 7 anos. Tenho especialização em gestão pública, mestrado em Administração e doutorado em Educação (fase de reconhecimento). Antes da docência, atuei por 13 anos como profissional técnica do ensino superior na área contábil, especialmente nas áreas de finanças, orçamento, execução de convênios, gasto público e controle interno na Unemat. Hoje, além de professora, também exerço funções de gestão:

Quadro 25 - Categoria: características pessoais de Sabrina

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala da entrevistada	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA Você poderia me contar um pouco sobre sua trajetória de vida até aqui?	“Sou Professora de Contabilidade na área pública na UNEMAT há 7 anos.”	Afirmação da identidade profissional consolidada no campo público e acadêmico,
	“Antes da docência, atuei por 13 anos, na Unemat, como profissional técnica do ensino superior na área contábil, nas áreas de finanças, orçamento, execução de convênios, gasto público e controle interno na Unemat [....]”	Indica uma trajetória profissional prévia que contribui para a construção de uma base, articulada à docência

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA Você poderia me contar um pouco sobre sua trajetória de vida até aqui?	“Tenho especialização em gestão pública, mestrado em Administração e doutorado em Educação...”	Capital acadêmico acumulado, evidenciando uma trajetória de formação contínua e interdisciplinar que fortalece sua autoridade no campo educacional.
	“Essa trajetória me deu uma visão ampla do funcionamento acadêmico e administrativo da universidade.”	Síntese reflexiva que aponta para uma compreensão sistêmica da universidade, resultado da articulação entre experiência prática e formação acadêmica.

Fonte: elaborado pelo autor

A fala de Sabrina sustenta uma trajetória marcada pela progressiva construção de competências técnicas e acadêmicas, evidenciando um percurso profissional que transita entre a prática contábil e a atuação docente. À luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), observa-se que os trechos selecionados constituem unidades de registro que expressam não apenas dados objetivos sobre sua formação e experiência, mas também sentidos subjetivos que apontam para uma identidade profissional em constante elaboração. A recorrência de termos como “gestão”, “finanças”, “controle” e “visão ampla” indica categorias de análise que remetem à valorização da *expertise* institucional e à capacidade de articulação entre saber técnico e pedagógico. A experiência acumulada por Sabrina configura disposições que orientam sua prática docente e sua atuação na gestão universitária. A própria narrativa de superação e ascensão profissional pode funcionar como referência para os alunos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade, reforçando a ideia de que é possível construir uma carreira sólida dentro da universidade pública.

A trajetória profissional e acadêmica de Sabrina pode ser interpretada, à luz de Bourdieu (1996 b), como expressão de um *habitus* construído ao longo de sua inserção nos campos contábil e educacional. Sua fala demonstra a incorporação de disposições duráveis que orientam sua prática docente e administrativa, articulando saber técnico e capital acadêmico. Ao ocupar simultaneamente posições na docência e na gestão universitária, Sabrina mobiliza diferentes formas de capital econômico, cultural e simbólico que lhe conferem legitimidade e autoridade no campo educacional. Essa posição multifacetada permite-lhe compreender e intervir nas estruturas institucionais de forma estratégica, contribuindo para a permanência discente e a

qualidade da formação. Como afirma Bourdieu (1996 b, p. 42), “o *habitus* é um sistema de disposições duráveis e transferíveis, estruturado pela trajetória social do agente e estruturante das práticas”, o que se evidencia na forma como Sabrina transforma sua experiência em ação pedagógica e institucional.

João: sou bacharel em Ciências Contábeis, mestrado na área de gestão financeira pela Unisinos e doutorado pela UERJ em Ciências Política. Bom, minha trajetória de vida não é muito diferente da maioria dos brasileiros, né? Meus pais eh vieram da roça, poucos estudos até o segundo ano do ensino fundamental, meu pai e terceiro ano fundamental, minha mãe. E o objetivo deles é tentar fazer os filhos crescerem mais, ter o melhor estudo possível. Acho que o objetivo deles foi alcançado. Vários dos irmãos tem nível de mestrado e doutorado, mas no meu caso, eu estudei uma vida toda em escolas públicas, mas a universidade no período aqui em Cáceres não tinha o curso de ciências contábeis. E como eu fiz técnico em contabilidade, eu tinha interesse de continuar na área. Aí eu fui para Cuiabá e me formei em Ciências Contábeis na UniRondon. Trabalhei eh em várias empresas, depois eu retornei pra cidade de Cáceres e fiz um seletivo em 2000 para ser professor no departamento de ciências contábeis fui aprovado. Também trabalhei no período que eu era interino como contador na iniciativa privada. Depois do concurso veio a dedicação exclusiva, aí eu não pude mais trabalhar na área privada. Sou casado e tenho quatro filhos.

Quadro 26 - Categoria: características pessoais de João

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
<p>TRAJETÓRIA DE VIDA</p> <p>Você poderia me contar um pouco sobre sua trajetória de vida até aqui?</p>	<p>“Sou técnico em contabilidade e graduado em Ciências Contábeis pela Universidade do Estado de Mato Grosso, mestrado na área de gestão financeira pela Unisinos e doutorado pela UERJ e professor na Unemat [...]”</p>	<p>Identificação profissional e acadêmica que exhibe a construção de capital simbólico e técnico, dando ênfase a autoridade e legitimidade no campo educacional.</p>
	<p>“Minha trajetória de vida não é muito diferente da maioria dos brasileiros, né?”</p>	<p>Indício de identificação coletiva e empatia social; sugere origem humilde e aproximação com o público-alvo, enfatizando autenticidade e humildade.</p>
	<p>“Meus pais vieram da roça, poucos estudos [...] o objetivo deles é tentar fazer os filhos crescerem mais [...]”</p>	<p>Contexto familiar de baixa escolaridade e aspiração por mobilidade social; destaca o papel da família como agente motivador e estruturante da trajetória educacional.</p>

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA Você poderia me contar um pouco sobre sua trajetória de vida até aqui?	“Vários dos irmãos têm nível de mestrado e doutorado [...]”	Evidência de superação coletiva e valorização da educação como instrumento de transformação social; corrobora o êxito da estratégia familiar.
	“Estudei uma vida toda em escolas públicas [...]”	Dá ênfase a narrativa de esforço pessoal e valorização da educação pública como meio de ascensão; contribui para a construção de verdadeira perseverança.
	“Fui para Cuiabá e me formei em Ciências Contábeis na UniRondon [...]”	Deslocamento geográfico em busca de formação específica; demonstra iniciativa e comprometimento com o projeto de vida profissional.
	“Trabalhei em várias empresas [...] depois fiz um seletivo em 2000 para ser professor [...] fui aprovado.”	Trajetória profissional marcada por experiências diversas e conquista de espaço acadêmico por mérito; aponta transição da prática contábil para o ensino superior.
	“Sou casado e tenho quatro filhos.”	Informação pessoal que humaniza o relato e joga luz nas dimensões da identidade do sujeito: profissional, familiar e social.

Fonte: elaborado pelo autor.

Pela análise de conteúdo categorial de Bardin (2011), a trajetória de vida do Professor Doutor João menciona um percurso marcado pela superação de barreiras socioeconômicas, valorização da educação como instrumento de ascensão e forte vínculo com a realidade brasileira. Seu relato constrói uma narrativa de autenticidade, esforço e compromisso com a formação acadêmica e profissional. A presença de valores familiares e a identificação com a educação pública demonstram sua legitimidade como educador. A trajetória é exemplar não apenas pelo êxito individual, mas pelo impacto coletivo que representa. Ao afirmar que sua trajetória “não é muito diferente da maioria dos brasileiros”, João estabelece uma conexão empática com estudantes de origem humilde, o que pode fortalecer o vínculo afetivo e motivacional entre professor e aluno.

A trajetória do Professor Doutor João exemplifica o que Bourdieu (1986) denomina como “capital cultural incorporado”, construído ao longo do tempo por meio do esforço individual e da influência familiar, mesmo em contextos de desvantagem social. Ao valorizar a educação pública e reconhecer o papel transformador do conhecimento, sua fala ecoa Freire (2013) que afirma: “A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. A mobilidade social alcançada por João e seus irmãos mostra como a escola pode ser espaço de emancipação, desde que acompanhada por intencionalidade e resistência. O deslocamento geográfico em busca de formação e a dedicação à docência expressam uma prática reflexiva e comprometida com a coletividade. Assim, sua trajetória encarna a luta contra a reprodução das desigualdades, convertendo limites em possibilidades.

Samuel: então, eu nasci em Cuiabá, né? Mas com 2 anos já mudei para Mirassol do Oeste, uma cidade a 80 km daqui de Cáceres e lá eu fiquei, morei até conhecer a Unemat, né? Eu estudei 100% em escola pública, desde as primeiras séries até o ensino médio. Eu vim conhecer a palavra vestibular, né, através de um cunhado meu. Eu sou de uma família bem humilde. Então na minha família não tinha esse costume, né, de se falar em universidade, né? Era algo assim que tanto é que eu fui o primeiro da família a cursar um curso superior. Então, através do meu cunhado, eu fiquei conhecendo na universidade e aí eu terminei o ensino médio fazer vestibular. Em 2003, eu entrei na Unemat. A Unemat para mim foi uma um ponto chave na, né, de transformação mesmo, ponto chave, uma família humilde, meus pais, A gente sempre esforçou para estudar, né? Minha mãe sempre incentivou, apesar de eles não terem estudo, mas sempre incentivou. Eu fiz vestibular e vim parar aqui, né? Em 2003. E 2005 teve o concurso, né? Final de 2004, na verdade, eu passei no concurso e desde então estou na Unemat. A minha trajetória é isso aí, eu vim para cá, aqui eu tenho de construir minha vida, né? Aqui eu me casei, construí família, a minha profissão, né? Tenho exercido até hoje. Então é o antes e o depois da Unemat, né? Eu penso, eu classifico assim.

Quadro 27 - Categoria: características pessoais de Samuel

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA	"Então, eu nasci em Cuiabá, né? Mas com 2 anos mudei para Mirassol do Oeste [...]"	Indica origem geográfica e deslocamento precoce, marcando o início da trajetória pessoal.
	"Eu estudei 100% em escola pública, desde as primeiras séries até o ensino médio."	Demonstra pertencimento a um contexto educacional público, limitações socioeconômicas e resiliência.
	"Eu sou de uma família bem humilde [...] fui o primeiro da família a cursar um curso superior."	Evidencia superação de barreiras sociais e pioneirismo educacional dentro da família.

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA	"Em 2003, eu entrei na Unemat [...] ponto chave na transformação mesmo."	A universidade é apresentada como marco de virada na trajetória pessoal e profissional.
	"Final de 2004 [...] passei no concurso e desde então estou na Unemat."	Marca o início da estabilidade profissional e institucionalização da trajetória.
	"Aqui eu me casei, construí família, a minha profissão [...] tenho exercido até hoje."	Consolidação da vida pessoal e profissional no mesmo espaço geográfico, reforçando vínculos afetivos e identitários.
	"Então é o antes e o depois da Unemat, né? Eu penso, eu classifico assim."	Síntese da trajetória com ênfase na universidade como divisor de águas, aponta percepção de transformação profunda.

Fonte: elaborado pelo autor

Extraí-se da fala do professor Doutor Samuel, pela análise de conteúdo categorial proposta por Bardin (2011), que a trajetória de vida narra um percurso marcado pela superação de barreiras socioeconômicas, com destaque para o papel transformador da educação pública e da universidade. A Unemat surge como divisor de águas, promovendo ascensão pessoal, profissional e social. O relato evidencia valores como esforço, resiliência e apoio familiar, mesmo diante de limitações estruturais.

Sob a ótica bourdieusiana, a trajetória discorre a conversão de capital cultural incorporado, oriundo do esforço familiar, em capital institucionalizado via acesso à universidade. A Unemat funciona como espaço de ruptura e legitimação social, redefinindo *habitus* e ampliando horizontes. A mobilidade social é mediada pela educação como estratégia de distinção e transformação (Bourdieu e Passeron, 2014).

César: é bom recordar, não foi fácil. Minha caminhada até aqui foi cheia de altos e baixos, mas sempre com muito pé no chão e vontade de fazer acontecer. Venho de uma família de classe média baixa, nada de luxo, mas também nunca faltou o essencial. Meus pais sempre disseram que estudo era o único jeito de abrir caminho, então desde cedo eu sabia que precisava correr atrás. Estudei em escola pública a vida toda. Tive professores que me marcaram, que acreditaram em mim mesmo quando eu duvidava. Entrei na faculdade com muito esforço, trabalhando durante o dia e estudando à noite. Teve época que eu dava aulas particulares só pra conseguir pagar passagem e fotocópias dos materiais que os professores colocavam à disposição no centro acadêmico ou em alguma empresa que prestava esse serviço. Foi puxado, mas valeu cada noite mal dormida. Depois da graduação, fui pro mestrado e doutorado com bolsa, e aí foi outro desafio. Mas sempre tive gente que me ajudou: amigos que emprestavam livro, professores que me davam força, e uma

rede que me segurava quando eu pensava em desistir. Hoje, a vida ainda é corrida, mas sem aquela instabilidade que todo mundo conhece. Estar em sala de aula é o que me move. A sala de aula é meu lugar. É onde eu tento devolver tudo que recebi, com carinho e responsabilidade. Quando vejo um aluno que veio de uma realidade parecida com a minha, eu me enxergo ali. Porque minha história não é só minha, é de muita gente que acredita que a educação pode mudar tudo. Acho que nas entrevistas que você fará, muitos professores dirão isso, a educação muda, ela transforma, ela lapida.

Quadro 28 - Categoria: características pessoais de César

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA	“Eh bom recordar, não foi fácil. Minha caminhada até aqui foi cheia de altos e baixos [...]”	Reconhecimento das dificuldades enfrentadas; memória afetiva da trajetória marcada por resiliência.
	“Venho de uma família de classe média baixa, nada de luxo, mas também nunca faltou o essencial.”	Origem humilde, mas com estabilidade mínima; valorização do essencial como base formativa.
	“Meus pais sempre disseram que estudo era o único jeito de abrir caminho...”	Influência familiar na valorização da educação como meio de ascensão social.
	“Estudei em escola pública a vida toda.”	Identificação com a realidade da maioria dos brasileiros.
	“Tive professores que me marcaram, que acreditaram em mim mesmo quando eu duvidava.”	Importância da figura docente como suporte emocional e motivacional; construção da autoestima.
	“Entrei na faculdade com muito esforço, trabalhando durante o dia e estudando à noite.”	Superação de barreiras socioeconômicas, esforço pessoal.
	“Dava aulas particulares só pra conseguir pagar passagem e fotocópias [...]”	Estratégias de sobrevivência e manutenção dos estudos; criatividade diante da escassez.
	“Depois da graduação, fui pro mestrado e doutorado com bolsa [...]”	Continuidade da formação acadêmica por mérito; valorização das políticas públicas de incentivo.
	“Sempre tive gente que me ajudou: amigos que emprestavam livros, professores que me davam força [...]”	Rede de apoio como elemento essencial na trajetória; solidariedade como valor formativo.
	“Estar em sala de aula é o que me move. A sala de aula é meu lugar.”	Identificação vocacional com o magistério.

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA	“Quando vejo um aluno que veio de uma realidade parecida com a minha, eu me enxergo ali.”	Empatia com os alunos; reconhecimento da própria história no outro; reforço da missão docente.
	“Minha história não é só minha, é de muita gente que acredita que a educação pode mudar tudo.”	Sentimento de coletividade; educação como ferramenta de transformação social.
	“A educação muda, ela transforma, ela lapida.”	Metáfora da lapidação como refinamento humano e social.

Fonte: elaborado pelo autor.

Considerando a análise de conteúdo categorial proposta por Bardin (2011), pode-se inferir que a fala do professor César está carregada de significados que vão além da narrativa pessoal, ele constrói uma identidade docente pautada na superação, na coletividade e na crença profunda na educação como agente de transformação. César demonstra elementos centrais na sua trajetória de vida, que se entrelaçam diretamente com os fenômenos de evasão e retenção de discentes. Sua narrativa evidencia uma trajetória marcada por obstáculos socioeconômicos, superados por meio de esforço pessoal, apoio comunitário e valorização da educação como instrumento de transformação. Esses elementos funcionam como indicadores de resiliência que, quando compartilhados em sala de aula, podem gerar identificação e pertencimento entre os alunos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade. Ao se reconhecer na história do docente, o discente encontrará não apenas um modelo de superação, mas também um ambiente afetivo e motivacional que favorecerá sua permanência.

Sob a perspectiva bourdieusiana, a trajetória do professor César testemunha a dinâmica entre os capitais simbólicos e a mobilidade social por meio da educação. Ao relatar sua origem em uma família de classe média baixa e o esforço contínuo para acessar e permanecer no ensino superior, o docente exemplifica o que Bourdieu denomina como capital cultural incorporado, adquirido ao longo do tempo por meio do estudo e da prática pedagógica (Bourdieu, 2011). Esse capital, embora não herdado diretamente, é construído com esforço e funciona como instrumento de distinção e superação das barreiras impostas pelo *habitus* de origem. A fala também evidencia o papel da escola como espaço de reprodução e, simultaneamente, de possível ruptura das desigualdades sociais, especialmente quando o professor se reconhece nos alunos e busca devolver à comunidade o que recebeu. Assim, a educação aparece como campo

de disputa simbólica, onde o reconhecimento e a valorização do saber podem funcionar como mecanismos de retenção escolar, contrariando um conjunto de coisas que culminam em evasão e que atingem majoritariamente os grupos menos favorecidos.

Mário: então, me chamo Mário, sou formado em administração e entrei na Unemat em 2006 como agente universitário. Em 2007 passei pra técnico de nível superior e, depois, em 2010, fui aprovado num concurso de gestor governamental, mas só fui chamado em 2014. Minha vida pessoal deu uma virada em 2011, quando casei com uma professora que hoje é efetiva no curso de medicina. Ela me incentivou a ir pra docência, e comecei a dar aula interinamente em Tangará da Serra, nos cursos de contábeis e administração. Em 2014, ela foi chamada no concurso do governo de MT e eu também fui chamado como Gestor. A gente se mudou pra Cáceres, onde ela começou a dar aula na Unemat e eu entrei como professor numa faculdade privada. Depois, entre 2015 e 2016, fiz alguns seletivos e comecei a dar aula na Unemat também, no curso de contábeis”.

Eh, em 2015, 16 eu fiz o mestrado. O mestrado na Universidade de Taubaté, eh, em gestão de desenvolvimento regional. E agora em 2020, na pandemia também, eu entro no doutorado e conclui agora em 2024 o doutorado também em desenvolvimento regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul, no Rio Grande do Sul, a UNISC. Acho que era isso. Resumidamente, é isso.

Quadro 29- Categoria: características pessoais de Mário

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA	“Me chamo Mário, sou formado em administração e entrei na Unemat em 2006 como agente universitário.”	Início da trajetória profissional vinculada ao serviço público e à área administrativa.
	“Em 2007 passei pra técnico de nível superior e, depois, em 2010, aprovado num concurso de gestor, chamado em 2014.”	Ascensão profissional por meio de concursos públicos e espera prolongada pela nomeação.
	“Minha vida pessoal deu uma virada em 2011, quando casei com uma professora que hoje é efetiva no curso de medicina.”	Marco pessoal que influencia decisões profissionais futuras.
	“Ela me incentivou a ir pra docência, e comecei a dar aula em Tangará da Serra, nos cursos de contábeis e administração.”	Entrada na docência motivada por influência familiar e oportunidade institucional.
	“Em 2014, ela foi chamada no concurso do governo de MT e eu também fui chamado como Gestor. A gente se mudou pra Cáceres [...]”	Mudança geográfica e profissional em função de nomeações simultâneas do casal.
	Entre como professor numa faculdade privada.”	Inserção na docência privada como continuidade da atuação educacional.

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA	“Depois, entre 2015 e 2016, fiz alguns seletivos e comecei a dar aula na Unemat também, no curso de contábeis.”	Consolidação da carreira docente na instituição pública por meio de critérios seletivos.
	“Em 2015, 16 eu fiz o mestrado, na Universidade de Taubaté, em gestão de desenvolvimento regional.” “Em 2020, na pandemia, eu entro no doutorado e conclui agora em 2024 o doutorado também em desenvolvimento regional pela UNISC.”	Continuidade da formação acadêmica em níveis de mestrado e doutorado, mesmo diante dos desafios da pandemia.

Fonte: elaborado pelo autor.

Pela técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), é possível inferir que a trajetória de Mário apresenta um percurso marcado pela transição entre funções técnicas e a docência, evidenciando uma construção identitária profissional que se desenvolve ao longo do tempo. Inicialmente vinculado à administração pública por meio de concursos, sua inserção na educação superior ocorre de forma gradual, impulsionada por fatores pessoais, como o incentivo da esposa, também docente, e por oportunidades institucionais. A mudança geográfica para Cáceres e a posterior consolidação na Unemat demonstram não apenas uma adaptação às demandas locais, mas também um investimento contínuo na formação acadêmica, com mestrado e doutorado voltados ao desenvolvimento regional. Essa trajetória ilustra como elementos pessoais, institucionais e formativos se entrelaçam na constituição de um perfil profissional híbrido, que transita entre a gestão pública e o ensino superior.

A trajetória de Mário pode ser compreendida pela ótica bourdieusiana como um processo de incorporação e mobilização de capital cultural, articulado ao *habitus* construído ao longo de sua inserção nos campos da administração pública e da docência. Sua passagem por concursos públicos, formação acadêmica e atuação como professor interino apresentam disposições socialmente adquiridas que orientam suas práticas e escolhas profissionais. O incentivo da esposa, também docente, atua como vetor de reconversão simbólica, ampliando seu horizonte de possibilidades dentro do campo educacional. Nesse sentido, o *habitus* docente de Mário é resultado de uma estrutura que se transforma à medida que ele transita entre diferentes campos sociais e acumula legitimidade acadêmica. Como destaca Sobrinho (2024),

“o *habitus* profissional docente é constituído por disposições que se articulam às estruturas objetivas do campo educacional, conformando estilos e práticas que expressam trajetórias singulares”.

2- Como você escolheu essa carreira?

Marina: então, depois que eu terminei o técnico, falei: "Que que eu quero? Que vou fazer na universidade? Qual curso que eu vou fazer? A minha vontade era psicologia, né? Mas meus pais eram separados, eu não tinha condições de sair de Cáceres. E eu gostava da contabilidade. É um curso que por eu ter feito o técnico, era um curso que me instigava, eu gostava, eu não sou uma frustrada, muito pelo contrário. Hoje eu falo que eu estou onde eu deveria estar e eu gosto do que eu faço. Eu gosto do que eu faço.

Quadro 30 - Categoria: características pessoais de Marina

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala da entrevistada	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
<p>TRAJETÓRIA DE VIDA</p> <p>Como você escolheu essa carreira?</p>	<p>“Falei: ‘Que que eu quero? Que vou fazer na universidade?’”</p>	<p>Expressa um momento de reflexão e busca de identidade profissional. Transição entre ensino médio e superior.</p>
	<p>“A minha vontade era psicologia, né?”</p>	<p>Indica uma inclinação inicial por áreas ligadas ao cuidado e à escuta, traços de empatia e sensibilidade.</p>
	<p>“Meus pais eram separados, eu não tinha condições de sair de Cáceres.”</p>	<p>A escolha profissional foi mediada por fatores externos, como estrutura familiar e restrições financeiras.</p>
	<p>“Eu gostava da contabilidade. [...] era um curso que me instigava.”</p>	<p>A formação técnica anterior influenciou positivamente a escolha, revelando coerência entre trajetória e interesse.</p>
	<p>“Eu não sou uma frustrada, muito pelo contrário.”</p>	<p>Marina ressignifica a trajetória como legítima e satisfatória, mesmo diante de limitações iniciais.</p>
	<p>“A minha vontade era psicologia, né?”</p>	<p>Indica uma inclinação inicial por áreas ligadas ao cuidado e à escuta, demonstrando traços de empatia e sensibilidade.</p>

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala da entrevistada	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA Como você escolheu essa carreira?	“Meus pais eram separados, eu não tinha condições de sair de Cáceres.”	A escolha profissional foi mediada por fatores externos, como estrutura familiar e restrições financeiras.
	“Eu gostava da contabilidade. [...] era um curso que me instigava.”	A formação técnica anterior influenciou a escolha, apoiando a coerência entre trajetória e interesse.
	“Eu não sou uma frustrada, muito pelo contrário.”	Marina ressignifica a trajetória como legítima e satisfatória, mesmo diante de limitações.

Fonte: elaborado pelo autor

A fala de Marina, interpretada segundo a análise de conteúdo de Bardin (2011), mostra uma trajetória marcada por escolhas condicionadas ao contexto socioeconômico, mas com autonomia e afeto. A menção ao desejo inicial de cursar psicologia, frustrado pelas limitações financeiras e familiares, evidencia tensões entre aspirações pessoais e possibilidades concretas. No entanto, a escolha pela contabilidade, influenciada pela formação técnica anterior, é narrada com entusiasmo e orgulho, indicando uma reelaboração positiva da própria história. A repetição enfática de “eu gosto do que eu faço” funciona como unidade de registro que expressa satisfação e pertencimento, tornando mais forte a construção de uma identidade profissional coerente com sua trajetória. Marina não se posiciona como vítima das circunstâncias, mas como protagonista de uma escolha consciente, resiliente e comprometida com sua atuação.

A trajetória de Marina pode ser interpretada à luz da teoria de Bourdieu como uma expressão do *habitus* em ação, evidenciando como disposições incorporadas ao longo da vida orientam escolhas e práticas dentro dos limites impostos pelo capital disponível. Ao mencionar o desejo de cursar psicologia, Marina expõe uma aspiração que colide com sua realidade social, pais separados, limitações financeiras e geográficas, elementos que configuram seu capital econômico e social restrito (Bourdieu, 1986).

A escolha pela contabilidade, embora inicialmente condicionada, é reformulada por meio do gosto e da identificação com a área, demonstrando a capacidade do *habitus* de adaptar-se às estruturas objetivas sem perder sua coerência interna (Bourdieu, 1998). A afirmação “eu gosto do que eu faço” mostra a legitimação simbólica da trajetória, apontando como o campo educacional oferece espaço para a construção de sentido e reconhecimento. Marina não se

apresenta como alguém frustrada, mas como quem mesmo diante de constrangimentos, mobiliza seu capital cultural e transforma sua posição no campo, reafirmando sua identidade profissional com orgulho e pertencimento.

César: meu amigo, a escolha veio quase como um chamado, né. Eu não cresci sonhando em ser professor, mas fui percebendo, aos poucos, que era ali que eu fazia diferença. Quando eu dava aula no cursinho comunitário, só pra pagar passagem e xerox, comecei a notar que ensinar não era só transmitir conteúdo, era abrir portas, era mostrar pra alguém que ele podia mais. Teve um momento, ainda na graduação, em que um aluno me agradeceu dizendo que eu tinha mudado a forma como ele via o mundo. Aquilo foi um chacoalhão. Foi aí que entendi que educação não era só profissão, era missão. Eu digo que eu não escolhi essa carreira, ela me escolheu. Porque cada vez que entro numa sala de aula, eu lembro de onde vim, e vejo aonde a gente pode chegar. E se eu puder ser ponte pra alguém atravessar, valeu a pena.

Quadro 31 - Categoria: características pessoais de César

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA Como você escolheu essa carreira?	“A escolha veio quase como um chamado, né.”	Atribuição de sentido vocacional à escolha profissional; percepção subjetiva de destino ou missão.
	“Não cresci sonhando em ser professor, mas fui percebendo, aos poucos [...]”	Escolha construída ao longo da experiência; ausência de idealização precoce.
	“Ensinar não era só transmitir conteúdo, era abrir portas [...]”	Concepção ampliada da docência; valorização do papel social da educação.
	“Educação não era só profissão, era missão.”	Internalização da docência como propósito de vida; vínculo afetivo com a prática pedagógica.
	“Se eu puder ser ponte pra alguém atravessar, valeu a pena.”	Metáfora da docência como mediação; valorização do papel do professor como agente de transformação.

Fonte: elaborado pelo autor.

A fala do professor César, quando submetida à análise de conteúdo conforme os princípios metodológicos de Bardin (2011), revelou uma construção identitária pautada na vocação e no compromisso social. A escolha pela docência não se deu por idealização precoce, mas emergiu da experiência prática e do reconhecimento do impacto transformador da educação. Pode-se inferir, portanto, que a trajetória do professor foi marcada por um processo de identificação progressiva com a profissão, mediado por vivências significativas e afetivas.

A metáfora da “ponte” utilizada por César reforça a concepção da docência como mediação entre realidades e possibilidades, o que contribui para a retenção de discentes ao promover vínculos com o espaço acadêmico. A narrativa do professor, portanto, transcende o relato pessoal e se inscreve como discurso de missão, capaz de inspirar e mobilizar sujeitos em contextos de vulnerabilidade.

Pela perspectiva bourdieusiana, a escolha profissional do professor César, conforme sua narrativa, articula os conceitos de *habitus*, capital cultural e campo para explicar as práticas sociais. O professor revelou que não cresceu com o desejo de ser docente. Isso evidencia a transformação de seu *habitus*, entendido como um sistema de disposições duráveis que orientam percepções e ações (Bourdieu, 1998). Ao atuar em um cursinho comunitário e perceber o impacto de sua prática, César incorpora o capital simbólico da docência, reconhecendo-a como missão e não apenas profissão. A sala de aula, nesse sentido, configura-se como *campo* de disputas e legitimações, onde o professor, oriundo de uma classe social menos favorecida, reconstrói sua identidade por meio da valorização do capital cultural incorporado. Sua fala expressa o deslocamento entre campos sociais e a reconfiguração de sua trajetória, demonstrando que a docência, para ele, é também um espaço de retorno e transformação coletiva.

Pedro: minha escolha pela carreira de Contador surgiu, inicialmente, de forma bastante prática. Eu vinha de uma realidade em que era importante buscar uma profissão sólida, com boas chances de inserção no mercado de trabalho, especialmente no setor público. A contabilidade me pareceu uma área estratégica, com grande aplicabilidade e estabilidade, o que foi decisivo naquele momento da vida. Com o tempo, no entanto, essa escolha foi se transformando em vocação. Atuar na UNEMAT me permitiu perceber como a contabilidade pública e a gestão orçamentária são fundamentais para o funcionamento das instituições e para a garantia de políticas públicas de qualidade. Passei a entender que, por trás dos números e dos relatórios, havia decisões que afetavam diretamente a vida de estudantes, professores e da comunidade em geral. Foi essa consciência que me motivou a seguir para o mestrado e depois para o doutorado em Administração. Aos poucos, fui me aproximando da área acadêmica com o desejo de contribuir não apenas com a execução técnica, mas também com a reflexão crítica, a formação de novos profissionais e a construção de políticas públicas mais eficientes e justas.

Quadro 32 - Categoria: Características pessoais de Pedro

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA	“Minha escolha pela carreira de Contador surgiu de forma bastante prática.”	A escolha foi motivada por empregabilidade e estabilidade.

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
<p>TRAJETÓRIA DE VIDA</p> <p>Como você escolheu essa carreira?</p>	<p>“Eu vinha de uma realidade em que era importante buscar uma profissão sólida.”</p>	<p>A origem humilde influenciou a escolha por uma carreira segura, evidenciando como o contexto molda decisões.</p>
	<p>“A contabilidade me pareceu uma área estratégica, com grande aplicabilidade e estabilidade.”</p>	<p>A escolha foi orientada pela utilidade e aplicabilidade da área, assegurando o valor técnico da profissão.</p>
	<p>“Com o tempo, essa escolha foi se transformando em vocação.”</p>	<p>A prática e a vivência institucional despertaram um sentido mais profundo e afetivo pela profissão.</p>
	<p>“Por trás dos números [...] decisões que afetavam diretamente a vida de estudantes, professores e da comunidade.”</p>	<p>Pedro desenvolve uma visão ampliada da contabilidade, reconhecendo seu papel na gestão pública e na garantia de direitos.</p>
	<p>“Essa consciência me motivou a seguir para o mestrado e depois para o doutorado.”</p>	<p>A percepção crítica da profissão impulsionou a busca por qualificação e aprofundamento teórico.</p>
	<p>“Desejo de contribuir [...] com a formação de novos profissionais e a construção de políticas públicas mais eficientes.”</p>	<p>A fala aduz um projeto de vida voltado à educação, à reflexão crítica e à transformação institucional.</p>
	<p>“Eu vinha de uma realidade em que era importante buscar uma profissão sólida.”</p>	<p>A origem humilde influenciou a escolha por uma carreira segura, evidenciando como o contexto molda decisões.</p>

Fonte: elaborado pelo autor

A fala de Pedro traça uma trajetória de mudança profissional, que parte de uma escolha técnica e pragmática e evolui para um projeto de vida com forte dimensão ética, social e educacional. A análise de conteúdo categorial permite identificar um movimento de ampliação de consciência, que se traduz em ações concretas de formação e engajamento institucional. Essa trajetória é exemplar do processo de construção de sentido que Bardin (2011) destaca como central na análise qualitativa de conteúdo. Deduz-se da fala de Pedro que a escolha da contabilidade foi motivada por estabilidade e empregabilidade, uma decisão estratégica diante de sua realidade social. A prática profissional despertou um sentido mais profundo, mostrando identificação com a área e com seu impacto social. A vocação é muitas vezes o resultado de uma trajetória social e institucional que legitima certas práticas como naturais (Bourdieu, 1998).

Pedro desenvolveu uma visão crítica e sistêmica da contabilidade, percebendo seu papel na gestão pública e na garantia de direitos. A escolha pela docência e pela pesquisa desvela engajamento com a transformação social e com a formação cidadã. Pedro reconhece a dimensão política e estratégica da contabilidade.

Mário: então, a docência e para mim algo mais pro lado do amor, da paixão e pro lado do compartilhamento das informações. Eh, como eu já estava há alguns anos, né, se pensar em 2005 até 2011, eram aí 6 anos como técnico. Eu queria muito compartilhar esse aprendizado que eu tinha dentro do órgão público como técnico para outras pessoas. E aí quando eu fui para a docência, eu via essa possibilidade de ir lá e falar sobre a minha carreira, sobre o as ações que a gente faz dentro do serviço público e ao mesmo tempo também aprender com novas experiências. com networking, com pessoas que estavam ali para trocar experiência. Então, eu sempre tive essa visão eh muito de não ter uma eh como que eu vou falar para você, de não ter conhecimento de tudo e de todos, e sim de ir para uma sala de aula aberto a novos conhecimentos que os próprios alunos também repassam para você, né? Então você vai lá, na verdade, dialogar com eles a partir de uma ementa, de um de algo que você precisa falar, mas daí também trocando experiência com eles, né? Então assim, para mim a docência é isso, né? A docência ela é algo que eu não faço estritamente pelo lado financeiro. Eu acho que também um amor, uma paixão, algo que eu gosto mesmo de fazer por conta de gostar mesmo desse compartilhamento de informações.

Quadro 33 - Categoria: características pessoais de Mário

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA	“A docência pra mim é algo mais pro lado do amor, da paixão e do compartilhamento das informações.”	A escolha pela docência está ligada valores afetivos e compartilhar saberes.
Como Você escolheu essa carreira?	“Eu queria muito compartilhar esse aprendizado que eu tinha dentro do órgão público como técnico para outras pessoas.”	Desejo de transformar experiência profissional em conteúdo educativo.
	“Sempre tive essa visão de ir para uma sala de aula aberto a novos conhecimentos que os próprios alunos repassam.”	Valorização da horizontalidade no processo de ensino-aprendizagem.
	“A docência ela é algo que eu não faço estritamente pelo lado financeiro.”	A motivação para ensinar não está centrada em retorno material, mas em realização pessoal.

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da análise das unidades de fala, observa-se que a escolha de Mário pela docência está fortemente marcada por elementos afetivos, simbólicos e relacionais, atribuindo um sentido à prática docente que vai além da dimensão técnica ou financeira. À luz da abordagem de Bardin (2011), foi possível identificar que os conteúdos latentes da fala expressaram a abertura ao diálogo, à troca de experiências e ao compartilhamento de saberes, configurando a docência como um espaço de construção coletiva. O discurso evidenciou emoção, vocação, prazer e reconhecimento, que emergem como núcleos de sentido e declararam à docência como uma prática carregada de significados pessoais. A análise permitiu compreender que, para Mário, ensinar é também aprender, e que sua trajetória profissional é atravessada por valores que sustentam uma visão humanizada e colaborativa do ensino.

A escolha de Mário pela docência, marcada por motivações afetivas e pela valorização do compartilhamento de saberes, pode ser interpretada à luz da perspectiva bourdieusiana como resultado da mobilização de capital cultural e da incorporação de um *habitus* docente, construído ao longo de sua trajetória no campo educacional e administrativo. Sua disposição para aprender com os alunos e dialogar com diferentes experiências aponta uma prática pedagógica que rompe com a lógica hierárquica tradicional, evidenciando um *habitus* aberto à reciprocidade e à construção coletiva do conhecimento (Bourdieu, 2014). Ao mesmo tempo, sua permanência e envolvimento com a docência podem ser compreendidos pelo modelo de integração proposto por Tinto, que destaca a importância da identificação com o ambiente acadêmico e das interações sociais para a persistência do indivíduo na educação superior (Tinto, 2012). Mário não apenas se insere no campo docente, mas constrói vínculos simbólicos e afetivos que sustentam sua permanência e engajamento, mesmo diante de desafios institucionais e pessoais.

Sérgio: é, isso que eu já vi, já tinha colocado, né? [...] Qual é a profissão que vai me sustentar financeiramente? Então, porque eu queria educação física. O meu sonho até hoje era ser professor de educação física. Mas naquele momento da escolha de decidir o que ia me sustentar financeiramente, não tinha. Então eu fiz a opção pelo curso de Ciências Contábeis também por essa por essa razão de eu ter esses contatos nessa vivência minha de eh agente social, de vendedor de salgadinho, vendedor de geladinho, entrando nesse escritório de contabilidade e vendo esse profissional que tinha uma estrutura de trabalho que eu achava que era importante ter aquela estrutura de trabalho.

Então isso fez a minha escolha enquanto hoje contador. Se você perguntar para mim, hoje você se arrepende? Não, eu faria tudo novamente. Ainda que eu goste de educação física, eu acho que o curso de contabilidade me fez entender que eu posso também contribuir tanto quanto o profissional de educação física. Há uma diferença que o profissional contábil ele trabalha com pessoas, ele trabalha com a sociedade, ele trabalha com o social, ele consegue mobilizar a vida dessas pessoas. Então isso me fez também hoje ter a certeza de que eu fiz a opção correta pelo curso contábeis.

Quadro 34 - Categoria: características pessoais de Sérgio

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA	“O meu sonho até hoje é ser professor de educação física.”	Expressa uma vocação afetiva, ligada ao desejo pessoal e à identidade.
Como você escolheu essa carreira?	“Qual é a profissão que vai me sustentar financeiramente?” “[...] fiz a opção pelo curso de Ciências Contábeis...”	A escolha profissional é mediada por critérios econômicos e pragmáticos.
	“[...] vendo esse profissional que tinha uma estrutura de trabalho [...]”	Representação simbólica do contador como figura de estabilidade e reconhecimento.
	“[...] eu posso também contribuir tanto quanto o profissional de educação física.”	Redefinição da vocação a partir da prática profissional e da valorização do impacto social.
	“[...] ele trabalha com pessoas, com a sociedade, com o social [...]”	Reconhecimento do papel social do contador como agente de transformação.

Fonte: elaborado pelo autor.

Destaca-se pela análise de conteúdo categorial de Bardin (2011) que a fala de Sérgio mostrou o conflito entre vocação afetiva e escolha racional, mediado por condições materiais e representações sociais. Seu desejo de ser professor de educação física foi substituído pela opção por Ciências Contábeis, motivada pela busca de sustentação financeira e pela imagem simbólica do contador como profissional respeitado.

Segundo Bourdieu (1998), essa decisão pode ser interpretada como resultado da interação entre *habitus* e campo. O *habitus* de Sérgio, formado em um contexto de escassez econômica, orienta suas disposições para escolhas pragmáticas. Ao entrar em contato com o campo contábil, ele identifica formas de capital econômico e simbólico que tornam essa área mais viável e legítima. A ideia de “estrutura de trabalho” e “mobilizar a vida das pessoas” assegura a construção de um novo capital simbólico, que redefine sua vocação. Bourdieu (1998) argumenta que o *dom* não é natural, mas socialmente construído e legitimado dentro de campos específicos. Sérgio reconstrói sua vocação a partir da prática contábil, atribuindo-lhe valor social e impacto coletivo. Essa reconfiguração mostra como os sujeitos negociam entre desejo e realidade, entre vocação e viabilidade, e como a educação e o trabalho se tornam instrumentos de mobilidade social e reconhecimento simbólico.

Antônio: “eu, na verdade, não escolhi fazer contabilidade. Foi uma indicação de familiares. Eu nem sabia o que era o curso e eu comecei a fazer e me adaptei. Depois resolvi seguir a carreira acadêmica”.

Quadro 35 – Categoria: características pessoais de Antônio

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
<p>TRAJETÓRIA DE VIDA</p> <p>Como você escolheu essa carreira?</p>	<p>“Eu, na verdade, não escolhi fazer contabilidade. Foi uma indicação de familiares.”</p>	<p>Indica uma trajetória marcada por influência externa, evidenciando ausência de vocação inicial e possível desconhecimento das opções educacionais disponíveis.</p>
	<p>“Eu nem sabia o que era o curso e eu comecei a fazer e me adaptei.”</p>	<p>Demonstra flexibilidade e capacidade de adaptação; como o pertencimento à área pode se consolidar mesmo sem escolha consciente, por meio da experiência prática.</p>
	<p>“Depois resolvi seguir a carreira acadêmica.”</p>	<p>Mostra uma transição significativa de adaptação para engajamento; evidencia construção de identidade profissional ao longo do percurso.</p>

Fonte: elaborado pelo autor

Pela análise de conteúdo categorial de Bardin (2011), a fala do Professor Antônio manifesta uma trajetória não planejada, iniciada por influência familiar e marcada pela ausência de conhecimento prévio sobre o curso escolhido. Sua trajetória mostra que a educação pode romper condicionamentos iniciais e ampliar horizontes, permitindo que o sujeito recontextualize escolhas feitas sem plena consciência,

Segundo Bourdieu e Passeron (2014), isso pode refletir uma limitação no acesso ao capital cultural necessário para escolhas educacionais conscientes. No entanto, sua capacidade de adaptação e posterior engajamento acadêmico demonstra o que Freire (2013) chama de “educação como prática de liberdade”, onde o sujeito se transforma ao se apropriar do saber. A trajetória de Antônio ilustra como o pertencimento à área pode emergir da vivência, e não apenas da vocação, reforçando a importância de acolher alunos indecisos e oferecer experiências significativas que favoreçam a permanência

Sabrina: “bem, eu sempre tive afinidade com números. A contabilidade apareceu como um campo que une teoria, prática e impacto social. E ao longo do tempo, percebi que também tinha vocação para a docência [...]”.

Quadro 36 - Categoria: características pessoais da prof. doutora Sabrina

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala da entrevistada	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA Como você escolheu essa carreira?	“Bem, eu sempre tive afinidade com números.”	Indica uma predisposição pessoal para áreas lógico-matemáticas, sugerindo interesse genuíno.
	“A contabilidade apareceu como um campo que une teoria, prática e impacto social.”	Apresenta uma preferência por áreas que conciliam raciocínio abstrato com aplicação concreta.
	“Percebi que também tinha vocação para a docência.”	Demonstra autoconhecimento e identificação com o papel de educadora.
	“O que me motivou a seguir a carreira acadêmica.”	A escolha profissional está ligada a valores e interesses pessoais, não apenas externos.

Fonte: elaborado pelo autor.

Segundo a técnica de análise de conteúdo categorial proposta por Bardin (2011), a fala de Sabrina revelou traços marcantes de sua identidade pessoal e profissional, evidenciando como suas características individuais influenciaram diretamente na escolha da carreira. A afinidade com números demonstra uma inclinação cognitiva que a aproximou da contabilidade, área que ela reconhece como capaz de integrar teoria, prática e impacto social, elementos que refletem seu desejo de aplicar conhecimento de forma concreta e significativa. Além disso, ao perceber sua vocação para a docência, Sabrina deixou transparecer um processo de autoconhecimento que fortaleceu sua motivação intrínseca para seguir a carreira acadêmica. Sua trajetória é marcada por escolhas alinhadas a interesses pessoais e valores, o que reforça a importância das características individuais na construção de percursos profissionais com propósito.

Sob a perspectiva de Bourdieu (1998), a escolha profissional de Sabrina pode ser compreendida como expressão de um *habitus* incorporado ao longo de sua trajetória social e educacional. Sua afinidade com números e a vocação para a docência não surgem como decisões isoladas, mas como disposições duradouras, estruturadas por experiências anteriores e

pelo contexto social em que está inserida. O habitus, enquanto sistema de esquemas de percepção, apreciação e ação, orienta suas escolhas de forma não consciente, apontando como a trajetória acadêmica e profissional é moldada por estruturas sociais internalizadas (Bourdieu, 1998). Assim, a opção pela carreira acadêmica em contabilidade reflete não apenas preferências individuais, mas também a influência de capitais simbólicos e culturais acumulados ao longo de sua formação, evidenciando como disposições incorporadas ao longo da vida delimitam possibilidades objetivas e subjetivas de atuação.

José: minha escolha pela carreira de Contador surgiu, inicialmente, de forma bastante prática. Eu vinha de uma realidade em que era importante buscar uma profissão sólida, com boas chances de inserção no mercado de trabalho, especialmente no setor público. A contabilidade me pareceu uma área estratégica, com grande aplicabilidade e estabilidade, o que foi decisivo naquele momento da vida. Com o tempo, no entanto, essa escolha foi se transformando em vocação. Atuar na UNEMAT me permitiu perceber como a contabilidade pública e a gestão orçamentária são fundamentais para o funcionamento das instituições e para a garantia de políticas públicas de qualidade. Passei a entender que, por trás dos números e dos relatórios, havia decisões que afetavam diretamente a vida de estudantes, professores e da comunidade em geral. Foi essa consciência que me motivou a seguir para o mestrado e depois para o doutorado em Administração. Aos poucos, fui me aproximando da área acadêmica com o desejo de contribuir não apenas com a execução técnica, mas também com a reflexão crítica, a formação de novos profissionais e a construção de políticas públicas mais eficientes e justas.

Quadro 37 - Categoria: características pessoais de José

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA	“Minha escolha pela carreira de Contador surgiu, inicialmente, de forma bastante prática... buscar uma profissão sólida...”	A decisão inicial é orientada por critérios pragmáticos e econômicos, uma racionalidade instrumental diante das exigências do mercado.
Como você escolheu essa carreira?	“A contabilidade me pareceu uma área estratégica, com grande aplicabilidade e estabilidade...”	Demonstra percepção da contabilidade como campo técnico e funcional, com potencial de inserção social e econômica, especialmente no setor público.

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
<p>TRAJETÓRIA DE VIDA</p> <p>Como você escolheu essa carreira?</p>	<p>“Com o tempo, no entanto, essa escolha foi se transformando em vocação.”</p>	<p>Indica um processo de mudança de visão, onde o fazer técnico evolui para um compromisso ético e político com a profissão.</p>
	<p>“Passei a entender que, por trás dos números... havia decisões que afetavam diretamente a vida [...]”</p>	<p>Demonstra consciência crítica sobre o impacto social da contabilidade pública, aproximando o sujeito da dimensão cidadã e política da profissão.</p>
	<p>“Foi essa consciência que me motivou a seguir para o mestrado e depois para o doutorado [...]”</p>	<p>A formação continuada surge como resposta à necessidade de aprofundamento teórico e engajamento institucional e social.</p>
	<p>“Desejo de contribuir [...] com a reflexão crítica, a formação de novos profissionais e a construção de políticas públicas mais eficientes e justas.”</p>	<p>Expressa compromisso com a educação emancipadora e com a justiça social, alinhando-se à perspectiva de formação crítica.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Pela análise de conteúdo categorial de Bardin (2011), pode-se inferir que a trajetória do Professor José evidencia uma transição significativa entre a escolha pragmática da profissão e a construção de uma vocação orientada por consciência crítica e compromisso social. Inicialmente guiado pela busca de estabilidade, José dá outro significado a sua atuação ao perceber o impacto da contabilidade pública na vida das pessoas. Ao mostrar que a contabilidade vai além dos números e impacta diretamente a vida das pessoas, José ajuda os alunos a enxergarem sentido naquilo que estudam, fator essencial para manter o engajamento e evitar o abandono. Compartilhar que sua trajetória passou de uma escolha prática para uma vocação pode inspirar alunos indecisos a persistirem até encontrarem seu próprio caminho.

Segundo Bourdieu (1998), essa mudança entre o pragmatismo e a vocação representa uma apropriação do capital simbólico do campo acadêmico, Freire (2013) assevera que a educação deve formar sujeitos capazes de intervir na realidade. A fala indica um profissional que ultrapassa a técnica e se engaja na formação cidadã, contribuindo para políticas públicas mais justas e eficazes.

João: “bom, inicialmente foi pelas opções que a carreira nos dá para conseguir empregos, entendeu? Eh, e por ter feito técnico em contabilidade, isso ajudou bastante escolher essa carreira. E eu acho que a escolha foi muito certa”.

Quadro 38 - Categoria: características pessoais de João

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA Como você escolheu essa carreira?	“Bom, inicialmente foi pelas opções que a carreira nos dá para conseguir empregos, entendeu?”	A escolha profissional foi guiada por praticidade, por racionalidade voltada à inserção no mercado.
	“E por ter feito técnico em contabilidade, isso ajudou bastante escolher essa carreira.”	A formação técnica anterior atua como fator de influência na decisão profissional, indicando continuidade e aproveitamento de experiências prévias como forma de orientação vocacional.
	“E eu acho que a escolha foi muito certa.”	Expressa validação retrospectiva da trajetória, sugerindo satisfação pessoal e confirmação da identidade profissional construída ao longo do tempo.

Fonte: elaborado pelo autor.

A fala do Prof. João demonstra que a escolha da carreira foi pragmática e orientada pela busca de estabilidade profissional, o que, segundo Bardin (2011), configura uma unidade de sentido relevante na análise de conteúdo. A influência da formação técnica demonstra como experiências anteriores moldam decisões futuras, repisando a coerência interna da narrativa. A validação da escolha indica construção de identidade profissional e satisfação com o percurso. Essa trajetória contribui para compreender como fatores objetivos e subjetivos se articulam na formação vocacional.

A escolha profissional baseada na empregabilidade e continuidade técnica reflete o que Bourdieu (1998) denomina como *habitus*, disposições socialmente construídas que orientam decisões práticas. A formação técnica anterior funciona como capital cultural incorporado, legitimando a escolha e facilitando a adaptação ao campo contábil. Ao validar sua trajetória como “muito certa”, o sujeito mostra apropriação simbólica da profissão, convertendo experiências em reconhecimento. Essa lógica de escolha demonstra a influência das estruturas

sociais na construção das trajetórias individuais. O mercado, nesse contexto, atua como espaço de conversão de capitais.

Samuel: então, a carreira docente não fazia parte dos planos, né? Eu sempre fui muito tímido assim. Retraído, né? Eu gostaria mais de estar atuando na parte técnica, né? Antes de vir para Unemat já trabalhava, né, em Mirassol em várias atividades de vendas, a ambulante, né? Eu já fui ambulante, já fiz muita coisa, já trabalhei em hotéis, né? Mas a questão de falar em público, assim, principalmente ensinar, não era algo que eu pensava. Aconteceu que após eu passar o concurso, né, para contador, eu tava finalizando o curso e mestrado, né, e não tinha intenção nenhuma, né, vou ser sincero, de ser professor. Mas eu cursei mestrado concluí e passei pro concurso de contador na época de 2012, né, assumi como contador. Aí em 2019, 2013 veio a o concurso docente. Eu falei, vou fazer, né, ainda mais que era uma área que eu gostava, né, uma área que eu já tava atuando, sempre gostei da contabilidade pública e eu tinha acabado de fazer uma pós também contabilidade pública. Então tava bastante empolgado, o interesse dos alunos eu via que os alunos tinham interesse para contabilidade pública, né? E eu assim achei muito interessante e comecei a gostar demais. Falei: "Não, deixa eu ver se eu consigo mudar, né, essa perspectiva, né, esse interesse dos alunos pela disciplina, por área tão importante." Aí eu fiz o concurso, graças a Deus, fui aprovado, né? E dei Então a gente começa a gostar, né, a de ensinar. Eu gosto de ensinar, né? Então assim, a gente às vezes fica um pouco destimulado até pela questão da falta de interesse, né, dos alunos. Então a gente vem tentando contornar isso aí. Então assim, o pior questões minhas mesmo em relação a ao ensino é às vezes falta interesse, né? até chegou a ter casos de falta de respeito do aluno, você tá ensinando, ele tá conversando, assim, uma coisa que me irrita um pouco, né? mas eu eu aprendi a gostar de ensinar, né? Se tem um aluno interessado, se tem alguém interessado, eu não vejo dificuldade nem problema, né, de estar ensinando qualquer horário, né? Não tem dessa de limitar aquele que tá interessado em aprender. Então eu aprendi a gostar, né, de ensinar. Essa questão de mudar também a a visão da contabilidade pública. Eu lembro quando eu tava na faculdade, para mim era o terror a contabilidade pública. E hoje que a gente um pouco mais essa área, a gente vê que não é nenhum desses bichos de sete cabeças, né, que a gente imagina, né? Então, então é, na verdade, igual eu falei, na faculdade mesmo, eu tive assim pouco acesso, né? Aí na pós-graduação, que foi uma pós específica, né? Uma pós que em contabilidade pública, eu aí eu aprofundei, eu gostei muito, entendeu? E agora com foco mais gerencial também, né? Vai começar. Então acho que vai ser o setor público vai trazer muitas melhorias, né? E é interessante que mais profissionais também se interessam, né? Para essa área, né?

Quadro 39 - Categoria: características pessoais de Samuel

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA	"A carreira docente não fazia parte dos planos, né? Eu sempre fui muito tímido [...]"	Um início avesso à docência, marcado por traços de timidez e preferências por atividades técnicas.
	"Não tinha intenção nenhuma [...] de ser professor."	Expressa ausência de vocação inicial para o magistério.

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA Como você escolheu essa carreira?	"Passei pro concurso de contador [...] depois veio o concurso docente."	A entrada na docência se dá por oportunidade institucional, não por desejo prévio, evidenciando uma transição de carreira.
	"Sempre gostei da contabilidade pública [...] alunos tinham interesse [...]."	O gosto pela área e o engajamento dos alunos funcionam como catalisadores para o despertar vocacional.
	"Comecei a gostar demais [...] a gente começa a gostar de ensinar."	Demonstra construção progressiva da identidade docente, marcada por envolvimento afetivo com o ato de ensinar.
	"Falta de interesse [...] falta de respeito do aluno [...] me irrita um pouco."	Aponta desafios da prática docente e tensões na relação professor-aluno.

Fonte: elaborado pelo autor.

Na perspectiva de Bardin (2011), a fala do professor Samuel demonstra um processo de construção identitária marcado pela transformação de sentidos atribuídos à docência. A escolha da carreira emerge não como vocação inicial, mas como resultado de experiências, oportunidades e mudanças ao longo da trajetória. A análise evidencia fatores como resistência, descoberta e engajamento, que estruturam o percurso narrado.

Na perspectiva de Bourdieu e Passeron (2014), a escolha pela docência, inicialmente não planejada, revela a transformação do *habitus* profissional diante das disposições e experiências vividas no campo educacional. A prática docente emerge como espaço de novos valores, onde o capital cultural e simbólico é reconfigurado. A trajetória de Samuel ilustra como o campo acadêmico pode reestruturar preferências e identidades. Na perspectiva bourdieusiana, a figura do professor que reconfigura seu *habitus* e acumula capital cultural e simbólico torna-se um agente legitimador da educação como via de ascensão. Isso pode motivar os alunos a permanecerem e investirem na formação.

3 – Seus pais também possuem formação superior? Se sim, em qual área?

Marina: meu pai acabou fazendo um curso superior depois que ele tomou posse da Unemat. Ele fez um tecnólogo. Minha mãe fez eh quando a Unemat abriu lá em 78 eles tinham licenciatura curta que falava, né, que eram 2 anos e meio, não sei se é licenciatura curta. Minha mãe fez esse, né? O meu pai, eu não vou lembrar certinho do meu pai, mas eu acho que é um tecnólogo em gestão ambiental, é alguma coisa da Unopar. O segundo grau dele foi técnico de contabilidade. E a minha mãe, ela fez ciências sociais.

Quadro 40 - Categoria: características pessoais da prof. doutora Marina

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala da entrevistada	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
<p style="text-align: center;">TRAJETÓRIA DE VIDA</p> <p>Seus pais também possuem formação superior? Se sim, em qual área?</p>	<p>“Meu pai fez curso superior depois que tomou posse.”</p>	<p>A escolarização do pai está associada à estabilidade profissional, exprimindo uma relação instrumental com o capital educacional.</p>
	<p>“Minha mãe fez licenciatura curta quando a Unemat abriu.”</p>	<p>A abertura da universidade pública foi um marco de acesso à educação superior para a mãe, evidenciando o papel das políticas públicas na democratização do ensino.</p>
	<p>“Segundo grau técnico em contabilidade.”</p>	<p>A formação técnica do pai indica uma trajetória voltada ao mercado de trabalho, com menor capital cultural escolarizado inicialmente.</p>
	<p>“Minha mãe fez ciências sociais.”</p>	<p>A formação em ciências sociais sugere maior aproximação com o capital cultural legítimo, o que pode ter influenciado a trajetória educacional de Marina.</p>
	<p>“Eu não vou lembrar certinho do meu pai [...]”</p>	<p>A hesitação e reconstrução da fala apontam como a memória familiar é mobilizada para construir sentido sobre a própria trajetória.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise das unidades de fala menciona como a trajetória educacional dos pais de Marina está diretamente relacionada à construção de sua própria identidade acadêmica. À luz da técnica de análise categorial de Bardin (2011), é possível identificar sentidos latentes que apontam para a uma forma de enxergar a educação como meio para alcançar objetivos práticos, especialmente no caso do pai, cuja escolarização ocorre após a conquista da estabilidade

profissional. A mãe, ao acessar o ensino superior por meio da abertura da Unemat, representa um exemplo concreto da influência das políticas públicas na democratização do ensino. A formação em ciências sociais, por sua vez, pode ter contribuído para a valorização da educação na trajetória de Marina. A hesitação ao recordar a formação do pai evidencia como a memória familiar é mobilizada seletivamente, apresentando não apenas lacunas, mas também estratégias de construção de sentido sobre a própria origem educacional.

Da fala de Marina pode-se registrar que a formação dos pais representa diferentes formas de capital cultural: o pai com capital técnico e institucionalizado tardio; a mãe com capital escolarizado mais próximo das ciências humanas. Esses capitais influenciaram o *habitus* de Marina e sua valorização da educação. Sob a ótica de Bourdieu (1998), o *habitus* é gerado pela socialização primária, especialmente no seio da família.

Pedro: não, meus pais não, meus pais eles não tiveram a oportunidade de cursar o ensino superior, né? Mas sempre valorizaram. Meu pai sempre quando eu era pequeno me cobrava muito a questão de estudar, colocar para estudar, eh, porque ele e acreditava e acredita que a educação transforma, né? Mas a realidade da época não lhes permitiu concluir uma graduação, né? Eh, e isso quando nos anos 98, 99, 2000, 2001, que eu comecei a enxergar a UNEMAT, eu vi que era algo que podia transformar a minha vida, né? Então, por eles não ter eh e eu ter eu sou filho do único. Tá. Eu não tenho irmão. Então, serviu de motivação aí para que eu eh buscasse essa conquista, buscar algo melhor, até para que eu também possa ampará-los eh na velhice, né, dentro daquilo que eu puder.

Quadro 41 - Categoria: características pessoais de Pedro

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA Seus pais também possuem formação superior? Se sim, em qual área?	“Meus pais não tiveram a oportunidade de cursar o ensino superior.”	Indica origem com baixo capital escolar, o que contextualiza a trajetória de ascensão educacional.
	“Meu pai [...] acreditava que a educação transforma.”	Apesar da ausência de escolarização formal, há uma valorização do saber.
	“Por eles não ter [...] serviu de motivação para que eu buscasse essa conquista.”	Pedro transforma a ausência de oportunidades dos pais em impulso para sua própria formação.
	“Até para que eu possa ampará-los na velhice.”	A formação é vista como meio de retribuição e cuidado familiar.
	“Meu pai [...] me cobrava muito a questão de estudar.”	A pressão positiva dos pais funcionou como motor para o engajamento escolar / profissional.

Fonte: elaborado pelo autor

A trajetória de Pedro revela uma origem com baixo capital escolar, o que torna sua conquista educacional ainda mais expressiva. Mesmo sem formação, seus pais valorizavam a educação influenciando diretamente seu percurso. A escola aparece como meio de ascensão, retribuição familiar e construção identitária, permitindo que Pedro reconstrua simbolicamente a história da família. Isso o torna um professor sensível às vulnerabilidades dos estudantes, fortalecendo uma prática docente humanizada. Conforme Bourdieu e Passeron (2014), a escola pode atuar como espaço de reconversão social, legitimando a ascensão por meio do capital cultural.

César: não, meus pais não têm formação superior. Hoje são idosos, aposentados, eram servidores públicos. Na época deles ter o ensino médio era o máximo para a maioria das pessoas, ensino superior era para quem podia. Lembro do meu pai dizer quando eu era criança: tenho o colegial. Gente batalhadora, sabe? Eles não tiveram a chance de cursar o terceiro grau, mas sempre fizeram questão de que eu e meus irmãos entendêssemos o valor da educação. Lá em casa, livro era coisa sagrada. Meu pai dizia que o diploma era o único bem que ninguém podia tirar da gente. Então, eles foram meus primeiros professores, me ensinaram sobre esforço, dignidade e sobre nunca deixar de sonhar. Se hoje eu tô aqui, é porque eles acreditaram antes de todo mundo.

Quadro 42 - Categoria: características pessoais de César

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA Seus pais também possuem formação superior? Se sim, em qual área?	“Não, meus pais não têm formação superior.”	Reconhecimento da limitação educacional da geração anterior; contexto social restritivo.
	“Na época deles, ter o ensino médio era o máximo para a maioria das pessoas [...]”	Referência histórica à desigualdade de acesso ao ensino superior
	“Meu pai dizia: tenho o colegial.”	Orgulho da escolarização possível.
	“Eles não tiveram a chance de cursar o terceiro grau [...]”	Crítica implícita à exclusão educacional.
	“Lá em casa, livro era coisa sagrada.”	Valorização do conhecimento no ambiente doméstico.
	“Se hoje eu tô aqui, é porque eles acreditaram antes de todo mundo.”	Gratidão e reconhecimento da influência parental; papel da crença familiar na construção da trajetória.

Fonte: elaborado pelo autor.

A fala do professor César, analisada segundo a técnica da análise de conteúdo de Bardin (2011), revelou uma forte presença da influência familiar como elemento estruturante

de sua trajetória educacional. Embora seus pais não tenham cursado o ensino superior, a valorização da educação permeia o discurso, evidenciando que a educação foi cultivada no ambiente doméstico por meio de práticas afetivas, como o respeito aos livros e a crença no diploma como bem inalienável.

Sérgio: “não, a minha mãe é analfabeta, eh, o meu pai eu não conheço e a minha avó também é analfabeta”.

Quadro 43 - Categoria: características pessoais do prof. doutor Sérgio

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA	“Minha mãe é analfabeta... minha avó também.”	Indica um contexto familiar com baixo capital cultural. Presença de analfabetismo em duas gerações consecutivas
Seus pais também possuem formação superior? Se sim, em qual área?	[...] “meu pai eu não conheço [...]”	Ausência de estrutura familiar tradicional e de capital social herdado.

Fonte: elaborado pelo autor.

Na perspectiva de Bardin (2011), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, com o objetivo de interpretar os dados obtidos. Mesmo em poucas palavras, Sérgio denota uma trajetória de superação que desafia as estruturas de reprodução social. A análise de Bardin, quadro acima, permite extrair unidades de registros como a presença de analfabetismo em duas gerações consecutivas e a superação e ruptura com o sistema, obtendo a mobilidade social.

Na visão bourdieusiana, Sérgio nasce em um contexto de *habitus* marcado pela exclusão educacional: duas gerações analfabetas e ausência paterna. A conquista do título de “Professor Doutor” representa uma ruptura com o *habitus* de origem, mostrando que ele desenvolveu disposições contrárias às expectativas sociais herdadas. Sérgio parte de um déficit absoluto de capital cultural herdado. Sua trajetória mostra aquisição de capital cultural institucionalizado (diplomas, títulos acadêmicos), que lhe permite ascender socialmente e ocupar posição de

prestígio no campo educacional (Bourdieu, 2007). A história de Sérgio mostra que estudantes não chegam à universidade com as mesmas condições de vida, capital cultural ou apoio familiar. Reconhecer essas diferenças é essencial para construir políticas inclusivas. Instituições devem valorizar trajetórias singulares e oferecer escuta ativa, acolhimento e suporte psicossocial. Promover a representatividade docente e dar visibilidade a histórias como a de Sérgio inspira estudantes a persistirem.

Antônio: “minha mãe sim, na área de pedagogia, o meu pai não, só o ensino médio”.

Quadro 44 - Categoria: características pessoais de Antônio

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA	“Minha mãe sim, na área de pedagogia”.	Indica influência materna construção da identidade acadêmica do Prof. Antônio.
	“O meu pai não, só o ensino médio.”	Limites na escolarização paterna, sugerindo uma realidade familiar com contrastes educacionais que podem ter impactado a percepção de oportunidades e aspirações.

Fonte: elaborado pelo autor.

Da análise de conteúdo categorial Bardin (2011) pode-se inferir que a fala expõe uma composição familiar com níveis educacionais distintos, configurando unidades de sentido que influenciam a trajetória do sujeito. A presença da mãe na área de pedagogia sugere um ambiente propício à valorização da educação. A escolaridade limitada do pai aponta para desafios e contrastes que podem ter moldado as aspirações acadêmicas. Essa dualidade familiar contribui para compreender o contexto de formação e motivação do indivíduo.

A fala mostra uma assimetria na distribuição de capital cultural dentro da família, conceito central em Bourdieu (1998), que influencia diretamente as disposições educacionais dos indivíduos. A formação da mãe na área de pedagogia representa um capital simbólico que pode ter favorecido a valorização da escolarização e da trajetória acadêmica. A escolaridade limitada do pai sugere restrições no acesso a esse capital, refletindo as desigualdades estruturais que moldam o *habitus* familiar. Essa configuração apresenta como os agentes internalizam expectativas e limites sociais desde o ambiente doméstico. A trajetória educacional do sujeito emerge, assim, como produto da interação entre herança cultural e estratégias de mobilidade.

José: sim. Ambos possuem formação superior, ambos pela UNEMAT. Meu pai é formado em Ciências Contábeis e minha mãe é formada em História. A presença deles na universidade, ainda nos anos iniciais da consolidação da UNEMAT, foi uma influência importante na minha trajetória acadêmica e profissional, sobretudo no reconhecimento do valor da educação pública como instrumento de transformação social.

Quadro 45 - Categoria: características pessoais de José

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
<p>TRAJETÓRIA DE VIDA</p> <p>Seus pais também possuem formação superior? Se sim, em qual área?</p>	<p>“Sim. Ambos possuem formação superior, ambos pela UNEMAT.”</p>	<p>Indica presença de capital educacional familiar, apontando o ambiente doméstico como espaço de valorização da formação acadêmica e da educação pública.</p>
	<p>“Meu pai é formado em Ciências Contábeis e minha mãe é formada em História.”</p>	<p>Diversidade de áreas do saber dentro da família, o que pode ampliar o repertório cultural e estimular múltiplas perspectivas na formação do sujeito.</p>
	<p>“A presença deles na universidade, ainda nos anos iniciais da consolidação da UNEMAT [...]”</p>	<p>Destaca o envolvimento familiar com a instituição pública de ensino superior, sugerindo vínculo afetivo e simbólico com a universidade.</p>
	<p>“Foi uma influência importante na minha trajetória acadêmica e profissional [...]”</p>	<p>Aponta a influência direta dos pais como agentes formadores, configurando uma unidade de sentido que conecta herança educacional à escolha profissional.</p>
	<p>“No reconhecimento do valor da educação pública como instrumento de transformação social.”</p>	<p>Expressa consciência crítica sobre o papel da educação pública, alinhando-se a valores de justiça social e inclusão, e bem como o compromisso com a formação cidadã.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Da análise de conteúdo categorial Bardin (2011) pode-se deduzir que a fala do Professor José infere uma trajetória profundamente marcada pela influência familiar e pela valorização da educação pública, configurando unidades de sentido que expressam identidade acadêmica e compromisso social. A presença dos pais na UNEMAT atua como referência simbólica e afetiva, fortalecendo o vínculo com a instituição. Essa vivência contribui para a construção de uma

consciência crítica sobre o papel transformador da universidade. A narrativa demonstra a importância da herança educacional na formação de valores e escolhas profissionais.

A fala do Professor José evidencia a presença de capital cultural familiar, conforme Bourdieu (1998); ao mencionar que ambos os pais possuem formação superior pela UNEMAT. Essa herança educacional atua como vetor de legitimação simbólica, influenciando disposições cognitivas e escolhas profissionais, o que Bourdieu denomina *habitus*. A convivência com a universidade desde sua consolidação intensifica vínculo com o campo acadêmico e a internalização de seus valores. O reconhecimento da educação pública como instrumento de transformação social assegura apropriação crítica do capital simbólico institucional. Essa trajetória exemplifica como estruturas familiares moldam práticas e aspirações individuais.

João: “meus pais vieram da roça, com poucos estudos”.

Quadro 46 - Categoria: características pessoais de João

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA	"Meus pais vieram da roça, com poucos estudos.	Trajetória familiar ligada ao campo, com possíveis valores de simplicidade e trabalho árduo. A baixa escolarização dos pais, sugere barreiras iniciais à ascensão educacional.

Fonte: elaborado pelo autor

Da análise de conteúdo categorial de Bardin (2011) deduz-se que o professor João, ao mencionar a origem rural e a baixa escolarização dos pais, remete à realidade de muitos sujeitos historicamente marginalizados no acesso à educação formal. Segundo Freire (2013), reconhecer essas condições é essencial para uma pedagogia que valorize a experiência do oprimido e promova a conscientização. A trajetória do professor, ao superar essas barreiras, exemplifica o que Freire (1999) chama de educação libertadora. Para Bourdieu e Passeron (2014): João vem de uma origem familiar marcada por limitações educacionais o que indica um capital cultural restrito na base familiar. Essa condição pode ter exigido maior esforço pessoal para inserção e permanência no campo acadêmico. A superação dessas barreiras sugere um *habitus* de

resiliência e valorização da educação. Tal trajetória pode inspirar práticas docentes sensíveis às desigualdades sociais dos alunos.

Samuel: não, meu pai já é falecido, né? Mas ele Ele cursou até o terceiro ano das primeiras séries, né? A minha mãe cursou também até o terceiro ano, mas ela, segundo ela, na cidade que ela morava não tinha, né? Então ela fazia, ela ela ficou vários anos repetindo o terceiro ano. Ah, porque não tinha outra série, mas assim, mas ela estudava, ficou acho que 5 anos estudando a mesma série por conta de não ter as outras, né? A minha mãe Ela por ela teria estudado, sabe? Depois de idosa, ela sempre falou que gostaria de estudar, fazer uma faculdade. Sempre incentivou a gente, terminou o mestrado, tem que fazer o doutorado, você tem que fazer, você tem que continuar. Então assim, é acho interessante, apesar de ela ser de família humilde, a gente ela sempre deu esse incentivo como educação, como a transformação, né? Acho bem interessante esse apoio, né, principalmente da minha mãe, né, com minha mãe não tinha moleza não. E até hoje ela sempre fala, né, estudando para concurso, não é? Faz outro, né? Faz outro e vai estudando e assim vai, né?

Quadro 47 – Categoria: características pessoais de Samuel

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA Seus pais também possuem formação superior? Se sim, em qual área?	"Meu pai já é falecido [...] cursou até o terceiro ano das primeiras séries." "Minha mãe cursou também até o terceiro ano... ficou vários anos repetindo [...] não tinha outra série."	Indica baixa escolaridade paterna, refletindo limitações estruturais de acesso à educação. Precariedade educacional na infância da mãe, marcada pela ausência de oferta escolar e persistência no estudo.
	"Sempre incentivou a gente [...] terminou o mestrado, tem que fazer o doutorado [...]"	Demonstra forte influência materna na valorização da educação como meio de transformação e superação.
	"Com minha mãe não tinha moleza não [...] estuda para concurso [...] faz outro e vai estudando [...]"	Indica disciplina e exigência como valores transmitidos pela mãe, aduzindo a persistência como estratégia de sucesso.
	"Apesar de ela ser de família humilde [...] sempre deu esse incentivo como educação, como a transformação."	Associa o incentivo educacional à possibilidade de mobilidade social, relacionando o papel da mãe como agente motivador.

Fonte: elaborado pelo autor

Sob a análise de conteúdo categorial proposta por Bardin (2011), o relato evidencia a influência significativa da figura materna na construção do valor simbólico da educação. Mesmo diante de limitações estruturais e baixa escolaridade, a mãe emerge como agente motivador, demonstrando a persistência e o esforço como pilares para a transformação social.

A análise demonstra como o incentivo familiar atua como unidade de sentido que orienta escolhas e sustenta trajetórias acadêmicas.

Na perspectiva bourdieusiana, o relato evidencia como o capital cultural herdado, mesmo em sua forma limitada, pode ser convertido em incentivo simbólico e motor de ascensão educacional. A mãe, apesar de não ter acesso pleno à escolarização, transmite disposições favoráveis ao aprendizado, moldando o *habitus* do filho em direção à valorização da educação como estratégia de mobilidade social. Essa influência familiar atua como força estruturante na trajetória acadêmica, desafiando os mecanismos de reprodução das desigualdades (Bourdieu e Passeron, 2014).

Sabrina: “não, meus pais não tiveram oportunidade de cursar ensino superior, só estudaram até a 5 série, o que me fez valorizar ainda mais a educação e trilhar esse caminho”.

Quadro 48 - Categoria: características pessoais de Sabrina

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala da entrevistada	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA	Não, meus pais não tiveram oportunidade de cursar ensino superior, só estudaram até a 5 série, o que me fez valorizar ainda mais a educação e trilhar esse caminho.	Valorização da educação como resposta a uma realidade familiar marcada pela limitação de acesso ao ensino formal.

Fonte: elaborado pelo autor

Sob o prisma da análise de conteúdo categorial de Bardin (2011), a fala expressa uma valorização da educação como instrumento de superação e transformação, indicando que a trajetória acadêmica da entrevistada não se construiu apenas por afinidades individuais, mas também por um desejo de romper com padrões familiares e ampliar horizontes. Assim, a escolha pela formação superior é interpretada como uma resposta subjetiva a uma realidade social limitante, carregada de significados afetivos e aspiracionais.

Sob a perspectiva de Bourdieu (1998), a fala da entrevistada narra a influência do capital cultural na construção de sua trajetória educacional. Ao mencionar que seus pais não tiveram acesso ao ensino superior, ela evidencia uma condição de origem marcada pela escassez desse tipo de capital, o que, paradoxalmente, reforçou seu investimento simbólico na educação como forma de ascensão social. A valorização do saber escolar aparece como estratégia de

compensação e distinção, orientada por um *habitus* que internaliza a educação como bem precioso e transformador. Assim, sua escolha pelo caminho acadêmico pode ser interpretada como uma tentativa de acumular e converter capital cultural em legitimidade social, rompendo com os limites herdados de sua origem.

4 - Como está composta e como você define sua dinâmica familiar?

Pedro: sou casado, tenho um menino de 12 anos e uma menina de 4 aninhos, né? Eu procuro manter uma rotina equilibrada, Thiago, né? Entre o trabalho e vida familiar, né? Então, eh, não deixar com que os dois momentos se misturem, né? Então, a hora do trabalho é hora do trabalho, mas a hora de ficar com a minha família também hora de ficar com a minha família. A gente preza pelo diálogo, principalmente pela fé, né, e pelo apoio mútuo. eh dentro de casa. Então, a gente participa de atividades religiosas, a gente busca sempre reservar um tempo de qualidade em família, porque a gente enxerga que isso é fundamental, é muito importante, né? E que a família é a base de qualquer, vamos dizer assim, eh, é a instituição mais sólida para mim que existe a família.

Quadro 49 - Categoria: características pessoais de Pedro

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA Como está composta e como você define sua dinâmica familiar?	“Sou casado, tenho um menino de 12 anos e uma menina de 4.”	Estrutura nuclear tradicional, com presença de filhos em diferentes fases do desenvolvimento.
	“Hora do trabalho é hora do trabalho [...] hora de ficar com a família é hora de ficar com a família.”	Clareza na delimitação entre vida profissional e pessoal, mostrando um <i>habitus</i> regulado e disciplinado.
	“Prezamos pelo diálogo [...] apoio mútuo.”	A comunicação é vista como pilar da convivência familiar, fortalecendo valores de reciprocidade e escuta.
	“Participamos de atividades religiosas [...] a fé é fundamental.”	A religiosidade aparece como elemento simbólico que orienta práticas e fortalece vínculos.
	“Reservamos tempo de qualidade em família.” “A família é a base [...] a instituição mais sólida.”	A rotina é organizada para garantir vínculos afetivos. A família é concebida como estrutura fundante da vida social, com papel central na formação de valores e identidades.

Fonte: elaborado pelo autor

A fala evidencia uma estrutura familiar sólida e valores afetivos que orientam a vida pessoal e profissional do sujeito, compondo unidades de sentido claras segundo Bardin (2011). O equilíbrio entre trabalho e convivência, o diálogo e a fé denotam práticas que sustentam vínculos duradouros. A família é apresentada como eixo central da identidade e da estabilidade emocional. Esses elementos contribuem para compreender o sujeito em sua totalidade, além da dimensão acadêmica.

A participação em atividades religiosas e a valorização da fé indicam um capital simbólico que estrutura a dinâmica familiar e legitima escolhas e comportamentos. Esse capital pode ser convertido em autoridade moral e reconhecimento social. A fé pode funcionar como capital simbólico, legitimando práticas e discursos (Bourdieu, 1986).

Sérgio: eu fui conhecer a minha família depois de que eu já tava com 25 anos. Eu fui criado por famílias, porque antigamente as famílias, as famílias que tinham dinheiro tinham empregadas que morava nas casas. Não sei se você lembra, nesse período tem as casas que tinha um quatinho de empregada. Então as empregadas moravam com as patroas. E eu sou filho desse processo. Eu sou filho de uma empregada que morava no quatinho. E quando a gente morava ali, você também era empregado, porque você era mais uma mão de obra que chegava para no início, quando você é pequeno, você um custo, né? Porque você, a família tem que sustentar, além da mãe, tem que sustentar mais você. Então, eu era essa pessoa nesse sentido.

Quadro 50 - Categoria: características pessoais de Sérgio.

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA Como está composta e como você define sua dinâmica familiar?	“as famílias que tinham dinheiro tinham empregadas”	Denúncia de uma estrutura social hierárquica e excludente.
	“você também era empregado”, “você é um custo”	A criança é vista como extensão da mão de obra, não como sujeito pleno.
	“quatinho de empregada”	Espaço físico que simboliza a marginalização e a separação social.
	“fui conhecer a minha família depois de que eu tava com 25 anos”	Ruptura nos vínculos familiares e construção tardia da identidade.
	“sou filho de uma empregada que morava no quatinho”	A origem social é marcada por estigmas e limitações herdadas.

Fonte: elaborado pelo autor

Pela análise de conteúdo categorial de Bardin (2011) pode-se inferir: a fala de Sérgio é um testemunho da naturalização da desigualdade, no qual as crianças nascem inseridas em uma

lógica de exploração. A ausência de família até os 25 anos revela o impacto da desagregação provocada por estruturas de classe. O “quartinho da empregada” é mais que um espaço físico é um símbolo da exclusão, da invisibilidade e da desumanização.

A fala de Sérgio pode ser interpretada também à luz de conceitos de Bourdieu (1997): Sérgio mostra um *habitus* formado em um contexto de subalternidade, onde sua infância foi vivida como “mão de obra”, e não como fase de desenvolvimento pessoal. “Você também era empregado”, mostra como o *habitus* da classe trabalhadora é internalizado desde cedo, naturalizando a exploração. O capital econômico: foi ausente na infância, pois ele era “um custo”. O capital cultural: foi adquirido posteriormente, uma vez que ele se tornou professor. O capital simbólico: a fala aponta uma tentativa de dar outro significado a sua origem, transformando a dor em narrativa crítica. O campo doméstico (família) e o campo social (trabalho) se misturam na fala. A casa da patroa é, simultaneamente, lar e local de trabalho, e o filho da empregada é absorvido como parte da estrutura produtiva.

Compreender narrativas como a de Sérgio não apenas humaniza o processo educativo, mas também fortalece políticas de retenção e combate à evasão, ao transformar a universidade em espaço de reconhecimento e emancipação.

José: venho de uma família pequena e bastante próxima. Sou o filho mais velho e tenho um único irmão, dois anos mais novo que eu, casado desde 2017 e pai de duas meninas pequenas. Ele e sua família continuam morando no estado do Mato Grosso. Meus pais também viveram no Mato Grosso por muitos anos, mas desde novembro de 2024 passaram a residir em Goiânia/GO. Desde o início de 2017, moro sozinho em São Paulo, na companhia do meu cachorro. Apesar da distância geográfica, mantemos uma relação familiar sólida, marcada pelo respeito e apoio mútuo. A convivência física é mais rara, mas nos fazemos presentes nos momentos importantes.

Quadro 51 - Categoria: características pessoais de José

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA Como está composta e como você define sua dinâmica familiar?	“Venho de uma família pequena e bastante próxima.”	Indica estrutura familiar enxuta, porém com forte vínculo afetivo, sugerindo ambiente de apoio emocional e estabilidade relacional.
	“Sou o filho mais velho e tenho um único irmão [...]”	Posição familiar que pode implicar responsabilidades simbólicas e papel de referência dentro da dinâmica familiar.

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA Como está composta e como você define sua dinâmica familiar?	“Meus pais também viveram em Mato Grosso por muitos anos, mas desde novembro de 2024 passaram a residir em Goiânia/GO.”	Aponta distâncias geográficas que afetam a convivência física, mas também mostra continuidade dos laços familiares apesar da distância.
	“Desde o início de 2017, moro sozinho em São Paulo, na companhia do meu cachorro.”	Expressa autonomia e construção de vida independente, com presença de vínculo afetivo alternativo (animal de estimação), que contribui para o equilíbrio emocional.
	“A convivência física é mais rara, mas nos fazemos presentes nos momentos importantes.”	Demonstra valorização dos rituais familiares e da presença significativa, mesmo que esporádica, como forma de revigorar os laços e a identidade familiar.

Fonte: elaborado pelo autor.

A fala do Professor José giza uma estrutura familiar marcada por vínculos afetivos sólidos, mesmo diante da distância geográfica, configurando unidades de sentido que expressam estabilidade emocional e apoio mútuo, conforme propõe Bardin (2011). A convivência física limitada é compensada pela valorização dos momentos significativos, o que enfatiza a coesão familiar. A autonomia pessoal, vivida em São Paulo, não rompe os laços, mas reafirma a importância da família como referência afetiva. Essa narrativa contribui para compreender o sujeito em sua dimensão relacional e emocional, além da trajetória acadêmica.

Com base em Bourdieu (1998) pode-se inferir que a narrativa do professor José evidencia a força do *habitus* familiar, entendido como o conjunto de disposições internalizadas que orientam percepções, afetos e práticas. Mesmo vivendo distante, ele mantém vínculos sólidos que revelam a permanência de capitais simbólicos, especialmente o capital afetivo, que sustenta a coesão entre os membros da família. A mudança geográfica dos pais e a autonomia de vida em São Paulo não rompem essas disposições, pois o *habitus* incorporado desde a infância estrutura a forma como ele interpreta e valoriza as relações familiares. A família aparece como um espaço de produção e reprodução de sentidos, funcionando como um campo onde circulam reconhecimento, apoio e legitimidade emocional.

César: minha família é pequena, mas muito unida. Sou casado, tenho dois filhos pré-adolescentes que são minha alegria diária. Menino, a gente vive aquela correria típica de quem trabalha, estuda, cuida da casa e ainda tenta achar tempo pra respirar. Mas mesmo com a agenda apertada, a gente faz questão de manter alguns rituais: jantar juntos, conversar sobre o dia, assistir um filme no fim de semana. Lá em casa, todo mundo tem voz, né. A gente discute, sim, como toda família, mas sempre com respeito. Eu tento aplicar em casa o que aprendi na vida: escutar, acolher, e não deixar que o cansaço vire distância. A dinâmica é de parceria. Minha esposa também trabalha com educação, então a gente se entende nas batalhas e nas conquistas. E com os filhos, tento ser presente, mesmo quando o tempo é curto. Porque família, pra mim, é base. É onde a gente recarrega pra enfrentar o mundo lá fora.

Quadro 52 - Categoria: características pessoais de César

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA Como está composta e como você define sua dinâmica familiar?	“Minha família é pequena, mas muito unida.”	Valorização da coesão familiar; afetividade como eixo central das relações.
	“Tenho dois filhos pré-adolescentes que são minha alegria diária.”	Presença da paternidade afetiva; filhos como fonte de motivação cotidiana.
	“Correria típica de quem trabalha, estuda, cuida da casa [...]”	Reconhecimento da sobrecarga cotidiana; conciliação de múltiplos papéis sociais.
	“A gente faz questão de manter alguns rituais: jantar juntos, conversar [...]”	Estratégias de manutenção do vínculo familiar; valorização do tempo compartilhado.
	“Lá em casa, todo mundo tem voz.”	Prática de escuta e respeito mútuo; construção de espaço democrático no ambiente doméstico.
	“Minha esposa também trabalha com educação [...]”	Parceria profissional e afetiva; identificação mútua nas experiências e desafios.

Fonte: elaborado pelo autor.

A fala do professor César, interpretada segundo os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011), revelou uma construção discursiva centrada na valorização da família como núcleo afetivo, ético e estruturante da identidade pessoal. As unidades de registro destacam práticas cotidianas que reforçam vínculos, como os rituais de convivência e o respeito mútuo, funcionando como indicadores de uma dinâmica relacional pautada na escuta e na acolhida.

A fala do professor César também revelou uma dinâmica familiar pautada na afetividade, no diálogo e na valorização da escuta, elementos que, sob a ótica de Bourdieu (1998),

configuram práticas de reprodução e incorporação de capital cultural no ambiente doméstico. Ao afirmar que “lá em casa, todo mundo tem voz” e que a família é “onde a gente recarrega pra enfrentar o mundo lá fora”, o docente expressa um *habitus* orientado pela reciprocidade e pela construção simbólica de pertencimento, que se estende à sua prática pedagógica.

Segundo Bourdieu (1998), o *habitus* é um sistema de disposições duráveis que molda percepções, ações e relações, sendo transmitido por meio da convivência cotidiana. Ao transpor esses valores para a sala de aula, César cria um ambiente de acolhimento e escuta ativa, o que contribui diretamente para a retenção de discentes, especialmente aqueles que enfrentam contextos de vulnerabilidade e desestruturação familiar. A presença de um professor que reconhece e valoriza o sujeito em sua totalidade pode funcionar como contraponto à lógica excludente do sistema educacional, atuando como ponte entre o aluno e o saber. Assim, a prática docente de César, moldada por seu *habitus* familiar, torna-se um fator de resistência à evasão escolar, ao oferecer vínculos simbólicos e afetivos que fortalecem o sentimento de pertencimento ao espaço educativo.

Antônio: “sou casado, tenho dois filhos, um de 17 anos e outro de 10 anos. Família cristã, com base em princípios religiosos, todos da Igreja Católica, família muito alicerçada nos ensinamentos bíblicos, muito alicerçada nos ensinamentos cristãos”.

Quadro 53 - Categoria: características pessoais de Antônio

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA Como está composta e como você define sua dinâmica familiar?	"Sou casado, tenho dois filhos, um de 17 anos e outro de 10 anos de idade."	Família nuclear tradicional, com presença ativa dos pais e filhos em diferentes fases do desenvolvimento.
	"Família cristã, com base em princípios religiosos."	Os valores religiosos são centrais e orientam comportamentos, decisões e relações familiares.
	"Todos da Igreja Católica."	Há uma identidade religiosa compartilhada, o que favorece coesão e senso de pertencimento.
	"Família muito alicerçada nos ensinamentos bíblicos, muito alicerçada nos ensinamentos cristãos."	Os ensinamentos religiosos são pilares da convivência, sugerindo rotinas e práticas espirituais comuns.

Fonte: elaborado pelo autor.

Da análise de conteúdo categorial de Bardin (2011) pode-se extrair: a fala do professor Antônio indica uma dinâmica familiar fortemente estruturada em valores religiosos, com destaque para a fé cristã como elemento central de coesão e orientação. A família é composta por um casal e dois filhos em idades distintas, o que sugere desafios e interações intergeracionais, mas também oportunidades de aprendizado mútuo. A identidade católica compartilhada entre os membros entrelaça o sentimento de pertencimento e continuidade, enquanto os ensinamentos bíblicos funcionam como guia moral e espiritual para as relações e decisões cotidianas.

Trata-se de uma família que encontra na fé não apenas um vínculo afetivo, mas também um alicerce para a construção de sentido e estabilidade. Isso pode impactar positivamente ou negativamente à evasão e/ou retenção dos seus alunos: pode fortalecer a dimensão humana da docência criando conexões significativas, como pode gerar distanciamento com alunos de outras crenças se não houver neutralidade.

Sob a perspectiva de Bourdieu (1998), a dinâmica familiar do professor Antônio aponta a presença de um *habitus* religioso que estrutura suas práticas e percepções no campo educacional. Esse *habitus*, moldado por capitais simbólicos e culturais ligados à fé cristã, pode influenciar positivamente a retenção ao promover um ambiente ético e acolhedor. Todavia, A leitura bourdieusiana também permite compreender que o *habitus* religioso não atua de forma isolada, mas em interação com o campo acadêmico, que possui regras próprias e exige certa disposição à pluralidade. Quando o professor Antônio consegue articular suas crenças com as exigências do campo, amplia seu capital simbólico e fortalece sua autoridade pedagógica, mas também pode gerar tensões se houver resistência à diversidade.

Bourdieu e Passeron (2014) levam a concluir que a reprodução de valores familiares no espaço universitário evidencia que o capital cultural é transmitido e legitimado. Assim, a atuação docente se insere em uma lógica de reprodução social, porém, essa reprodução também tem duas vertentes relativas à evasão e à retenção: pode promover ambiente de respeito, empatia e acolhimento favorecendo vínculos, como também: pode gerar resistência a temas sensíveis se não houver abertura, o que afasta alunos que buscam pluralidade.

Assim, a trajetória do professor revela como a formação docente é atravessada por estruturas sociais que tanto possibilitam quanto limitam práticas inclusivas.

João: minha família hoje é composta por quatro filhos, né? Dois eh adultos e duas crianças, um de 26, outro de 21 e duas crianças de 2 e 4 aninhos. Então, a dinâmica é bastante corrida, tá? Mas ao mesmo tempo é bastante prazerosa. A energia que a gente tem para sair cedo, trabalhar e retornar para casa.

Quadro 54 - Categoria: características pessoais de João

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA	"Minha família é composta por quatro filhos [...] dois adultos e duas crianças."	Presença de múltiplas gerações, exigindo flexibilidade e gestão de diferentes demandas cotidianas.
Como está composta e como você define sua dinâmica familiar?	"A dinâmica é bastante corrida, tá? Mas ao mesmo tempo é bastante prazerosa."	A rotina intensa é equilibrada por vínculos afetivos e satisfação nas relações familiares.
	"A energia que a gente tem para sair cedo, trabalhar e retornar para casa."	A família funciona como fonte de motivação e suporte emocional para enfrentar os desafios diários.

Fonte: elaborado pelo autor.

Pela análise de conteúdo categorial de Bardin (2011), pode-se inferir que: a fala do professor João demonstra uma dinâmica familiar marcada pela diversidade geracional e pela intensidade da rotina. Apesar das exigências, há prazer e afeto nas relações, o que fortalece o vínculo familiar. A família aparece como fonte de energia e motivação para o trabalho. Essa vivência pode refletir em uma prática docente engajada e sensível às múltiplas realidades dos alunos.

Sob a ótica bourdieusiana: a fala do professor João indica um *habitus* familiar marcado pela valorização do trabalho, da energia cotidiana e da convivência intergeracional. A dinâmica intensa, mas prazerosa, expressa um capital simbólico ligado à dedicação e à resiliência, que pode ser transposto para o campo educacional como motivação e compromisso. A estrutura familiar diversa revigora a capacidade de adaptação e gestão de múltiplas demandas, refletindo na prática docente. Essa reprodução de disposições familiares no espaço universitário evidencia a articulação entre *habitus* e campo (Bourdieu, 1998; Bourdieu e Passeron, 2014). O *habitus* de esforço e de resiliência pode favorecer práticas pedagógicas que reconhecem o esforço como valor legítimo, como se não houver mediação, pode reforçar desigualdades entre alunos com diferentes *habitus*.

Samuel: eu tento, né, conciliar minhas obrigações, né, Thiago, a gente sabe que a gente tem bastante coisa, mas eu sou técnico universitário e professor, né, e eu tenho também a empresa, né, que auxilio, tem a igreja, no qual sou o primeiro tesoureiro da igreja. Então, assim, a gente tenta priorizar, lógico. que eu priorizo, eu sempre falo com com as pessoas, a a família, né? Acho que a família é importante; primeiro Deus, a família tá a gente tenta priorizar e organizar os horários para que a gente não afete, né? Principalmente a gente tem filhos pequenos, então a gente tenta deixar outras coisas, mas a gente, né, cumprindo as suas atividades, suas obrigações, mas assim, a família minha apoia em tudo, né? Quando eu fui estudar, eu nunca tive problema assim de deslocamento, né? De mudar. Minha esposa sempre apoiou mudar, nós vamos mudar, entendeu? Então assim, a família, tanto a minha esposa e as filhas, como minha mãe, meus irmãos também sempre não foram nenhum empecilho, né, para mim tá atuando na minha vida profissional, né, também nos estudos.

Quadro 55 – Categoria: características pessoais de Samuel

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA Como está composta e como você define sua dinâmica familiar?	"A gente tenta priorizar [...] a família [...] primeiro Deus, a família [...]"	Demonstra hierarquia de valores pessoais, com forte centralidade da fé e da família como pilares da organização da vida.
	"Principalmente a gente tem filhos pequenos... tenta deixar outras coisas [...]"	Preocupação com o bem-estar dos filhos e esforço para conciliar demandas profissionais com a presença familiar.
	"A família me apoia em tudo... minha esposa sempre apoiou mudar [...]"	Destaca o apoio incondicional da família como facilitador das decisões profissionais e acadêmicas, corroborando a coesão familiar.
	"Sou técnico universitário e professor [...] tenho também a empresa [...] sou tesoureiro da igreja."	Indica múltiplas funções e responsabilidades; uma rotina complexa que exige gestão de tempo e prioridades.

Fonte: elaborado pelo autor

Sob a ótica da análise de conteúdo categorial proposta por Bardin (2011), a fala registra uma dinâmica familiar marcada pelo apoio mútuo e pela valorização da organização frente às múltiplas demandas profissionais e sociais. A família é apresentada como eixo central de estabilidade e incentivo, funcionando como unidade de sentido que orienta escolhas e prioridades. A análise destaca a presença de valores como fé, cooperação e compromisso, que estruturam práticas cotidianas e fortalecem a identidade coletiva. Além disso, evidencia-se que a conciliação entre papéis acrescenta coesão e funcionalidade ao núcleo familiar, permitindo que ele opere como um sistema regulador das tensões externas.

Sob a ótica de Bourdieu e Passeron (2014), a família atua como espaço de reprodução e reforço do habitus voltado à responsabilidade, à disciplina e à valorização da educação. O apoio da esposa e dos filhos permite a conversão de capital social em capital cultural e simbólico, legitimando escolhas profissionais e acadêmicas. A estrutura familiar favorece a manutenção das disposições incorporadas, ajustando-se às exigências do campo universitário e contribuindo para a continuidade das trajetórias de ascensão. Assim, a dinâmica mostra como o capital familiar pode ser mobilizado estrategicamente para ampliar possibilidades de atuação e consolidar posições dentro desse campo.

Sabrina: “minha família sempre me apoiou nos estudos e na busca pelo conhecimento. Esse apoio emocional foi muito importante para que eu pudesse conciliar estudo e trabalho”.

Quadro 56 - Categoria: características pessoais de Sabrina

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala da entrevistada	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA Como está composta e como você define sua dinâmica familiar?	“Minha família sempre me apoiou nos estudos e na busca pelo conhecimento.”	A entrevistada valoriza o suporte familiar como elemento central em sua trajetória pessoal.
	“Esse apoio emocional foi muito importante para que eu pudesse conciliar estudo e trabalho.”	A dinâmica familiar é percebida como facilitadora da conciliação entre vida acadêmica e profissional.

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), a fala da professora revelou uma dimensão afetiva significativa na constituição de suas características pessoais. A unidade de registro “Minha família sempre me apoiou nos estudos e na busca pelo conhecimento” evidencia o papel estruturante da rede familiar no desenvolvimento acadêmico e profissional da entrevistada. O apoio emocional mencionado é interpretado como um fator facilitador na conciliação entre trabalho e estudo, demonstrando que a dinâmica familiar atua como suporte psicológico e motivacional. Essa interpretação reforça a ideia de que os vínculos afetivos influenciam diretamente na trajetória de formação e na construção da identidade docente.

A fala da professora universitária também revelou a influência do capital cultural herdado e incorporado por meio da socialização familiar, conforme os pressupostos de Bourdieu (1998). Ao destacar o apoio emocional da família como elemento central para a conciliação entre estudo e trabalho, evidencia-se a presença de um *habitus* orientado para a valorização do conhecimento e da educação formal. Esse *habitus*, construído no interior da estrutura familiar, atua como um mecanismo de reprodução simbólica, favorecendo a trajetória acadêmica da entrevistada e reforçando as disposições que legitimam o acesso e a permanência nos espaços universitários.

Mário: então, eh, a gente sempre pensa num núcleo pequeno, né? Minha esposa sempre fala isso, um núcleo maior, que daí envolve sogro, sogra, pais, né, dos dois, e um núcleo pequeno. Então, vou falar para você do meu núcleo pequeno. Meu núcleo pequeno somos eu, a minha esposa e meu filho, que hoje tem 8 anos. E esse núcleo pequeno, eu e a minha esposa somos, eh, graduados, mestres e doutores, que com o passar dos anos a gente foi fazendo isso juntos, né? Então, como eu disse para você, a gente se casou em 2011. Em 2011, minha esposa tinha acabado de sair do mestrado e juntos a gente optou por ela fazer o doutorado primeiro e daí depois ela iria atrás de um concurso público, né, de docência e partir daí eu já falei sobre a trajetória em 2014, quando ela passa no concurso para docente da Unemat, foi aí que eu saio afastado pro mestrado em 2015, 2016 e depois eu saio afastado para o doutorado. Então a gente priorizou que um fizesse o mestrado, doutorado primeiro, depois outro fizesse o mestrado doutorado. Eh, e perceba que durante essa trajetória, eh, entre o mestrado e o doutorado, a gente teve um filho, isso em 2017, então, mestrado 15 16, 17 o filho. Ali por 2020 o a criança já tava com 3 anos, 4 anos, aí que eu entrei no doutorado. Então, a gente sempre priorizou muito, Thiago, nesse sentido, a educação, né? Olha, vamos priorizar a nossa educação, mas e agora quando chega o filho, a gente também pensa num futuro melhor para ele. Fala: "Ó, se a gente tiver um doutorado, a gente pode ganhar um salário melhor também ao mesmo tempo priorizar que ele tenha essas experiências. Olha, o seu pai e a sua mãe são doutores, então no mínimo que a gente vai exigir de você é que você também seja um doutor." É claro que não é uma discussão que você faz com uma criança de 8 anos, mas é algo que intrinsecamente ele vai perceber com o tempo que a gente o motiva a estudar, né? O motiva a continuar estudando, a fazer as coisas de maneira que ele faça uma graduação, uma pós-graduação, mestrado, um doutorado para pelo menos ficar no mesmo nível dos pais.

Quadro 57 - Categoria: características pessoais de Mário

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA	“A gente sempre pensa num núcleo pequeno [...] eu, minha esposa e meu filho.”	A centralidade da família nuclear como base afetiva e organizacional da trajetória pessoal e profissional.

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
TRAJETÓRIA DE VIDA Como está composta e como você define sua dinâmica familiar?	“Eu e minha esposa somos graduados, mestres e doutores [...] fomos fazendo isso juntos.”	A formação acadêmica é construída em parceria conjugal, um projeto de vida compartilhado.
	“A gente optou por ela fazer o doutorado primeiro [...] depois eu.”	Planejamento estratégico da formação acadêmica dentro da dinâmica familiar.
	“Durante essa trajetória [...] a gente teve um filho.”	A chegada do filho é integrada ao percurso formativo, sem interromper o projeto educacional do casal.
	“A gente sempre priorizou muito [...] a educação.”	A educação é valorizada como eixo estruturante da vida familiar e profissional.
	“Se a gente tiver um doutorado [...] pode ganhar um salário melhor.”	A formação é vista também como instrumento de ascensão social e estabilidade financeira.
	“Olha, o seu pai e a sua mãe são doutores... é o mínimo que a gente vai exigir de você [...]”	A escolarização dos pais é projetada como modelo e expectativa para o filho.

Fonte: elaborado pelo autor

À luz da técnica de conteúdo categorial de Bardin (2011), os conteúdos manifestos apontam para uma lógica de planejamento compartilhado, em que a formação acadêmica é articulada com os ciclos da vida conjugal e parental. A priorização da educação, tanto para o casal quanto para o filho, é de extrema importância. A fala também expressa uma dimensão normativa, em que o nível de escolaridade dos pais é projetado como referência para o futuro educacional da criança, como os discursos familiares operam na constituição de expectativas e na reprodução de valores escolares.

A trajetória educacional de Mário e sua esposa, construída em parceria e marcada pela valorização da formação acadêmica, pode ser interpretada à luz de Bourdieu como uma estratégia de acumulação e reconversão de capital cultural, legitimada pelo campo educacional como forma de ascensão social e distinção simbólica (Bourdieu e Passeron, 2014). Ao mesmo tempo, o discurso indica uma dimensão freiriana de educação como prática de liberdade, na medida em que o casal não apenas busca títulos, mas também compartilha saberes e constrói um ambiente familiar que estimula o pensamento crítico e a valorização do conhecimento

(Freire, 1996). A projeção de expectativas educacionais para o filho, ainda que não explicitamente imposta, evidencia como o *habitus* familiar opera na reprodução de disposições voltadas à escolarização, ao passo que a convivência dialógica e o exemplo dos pais funcionam como instrumentos de conscientização e formação integral.

5 – Como você se define como pessoa?

Marina: Eu acho que eu sou uma pessoa fácil de lidar, por mais que eu sei que talvez tenha pessoas que que entendam que, ah, “Marina” é brava ou não sei, eu não sei, não sei nem se as pessoas pensam isso de mim ou se falam isso de mim. Eu às vezes me vejo brava, né, eh, nervosa, assim, eh, eu acho porque tenho sangue italiano e às vezes acabo erguendo o tom de voz e as pessoas acham que a gente tá brigando, gesticula muito com as mãos. Então, às vezes a gente tá conversando uma coisa muito normal e se a pessoa vê de longe e acha que que a gente tá, né? E não, não. Eu acho que de um modo, de um modo geral, eu sou, uma pessoa muito política, mas política no sentido de compreensão, de compreender, de conversar, de sentar e conversar. Eu acho que o mestrado foi um divisor de águas na minha vida. E depois do mestrado Eu compreendi melhor ainda isso que eu vou te falar. Eh, eu hoje o todo o sentimento que eu que eu trago, por exemplo, se acontecer alguma coisa na nossa relação profissional que eu não gostei, eu não vou virar a cara para você. Eu vou te chamar e vou dizer: "Olha, Thiago, eu não achei legal o que aconteceu. Então da mesma forma eu gostaria de receber isso. Olha, “Marina”, eu não acho legal o que que você fez comigo. Eu acho que eu acho que você poderia ter feito e eu vou parar, eu vou pensar, eu vou refletir e ver se aquilo procede. Eu acho que a “Marina”, de hoje, ela não é a, quando tinha 20 anos. Então a caminhada, o amadurecimento, os estudos me propiciaram isso.

Quadro 58 - Categoria: características pessoais de Marina

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala da entrevistada	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
COMPETÊNCIAS: INTERPESSOAIS E INTRAPESSOAIS Como você se define como pessoa?	“Eu acho que eu sou uma pessoa fácil de lidar.”	Marina se vê como acessível, o que favorece vínculos com alunos e colegas. (competência interpessoal).
	“Às vezes me vejo brava [...] tenho sangue italiano [...] gesticulo muito.”	A abertura da universidade pública foi um marco de acesso à educação superior para a mãe, evidenciando o papel das políticas públicas na democratização do ensino.
	“Sou uma pessoa muito política [...] no sentido de compreender, de conversar.”	Valorização do diálogo como ferramenta para resolução de conflitos.
	“O mestrado foi um divisor de águas na minha vida.”	A formação contribuiu para o amadurecimento emocional e relacional, fortalecendo sua prática docente.

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala da entrevistada	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
COMPETÊNCIAS: INTERPESSOAIS E	“A Marina de hoje não é a de quando tinha 20 anos.”	Reconhece evolução pessoal e profissional, capacidade de autocrítica e crescimento. (Competência Intrapessoal)
INTRAPESOAIS Como você se define como pessoa?	“Eu vou parar, eu vou pensar, eu vou refletir e ver se aquilo procede.”	Demonstra abertura ao feedback e disposição para rever atitudes, postura que fortalece vínculos com os discentes.

Fonte: elaborado pelo autor.

Marina se vê como alguém acessível e empática, o que favorece vínculos com os alunos e pode contribuir para a redução da desconexão e retenção acadêmicas. Demonstra consciência sobre seu amadurecimento, o que indica capacidade de autocrítica e adaptação, traços importantes para lidar com alunos em situações de vulnerabilidade. A postura dialógica e acolhedora favorece um ambiente de confiança, essencial para a permanência discente. A formação contribuiu para o desenvolvimento de competências relacionais e reflexivas, ampliando sua capacidade de lidar com conflitos e apoiar os alunos. A postura de Marina, marcada por empatia, escuta ativa, ética relacional e maturidade emocional, contribui diretamente para a redução da desconexão e retenção discente. Alunos que se sentem compreendidos, respeitados e acolhidos tendem a permanecer na instituição, mesmo diante de dificuldades acadêmicas ou pessoais.

Por outro lado, docentes que não reconhecem seus traços comunicacionais ou não se abrem ao diálogo podem contribuir para ambientes de tensão e afastamento. Marina, ao contrário, constrói pontes, e isso a posiciona como agente de permanência, especialmente para alunos em situação de vulnerabilidade emocional. Marina reconhece traços culturais que podem ser mal interpretados, mas busca contextualizar e suavizar essas percepções, o que assegura esforço de mediação e cuidado com a imagem profissional.

A fala de Marina mostra uma docente que passou por um processo de amadurecimento pessoal e profissional, desenvolvendo competências interpessoais que favorecem a construção de vínculos com os alunos. Sob a ótica de Bourdieu (1998 e 2018), o *habitus* é um sistema de disposições duráveis, estruturado pela história individual e social, que orienta práticas e

percepções. Além disso, ao reconhecer que sua forma de se expressar pode gerar interpretações equivocadas, Marina demonstra consciência relacional (competência intrapessoal), o que é fundamental para evitar rupturas comunicativas que poderiam levar ao afastamento dos alunos.

Pedro: bom, eu sou um homem de fé. né? Eh, procuro eh ser guiado pela palavra de Deus, né? E motivado pelo desejo de servir. Eh, busco ser uma pessoa íntegra, eh, ética e humilde, né? Eh, sabendo que tudo que sou e tudo que eu tenho vem da graça do Senhor, vem da graça de Deus. Então, a minha vida, ela é orientada pelo compromisso cristão. é amar a Deus, eh, e amar ao próximo. Eh, então eu sempre eu busco essa orientação, né? Eh, e essa busca de desse compromisso de amar a Deus. E amar eh o próximo, os dois maiores mandamentos, né?

Quadro 59 - Categoria: características pessoais de Pedro

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
COMPETÊNCIAS: INTERPESSOAIS E INTRAPESSOAIS Como você se define como pessoa?	“Sou um homem de fé [...] guiado pela palavra de Deus.”	Pedro constrói sua identidade a partir de valores cristãos, o que orienta suas ações e relações.
	“Motivado pelo desejo de servir.”	A docência é vista como missão, o que favorece o cuidado com os alunos e o compromisso com sua formação.
	“Busco ser uma pessoa íntegra, ética e humilde.”	Compromisso com a retidão e a humildade, fundamentais para relações respeitadas e acolhedoras.
	“Tudo que sou e tudo que eu tenho vem da graça de Deus.”	Pedro reconhece sua trajetória como fruto de algo maior, o que enfatiza postura de humildade.
	“Minha vida é orientada pelo compromisso cristão: amar a Deus e ao próximo.”	A afetividade e o respeito ao outro são pilares de sua atuação, o que fortalece vínculos com os discentes.
	“Sempre busco essa orientação.”	Demonstra abertura à escuta e ao aprimoramento contínuo, inclusive nas relações interpessoais.

Fonte: elaborado pelo autor.

Pedro atua no campo educacional com disposições oriundas do campo religioso. Essa intersecção pode gerar tensões, mas também pode enriquecer o ambiente escolar com valores de acolhimento, escuta e solidariedade, desde que respeite a pluralidade dos discentes. A postura de Pedro, orientada pelo amor ao próximo, pela ética cristã e pela humildade, tende a criar um

ambiente de acolhimento e respeito, o que é essencial para amenizar a exclusão acadêmica. Alunos que enfrentam dificuldades emocionais, sociais ou acadêmicas podem encontrar em Pedro um ponto de apoio, um educador que escuta e acolhe sem julgamento.

Por outro lado, é interessante que Pedro esteja atento à diversidade religiosa e cultural dos alunos, para que sua atuação não seja percebida como impositiva. Quando bem equilibrado, seu *ethos* cristão pode ser uma força poderosa de humanização da prática docente. Bourdieu (1986), aduz que o capital simbólico é o reconhecimento legítimo por práticas valorizadas socialmente. As competências interpessoais e intrapessoais que pode se extrair da fala são: Intrapessoais: sustentam sua estabilidade emocional, coerência ética e motivação duradoura. Interpessoais: fortalecem vínculos com os alunos e criam ambientes de confiança.

César: cara, me defino como alguém que veio pra somar. Sou uma pessoa simples, de fala direta, como diz o meu filho, né: papo reto, mas com o coração cheio de vontade de fazer diferença. Gosto de ouvir, de aprender com os outros, e de estar presente, seja na sala de aula, em casa ou com os amigos. Carrego comigo um senso de responsabilidade muito forte. Sei de onde vim, sei o que enfrentei, e isso molda cada escolha que faço. Tento ser justo, acolhedor, e firme quando preciso. Não sei, sinceramente, se sempre eu consigo. Não sou perfeito, longe disso. Mas sou alguém que acredita no poder da educação, no valor das relações humanas, e na força que a gente tem quando caminha junto. Se eu puder deixar um legado, que seja o de ter ajudado alguém a acreditar mais em si mesmo.

Quadro 60 - Categoria: características pessoais de César

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
COMPETÊNCIAS: INTERPESSOAIS E INTRAPESSOAIS Como você se define como pessoa?	“Me defino como alguém que veio pra somar.”	Disposição para contribuir e trabalhar em conjunto.
	“Sou uma pessoa simples, de fala direta [...] papo reto.”	Autenticidade na comunicação e transparente.
	“Gosto de ouvir, de aprender com os outros [...]”	Abertura ao diálogo e à troca.
	“Tento ser justo, acolhedor, e firme quando preciso.”	Empatia e acolhimento.
	“Sei de onde vim, sei o que enfrentei [...]”	Autoconhecimento, consciência da própria trajetória.
	“Carrego comigo um senso de responsabilidade muito forte.”	Comprometimento com suas ações.
	“Não sou perfeito, longe disso.”	Humildade e reconhecimento das próprias limitações.
“Com o coração cheio de vontade de fazer diferença.”	Motivação, impulso interno para transformar.	

Fonte: elaborado pelo autor

À luz da técnica de análise de conteúdo categorial de Bardin (2011), pode-se inferir que a fala do professor César revelou um conjunto de competências interpessoais e intrapessoais que estruturam sua identidade docente e pessoal. As unidades de registro evidenciaram traços como autenticidade, escuta ativa, senso de responsabilidade e capacidade reflexiva, que se manifestam tanto nas relações familiares quanto na prática pedagógica.

A fala é de um sujeito que se reconhece em sua trajetória, assume suas imperfeições e mobiliza suas experiências para construir vínculos significativos. A valorização da presença, da escuta e da justiça indica uma postura ética e afetiva que favorece ambientes de confiança e pertencimento, elementos fundamentais para a retenção de discentes. Ao desejar deixar como legado a capacidade de fazer o outro acreditar em si mesmo, César expressa uma intencionalidade formativa que transcende o conteúdo curricular, atuando diretamente na constituição subjetiva dos alunos e na prevenção da evasão escolar.

Sérgio: ah, eu acho que eu sou uma pessoa extrovertida, eu sou uma pessoa eh com defeitos, como todos nós, mas também sou uma pessoa amiga, sou uma pessoa que tem um uma facilidade de conversar com pessoas, de entender pessoas, de relacionar. eh também uma pessoa que tem determinação. Eh, sou uma pessoa otimista no sentido da esperança, de acreditar nas pessoas, de acreditar na mudança de vida, porque isso aconteceu comigo. É aquilo que eu falei para você, se eu saio de um processo vulnerável de que eu não tinha nada, não é para dizer que hoje eu tenho alguma coisa, mas hoje a gente tem o que tudo que a educação me trouxe me tornou o agente social, a pessoa que eu sou hoje. Então eu acho que isso me torna possível eu também conciliar essa mudança de vida para os nossos acadêmicos.

Quadro 61 - Categoria: características pessoais de Sérgio

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
COMPETÊNCIAS: INTERPESSOAIS E INTRAPESOAIS Como você se define como pessoa?	“sou uma pessoa extrovertida”, “sou uma pessoa amiga”, “sou uma pessoa com defeitos”	Reconhecimento de si como sujeito relacional, imperfeito, mas positivo e aberto ao outro.
	“facilidade de conversar com pessoas”, “entender pessoas”.	Valorização da empatia e da comunicação.
	“sou uma pessoa com determinação”.	Autoimagem pautada em força interior.
	“acreditar nas pessoas”, “acreditar na mudança de vida”	Fé na capacidade humana de mudar, com base na vivência.
	“saio de um processo vulnerável”, “não tinha nada”	Reconhecimento de uma trajetória marcada por exclusão social.
	“conciliar essa mudança de vida para os nossos acadêmicos”	A educação aparece como ferramenta de emancipação.

Fonte: elaborado pelo autor

Da análise de Conteúdo Categorical de Bardin (2011), infere-se: a fala de Sérgio exprime uma identidade construída na intersecção entre vulnerabilidade e superação. Os registros apontam para um sujeito que se reconhece em suas limitações, mas que valoriza profundamente suas capacidades relacionais e afetivas. A educação emerge como eixo transformador da sua trajetória e ampliando seu compromisso com o coletivo. O discurso é marcado por esperança, agência e desejo de retribuição social.

Da “visão” sociológica de Bourdieu (1986, 1998): pode-se concluir que Sérgio mobiliza o capital simbólico da educação para legitimar sua ascensão social e redefinir seu *habitus*. Ao se posicionar como “agente social”, ele ocupa um espaço de autoridade dentro do campo educacional, não apenas por títulos, mas por vivência. Sua trajetória rompe com o destino social esperado, evidenciando uma mobilidade que desafia estruturas de reprodução. O compromisso com os acadêmicos demonstra seu papel como mediador entre experiência e transformação coletiva. As características interpessoais e intrapessoais são marcantes na fala de Sérgio: à capacidade de se relacionar, comunicar e compreender o outro (interpessoal) e a consciência da própria limitação e humildade (intrapessoal).

Sabrina: “sou dedicada, persistente e comprometida. Tenho fé em Deus, bem como acredito muito no poder da educação e gosto de aprender, ensinar e colaborar”.

Quadro 62 - Categoria: características pessoais de Sabrina

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala da entrevistada	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
COMPETÊNCIAS: INTERPESSOAIS	“Gosto de aprender, ensinar e colaborar.”	Indica abertura ao diálogo, ao compartilhamento de saberes e trabalho em equipe.
E INTRAPESSOAIS	“Sou dedicada, persistente e comprometida.”	Traços de disciplina, resiliência e responsabilidade, fundamentais na identidade profissional.
Como você se define como pessoa?	“Tenho fé em Deus, bem como acredito muito no poder da educação.”	Expressa valores internos e crenças que orientam sua conduta e motivação pessoal.

Fonte: elaborado pelo autor

A partir da técnica de análise de conteúdo categorial proposta por Bardin (2011), a fala da professora Sabrina revelou traços marcantes de sua identidade pessoal e profissional, distribuídos entre competências intrapessoais e interpessoais. Ao afirmar ser “dedicada, persistente e comprometida”, evidenciou-se um conjunto de disposições internas que refletem disciplina, resiliência e responsabilidade, fundamentais para sua atuação docente. A menção à fé em Deus e à crença no poder transformador da educação apontou para valores subjetivos que orientam sua conduta e motivação. O gosto por “aprender, ensinar e colaborar” demonstra abertura ao diálogo, valorização da troca de saberes e predisposição ao trabalho coletivo, características que fortalecem sua prática pedagógica e sua inserção no ambiente universitário. Assim, a análise da fala permite compreender como essas competências se articulam na constituição de sua identidade como educadora.

A professora Sabrina revelou, na fala, disposições profundamente enraizadas que podem ser interpretadas como expressão de seu *habitus*, conforme definido por Bourdieu (2014) como um sistema de esquemas de percepção, pensamento e ação socialmente constituído. Ao se definir como “dedicada, persistente e comprometida”, ela manifesta traços que foram incorporados ao longo de sua trajetória social e educacional, refletindo um capital cultural que legitima sua posição no campo acadêmico. A crença na educação e a fé em Deus operam como formas de capital simbólico, conferindo sentido e autoridade à sua prática docente. O gosto por “aprender, ensinar e colaborar” evidencia uma predisposição para a troca e construção coletiva do saber, típica de agentes que ocupam posições valorizadas no campo educacional. Assim, sua autoimagem não é apenas pessoal, mas também socialmente construída e legitimada pelas estruturas de poder simbólico que atravessam o campo universitário.

Baseada na ótica de Freire (1996), a postura de Sabrina revela uma compreensão da docência como um ato profundamente ético. Sua disposição para aprender, ensinar e colaborar aproxima-se da ideia de educadores que se reconstróem com os educandos, numa relação em que todos se tornam sujeitos do processo. A fé na educação como força transformadora ecoa o princípio freireano de que o conhecimento liberta e amplia a consciência crítica. Além disso, seu compromisso e persistência expressam aquilo que Freire (1999) chama de atitude ativa de construção do mundo por meio da prática educativa. Dessa forma, Sabrina encarna uma docência que articula rigor, sensibilidade e compromisso com a humanização.

José: costumo me definir como alguém comprometido, crítico e bastante autêntico. Valorizo muito a responsabilidade, tanto no campo profissional quanto nas relações pessoais, e tenho um senso ético muito claro sobre meus deveres e limites. Ao longo da vida, aprendi a ser resiliente diante de contextos desafiadores e a buscar soluções práticas sem renunciar meus valores. Gosto de cultivar a introspecção, o que me ajuda a manter uma visão analítica e, ao mesmo tempo, a entender melhor o outro. Também sou movido por curiosidade intelectual e tenho uma tendência natural a querer entender como as coisas funcionam, o que me levou tanto à contabilidade quanto ao mundo da pesquisa e da ciência de dados. Por fim, sou alguém que preza pela lealdade, tanto nas amizades quanto na vida familiar, e que acredita na importância da escuta, mesmo que nem sempre ela seja fácil. Tenho minhas falhas, como qualquer um, mas procuro ser justo e coerente nas minhas escolhas e posicionamentos.

Quadro 63 - Categoria: características pessoais de José

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
COMPETÊNCIAS: INTERPESSOAIS E INTRAPESOAIS Como você se define como pessoa?	"Comprometido, crítico e bastante autêntico."	Consciência de si e autonomia intelectual.
	"Tenho um senso ético muito claro sobre meus deveres e limites."	Demonstra clareza moral e coerência interna.
	"Aprendi a ser resiliente diante de contextos desafiadores."	Capacidade de enfrentar adversidades sem perder os valores.
	"Gosto de cultivar a introspecção [...] visão analítica."	Indica profundidade reflexiva e capacidade de autoavaliação.
	"Tenho minhas falhas... procuro ser justo e coerente."	Reconhece limitações e busca justiça nas ações.
	"Valorizo muito a responsabilidade [...] nas relações pessoais."	Demonstra comprometimento com vínculos humanos.
	"Entender melhor o outro."	Busca compreender o outro por meio da introspecção.
	"Sou movido por curiosidade intelectual [...] contabilidade e ciência de dados."	Abre espaço para diálogo e construção de saberes.
"Prezo pela lealdade... acredito na importância da escuta."	Valoriza vínculos duradouros e comunicação empática.	

Fonte: elaborado pelo autor

Sob a ótica da análise de conteúdo categorial de Bardin (2011), José expõe um sujeito com forte domínio de competências intrapessoais, como autenticidade, ética e resiliência, que sustentam sua postura crítica e reflexiva. Ao mesmo tempo, demonstra habilidades interpessoais como empatia, escuta ativa e lealdade, fundamentais para relações humanas profundas e

respeitosas. Sua curiosidade intelectual e senso de justiça indicam um perfil comprometido com o conhecimento e com o outro. Essa combinação favorece práticas profissionais éticas, colaborativas e transformadoras.

Sob a ótica bourdieusiana, a fala de José mostra um *habitus* intelectual e ético, construído ao longo de sua trajetória social, que orienta suas práticas e disposições no campo profissional e relacional. Ao mobilizar capitais simbólicos como autenticidade, responsabilidade e curiosidade, ele legitima sua posição como sujeito reflexivo e comprometido (Bourdieu, 1986; 1998). Freire (1999) complementa essa leitura ao valorizar a introspecção e a escuta como práticas libertadoras, que promovem o diálogo e o reconhecimento do outro como sujeito histórico. Assim, José encarna uma pedagogia crítica e humanizadora, pautada na coerência entre valores e ações.

Antônio: eu me defino como uma pessoa determinada, que gosta de aprender muito, que gosta de tá buscando o aprendizado em todas as áreas do conhecimento. Que busca alinhamento espiritual de alma e de corpo. Uma pessoa que que gosta de contribuir, defensor da família e uma pessoa, uma pessoa inquieta que busca crescer bastante. Uma busca para fazer o equilíbrio entre espírito, alma e corpo.

Quadro 64 - Categoria: características pessoais de Antônio

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
COMPETÊNCIAS: INTERPESSOAIS E INTRAPESSOAIS Como você se define como pessoa?	"Pessoa determinada [...] que gosta de aprender muito."	Demonstra iniciativa e busca constante por conhecimento.
	"Busca alinhamento espiritual de alma e de corpo."	Indica reflexão profunda sobre si e sobre o sentido da vida.
	"Pessoa inquieta que busca crescer bastante."	Impulso constante de superação e evolução.

Fonte: elaborado pelo autor

Da análise de conteúdo categorial de Bardin (2011) infere-se que: Antônio é um sujeito movido pela determinação, espiritualidade e desejo contínuo de crescimento. Suas competências intrapessoais incluem autoconsciência, curiosidade e equilíbrio emocional, enquanto suas competências interpessoais se expressam na valorização da família e na vontade

de contribuir com os outros. Essa combinação constrói uma identidade ética e colaborativa, voltada para o desenvolvimento integral. Sua prática docente tende a refletir esse alinhamento entre conhecimento, espiritualidade e compromisso humano.

Antônio expressa um *habitus* marcado pela busca de capital cultural e simbólico, evidenciado em sua inquietação por aprender e contribuir. Essa disposição transparece uma trajetória de valorização do saber como forma de legitimar sua posição no campo educacional (Bourdieu, 2007). Freire (1992) complementa essa leitura ao destacar a importância da espiritualidade e da contribuição coletiva como práticas libertadoras, que humanizam o processo educativo. Antônio encarna uma pedagogia que une razão, afeto e transcendência, promovendo o crescimento integral do sujeito.

João: bom, eu acho que uma das características que vai me definir bastante é eu sou uma pessoa bastante equilibrada, tá? Eu sou uma pessoa que tem uma rotina de ir na academia para manter a saúde. Eu sou pai, então eu tenho que ter tempo acompanhar meus filhos. Eu acho que eh trabalhar demais e esquecer seus filhos não é uma é uma boa escolha. Eh, cumpro meus horários de trabalhos rigorosamente, isso é fato, tá? Eh, acredito que sou um bom esposo porque que eh eu sou compreensível, dedicado a minha vida é em prol da família. Eh, profissionalmente em relação aos alunos, além de ser rigoroso na minha questão de prazos, datas e horários, eh, eu sou bastante compreensível. Eu trato as pessoas eh valorizando a evolução pessoal, não geral. Acredito que é isso.

Quadro 65 - Categoria: características pessoais de João

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
COMPETÊNCIAS: INTERPESSOAIS E INTRAPESOAIS Como você se define como pessoa?	"Sou uma pessoa bastante equilibrada [...] o exagero não vai dar certo."	Valoriza o bom senso e evita extremos, buscando harmonia nas decisões pessoais e profissionais.
	"Tenho uma rotina de ir à academia para manter a saúde."	Demonstra preocupação com o bem-estar físico e manutenção de hábitos saudáveis.
	"Sou pai, tenho que ter tempo para acompanhar meus filhos."	Reconhece a importância da presença paterna.
	"Trabalhar demais e esquecer seus filhos não é uma boa escolha."	Critica o excesso de trabalho em detrimento da convivência familiar.
	"Sou compreensível, dedicado [...] minha vida é em prol da família."	Define-se como alguém que se doa aos outros, especialmente à família,
	"Sou rigoroso com prazos [...] mas compreensível [...] valorizo a evolução pessoal."	Equilibra exigência acadêmica com atenção individualizada ao desenvolvimento dos alunos.

Fonte: elaborado pelo autor

Extrai-se da análise de conteúdo categorial de Bardin (2011) que: a autoimagem do professor João é construída sobre pilares de equilíbrio, responsabilidade e empatia. Ele se define como alguém disciplinado e comprometido, tanto no âmbito familiar quanto profissional, valorizando a saúde, a presença paterna e o respeito às individualidades. Sua postura mostra que é orientado pela moderação e pela dedicação ao outro. Essa combinação favorece relações humanas sólidas e práticas pedagógicas sensíveis e eficazes. João, ao destacar equilíbrio, empatia e valorização da evolução pessoal, reflete uma postura pedagógica próxima da educação como prática da liberdade (Freire, 1999), na qual o educador reconhece o outro como sujeito de sua própria história. Assim, as competências interpessoais são latentes: empatia, compreensão e flexibilidade; bem como as intrapessoais: autocontrole, cuidado pessoal e responsabilidade e organização.

Sob a ótica de Bourdieu (1998; 2018), João revela um *habitus* marcado pela disciplina, equilíbrio e dedicação, incorporado ao longo de sua trajetória social e familiar. Esse *habitus* orienta suas práticas no campo educacional, onde ele mobiliza capital simbólico (como o respeito aos prazos e à evolução individual) para legitimar sua posição como professor.

Samuel: eu me considero assim tranquilo, né, na verdade, mas eu acho tranquilo nem tanto, né? Mas assim, eh, eu não tolero algumas coisas, né? Às vezes algumas injustiças, né? Pessoas maldosas, pessoas de mau caráter. Então, assim, eu fico muito, eu me revolto com algumas coisas nesse sentido, entendeu? Quando eu vejo que as pessoas estão mal-intencionadas, mas eu me considero bastante flexível, né? Principalmente, igual eu falei, depois que eu comecei a a ministrar aulas, né? Cada semestre é uma turma diferente, com várias pessoas diferentes, né? Cada um com seu comportamento e no ambiente de trabalho, né? A mesma forma a gente há muito tempo aí na atuando, você vê pessoas de todo tipo, né? Então eu me considero flexível e adaptável, né, ao comportamento e e as características das pessoas. Eu me considero assim, entendeu? Acho que eu consigo lidar com diferentes tipos de pessoas. Isso ajudou na minha vida, né, essa questão de desse contato e tentar entender, né, que cada uma de um jeito e você conseguir conviver. Eu consigo conviver com pessoas de diversos tipos de comportamentos, né?

Quadro 66 - Categoria: características pessoais de Samuel

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
COMPETÊNCIAS: INTERPESSOAIS E INTRAPESOAIS	“Eu me considero assim tranquilo, né, na verdade, mas eu acho tranquilo nem tanto, né?”	Demonstra autopercepção e reflexão sobre sua própria personalidade, com nuances e ambivalência (intrapessoal).

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
COMPETÊNCIAS: INTERPESSOAIS E INTRAPESOAIS	“Eu não tolero algumas coisas, né? Às vezes algumas injustiças, né? Pessoas maldosas, pessoas de mau caráter.” “Eu fico muito [...], eu me revolto com algumas coisas nesse sentido [...].”	Indica valores pessoais fortes e senso ético. Posicionamentos internos frente ao mundo.
	“Eu me considero flexível e adaptável, né, ao comportamento e as características das pessoas.”	Competência de ajustamento social e respeito à individualidade dos outros.
Como você se define como pessoa?	“Cada semestre é uma turma diferente, com várias pessoas diferentes [...].”	Reconhecimento da diversidade humana e necessidade de ajustar-se a diferentes perfis.
	“Acho que eu consigo lidar com diferentes tipos de pessoas.”	Indica habilidade de relacionamento interpessoal e inteligência emocional.

Fonte: elaborado pelo autor

Da análise de conteúdo categorial proposta por Bardin (2011), conclui-se que a fala do Prof. Dr. Samuel é um conjunto significativo de características pessoais que se enquadram nas subcategorias de competências intra e interpessoais. No âmbito intrapessoal, observa-se uma autopercepção crítica e reflexiva, evidenciada na ambivalência ao se definir como “tranquilo, nem tanto”, além de um forte senso ético e emocional frente a situações de injustiça e má índole, o que denota valores internos consolidados e sensibilidade moral.

No campo interpessoal, Samuel demonstra elevada flexibilidade e adaptabilidade ao lidar com diferentes perfis comportamentais, tanto no ambiente acadêmico quanto profissional. Sua capacidade de compreender e conviver com a diversidade humana aponta para habilidades de empatia, escuta ativa e inteligência emocional, fundamentais para a construção de relações saudáveis e eficazes. Assim, a análise categorial permite identificar que sua definição pessoal está profundamente marcada por competências que favorecem tanto o autogerenciamento quanto a convivência social.

Sob a ótica de Bourdieu (1998), a fala do Prof. Dr. Samuel pode ser interpretada como uma expressão de *habitus*, o conjunto de disposições duráveis e incorporadas que orientam percepções, ações e posicionamentos no mundo social. Ao se definir como “tranquilo, mas nem

tanto”, e ao demonstrar intolerância frente à injustiça e à má índole, Samuel demonstra um *habitus* ético e reflexivo, moldado por experiências que corroboram valores morais e sensibilidade social. Sua flexibilidade e capacidade de adaptação diante da diversidade de comportamentos, especialmente, no ambiente acadêmico, indicam um capital simbólico construído ao longo de sua trajetória profissional, que lhe confere legitimidade e autoridade nas interações. Além disso, sua habilidade de conviver com diferentes perfis indica um capital social ampliado, sustentado por práticas de empatia e compreensão, que asseguram sua posição no campo educacional.

Assim, a autoimagem que constrói está profundamente entrelaçada com os capitais que acumulou e com o *habitus* que orienta sua inserção e atuação nos espaços sociais que frequenta. Um professor que reconhece e respeita os diferentes *habitus* dos alunos, como Samuel demonstra, contribui para uma escola mais inclusiva, onde os estudantes se sentem validados e capazes de aprender, favorecendo sua permanência.

Mário: então, eu sou cristão, né? Eu tenho valores cristãos muito bem definidos, né? Eh, então assim, eu não vou nem preciso falar o resto pros valores, né? Hoje a gente frequenta a Igreja Batista Central. eh que é vinculada à igreja batista de maneira geral. Então, a gente tem isso muito firme dentro da nossa família, né? Família, eu, minha esposa, meu filho, né? Levo meu filho pra igreja, ensino sobre Jesus, embora ele estude numa escola católica que também tem princípios cristãos, um pouco divergentes da protestante, a gente leva isso muito bem. Então, a partir desses princípios cristãos que eu queria falar sobre mim, Então eu prezo pela honestidade, pela transparência, por ajudar o próximo, né? Então todos aqueles valores que a gente fala na igreja, eu também prezo isso dentro da minha casa como eh fora da minha casa. Então, vamos pensar assim, na sala de aula, no meu trabalho. Por outro lado, existe outros fatores que a gente pensa que são genéticos, né? Então, por exemplo, tanto eu como a minha esposa, a gente eu sou ansioso, eh, muitas vezes assim muito sistemático nas coisas, né, de fazer tudo certinho, talvez isso típico da profissão do administrador, da profissão, enfim, de gestor. E para isso, Thiago, né, com essa pegada de ansiedade e sistematização, eu já sofri muito na minha vida. Então, assim, já há uns 5 anos eu venho com acompanhamento eh psicológico, psiquiátrico, para tomar alguns remédios que controlem a ansiedade e eh essa outra parte que às vezes me faz sofrer se eu não tiver tudo muito certinho. Então, embora você tenha valores cristãos, assim, a própria genética ela te perturba nessa questão. Já a minha esposa, se a gente pensar pro lado dela, ela já é um pouco mais do que a gente chama hoje de TDH, né? Que que é uma ansiedade, é uma dinâmica diferente, ela não é sistematizada, mas também a partir de tratamentos terapêuticos, né? Eh, com psicólogos, com psiquiatras, a gente também vem acompanhando isso via medicamentos, tratamentos e tal. Então, nada que perturbe a ideia de uma família, mas algo que a gente acompanha porque a gente sabe das pressões que existem hoje no mundo. Então, o mundo ele tem muita pressão, então a gente acaba tomando alguns remédios para poder controlar essa ansiedade, esse mundo estressante.

Quadro 67 - Categoria: características pessoais de Mário

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
COMPETÊNCIAS: INTERPESSOAIS E INTRAPESSOAIS Como você se define como pessoa?	“Eu sou cristão [...] tenho valores cristãos muito bem definidos.”	Os valores religiosos são internalizados como princípios orientadores da conduta pessoal.
	“Prezo pela honestidade, pela transparência, por ajudar o próximo.”	Demonstração de valores éticos e morais que orientam atitudes e decisões.
	“Levo meu filho pra igreja, ensino sobre Jesus [...]”	Transmissão de valores familiares e religiosos como prática de socialização e cuidado.
	“Embora ele estude numa escola católica [...] a gente leva isso muito bem.”	Capacidade de lidar com diferenças religiosas de forma respeitosa e integradora.
	“Sou ansioso [...] muito sistemático nas coisas, de fazer tudo certinho.”	Reconhecimento de traços pessoais que influenciam o comportamento e exigem autorregulação.
	“Já sofri muito [...] venho com acompanhamento psicológico, psiquiátrico.”	Busca ativa por cuidado emocional e saúde mental. Autoconhecimento enfrentamento.
	“Minha esposa [...] tem TDH [...] não é sistematizada.”	Reconhecimento das diferenças individuais e convivência com dinâmicas emocionais distintas.
	“A gente também vem acompanhando isso via medicamentos, tratamentos [...]”	Prática conjunta de cuidado emocional no contexto familiar, com apoio mútuo.
“O mundo tem muita pressão... tomamos remédios para controlar essa ansiedade.”	Consciência das exigências externas e adoção de estratégias para lidar com o estresse cotidiano.	

Fonte: elaborado pelo autor

Considerando a técnica de conteúdo categorial de Bardin (2011), a partir da análise das unidades de fala, observa-se que o discurso de Mário indica uma articulação entre valores éticos, crenças religiosas e práticas de cuidado emocional que estruturam sua identidade pessoal e profissional. Os conteúdos expressos, como a valorização da honestidade, da transparência e da fé cristã, se entrelaçam com a busca por equilíbrio emocional diante das exigências sociais contemporâneas.

A presença de acompanhamento psicológico e psiquiátrico, tanto para ele quanto para sua esposa, indica uma consciência sobre os limites individuais e a importância da saúde mental como competência intrapessoal. Ao mesmo tempo, o cuidado com o filho e a transmissão de valores religiosos e educacionais evidenciam competências interpessoais que sustentam a coesão familiar. Assim, o discurso evidencia um sujeito que reconhece suas vulnerabilidades, mas também mobiliza estratégias de enfrentamento e construção de vínculos, configurando uma trajetória marcada pela integração entre fé, afeto e autorregulação.

Sob a perspectiva bourdieusiana é possível compreender que os valores cristãos, a sistematização no trabalho e o investimento educacional operam como expressões de um *habitus* estruturado por experiências anteriores e pelo capital cultural acumulado ao longo da trajetória (Bourdieu e Passeron, 2014). Ao mesmo tempo, a forma como Mário e sua esposa planejam suas formações acadêmicas, enfrentam desafios emocionais e projetam expectativas para o filho evidencia uma dimensão reflexiva da ação, conforme proposta por Giddens, em que os sujeitos são capazes de monitorar continuamente suas práticas e reconfigurar suas rotinas diante das pressões sociais (Giddens, 2002). Assim, a trajetória de Mário é marcada por uma dialética entre estrutura e agência, onde os condicionamentos sociais coexistem com a capacidade de escolha e transformação.

6 – Que valores pessoais são mais importantes para você

Marina: eita, Thiago, são tantos. Eu sei que você que você crê em Jesus, né? Então é mais fácil falar, né? E é difícil aqui na nossa instituição a gente falar sobre isso, né? Não é todo mundo que compreende, que entende e que crê, né? E que crê. Eu fui criada pela minha mãe, eu falo muito da minha mãe porque eu vivi com ela eh mais da metade da minha vida, não posso dizer assim que com o meu pai eu vivi até os 10 anos, depois foi só com a minha mãe. Então tudo e de princípios, de valores, foi por parte dela, né? Então, primeiro a honestidade, né? A minha mãe, a minha mãe batia muito duro nisso. [...] Honestidade, ética, respeito, respeito para com o próximo, né? Respeito com os mais velhos, eh a cordialidade, né? respeitar o espaço do outro, respeitar a opinião do outro, respeitar a religião do outro, respeitar o trabalho do outro, seja o trabalho que for, né? O trabalho que for. Eh, então assim, eu acho que nós eh minha mãe, ela acabou de uma certa forma através do medo, porque e eu falo que foi medo porque ela não exercia uma pressão, mas um empoderamento em cima da gente que fazia com que a gente ficasse eh nervosa, sabe? [...] Eh, eu penso que eh tem valores que são incontestáveis e inegociáveis. Inegociáveis, né? E aí a religião ela também acaba interferindo muito. né? Eu sou de um berço religioso católico, né? Eh, onde a gente sempre tentou fazer o bem, fazer o bem, né? A gente sabe que às vezes, eh, por algum momento a gente acaba sendo grosseiro, sendo mais, eh, até pela criação, pelo formato, pelos valores que a gente que a gente cresceu, o arrependimento vem, né? Às vezes a gente nem pede perdão, mas o arrependimento vem, né? E eu acho que é isso.

Quadro 69 - Categoria: características pessoais de Marina

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala da entrevistada	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
VALORES E ÉTICA Que valores pessoais são mais importantes para você?	“Tudo de princípios, de valores, foi por parte dela [mãe].”	A mãe é a principal referência na construção dos valores éticos e morais de Marina.
	“Minha mãe batia muito duro nisso [honestidade].”	A honestidade é vista como princípio inegociável, estruturante da conduta pessoal e profissional.
	“Respeitar o espaço do outro, a opinião, a religião, o trabalho.”	Marina valoriza o respeito como base da convivência, reconhecendo a pluralidade como legítima. (Ética Relacional)
	“Respeito com os mais velhos [...] cordialidade.”	Preocupação com o trato humano e com a construção de relações respeitadas.
	“Sou de um berço religioso católico [...] sempre tentamos fazer o bem.”	A fé orienta sua conduta e reforça princípios como bondade, arrependimento e humildade.
	“Às vezes a gente acaba sendo grosseiro [...] o arrependimento vem.”	Marina reconhece que falhas acontecem, mas valoriza o arrependimento como forma de reparação moral.
	“Tem valores que são incontestáveis e inegociáveis.”	Marina afirma seus princípios com firmeza, mostrando coerência e estabilidade moral.

Fonte: elaborado pelo autor

Marina expressa valores que sustentam relações saudáveis e inclusivas, fundamentais para um ambiente escolar acolhedor. A construção de valores está diretamente ligada à vivência com a mãe, denotando um *habitus* ético e afetivo enraizado. Para Bourdieu (1986), cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistemas de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A fé aparece como fonte de orientação moral, mesmo reconhecendo que nem todos compartilham da mesma crença. Marina demonstra consciência sobre suas ações e capacidade de autocrítica, o que favorece relações mais humanas e empáticas. A firmeza na defesa de princípios éticos indica coerência e estabilidade emocional, importantes para a retenção discente. Ao reconhecer a pluralidade e valorizar o diálogo, Marina constrói pontes com os alunos, tornando-se uma figura de referência

ética e afetiva. Sua capacidade de reconhecer falhas e buscar reparação também humaniza sua prática, tornando-a mais acessível e confiável.

Pedro: bom, em primeiro lugar, para mim, valor pessoal para mim é a fé em Jesus Cristo e o segmento do do evangelho, né? Bom, então, se você segue Jesus Cristo e segue o evangelho, honestidade, compaixão, ética, compromisso social, já tá dentro tudo incluso, né? Eh, eu acredito que a espiritualidade ela deve conduzir todas as áreas da nossa vida, né? Ou todas as áreas da minha vida, né? Eh, falando de mim, inclusive a profissional e eu acredito no valor do esforço pessoal, da educação como um meio de transformação social.

Quadro 71 - Categoria: características pessoais de Pedro

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala da entrevistada	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
<p>VALORES E ÉTICA</p> <p>Que valores pessoais são mais importantes para você?</p>	“Valor pessoal para mim é a fé em Jesus Cristo e o segmento do evangelho.”	A fé é o fundamento que orienta todas as dimensões da vida, inclusive a profissional.
	“Honestidade, compaixão, ética, compromisso social já tá tudo incluso.”	Pedro associa sua espiritualidade a um conjunto de valores morais que estruturam sua conduta. (Ética Cristã)
	“A espiritualidade deve conduzir todas as áreas da nossa vida.”	A fé não é compartimentalizada, mas integrada à vida cotidiana e profissional.
	“Acredito no valor do esforço pessoal.”	Valoriza a dedicação como caminho legítimo para a transformação e ascensão.
	“A educação como um meio de transformação social.”	Enxerga a educação como ferramenta de mudança, especialmente para os mais vulneráveis.

Fonte: elaborado pelo autor

Os valores de Pedro, especialmente fé, ética, esforço pessoal e compromisso social, contribuem para a criação de um ambiente acolhedor, justo e motivador. Isso pode impactar diretamente na evasão e retenção discente, pois: alunos se sentem respeitados e valorizados, A postura ética e empática do professor gera confiança e pertencimento. O compromisso com a transformação social inspira os alunos a persistirem nos estudos, mesmo diante de dificuldades. Por outro lado, a evasão acadêmica muitas vezes está ligada à ausência de vínculos afetivos e simbólicos com a instituição. Professores como Pedro, que atuam com valores sólidos e humanizadores, funcionam como pontos de apoio emocional e ético, reduzindo o risco de

abandono. “O *habitus* é um sistema de disposições duráveis, estruturado pela história individual e coletiva.” (Bourdieu, 1998, 2018).

Sérgio: acho que o primeiro de todos na minha criação foi a honestidade, né, a determinação. Eh, acho que a criatividade, eh, acho que a simplicidade são, são fundamentos, princípios que a gente precisa carregar no dia a dia. Eh, eu falo sempre que quando eu chego num lugar, eu olho primeiro a merendeira, o guarda, a pessoa que tá ali no serviço da fase inicial, vamos dizer assim, do que o próprio dono gerente, porque é aquelas pessoas que têm a importância de uma relação social. Então eu acho que ter esse processo também na vida da gente é isso, é você perceber todas as pessoas. Não existe distinção. Cada um no seu no seu espaço.

Quadro 72 - Categoria: características pessoais de Sérgio

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala da entrevistada	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
VALORES E ÉTICA Que valores pessoais são mais importantes para você?	“honestidade, determinação, criatividade, simplicidade”	Princípios que orientam sua conduta e visão de mundo.
	“precisa carregar no dia a dia”	Os valores não são abstratos, mas vividos cotidianamente
	“olho primeiro a merendeira, o guarda [...]”	Reconhecimento da dignidade e importância dos trabalhadores invisibilizados
	“não existe distinção. Cada um no seu espaço”	Ética relacional que rejeita hierarquias sociais e valoriza o papel de cada indivíduo
	“importância de uma relação social”	Relações humanas como fundamento ético da convivência

Fonte: elaboração própria

Da análise de conteúdo de Bardin (2011) pode se inferir: Sérgio expressa valores centrais como honestidade, simplicidade e criatividade, mostrando princípios éticos internalizados. Sua fala sugere uma ética cotidiana, vivida na prática e não apenas idealizada. Ao valorizar trabalhadores de base, ele demonstra uma ética da inclusão e do reconhecimento social. A ausência de distinção hierárquica denota um compromisso com a igualdade e o respeito mútuo.

Sob a ótica bourdieusiana, a fala de Sérgio expressa um *habitus* ético moldado por sua trajetória social, onde valores como honestidade e simplicidade não são apenas virtudes individuais, mas formas de resistência simbólica à lógica da distinção. Ao valorizar figuras como a merendeira e o guarda, ele desafia os esquemas de percepção dominantes que

privilegiam posições de poder, e reafirma o valor simbólico dos agentes invisibilizados no campo social. Essa postura aponta uma ética relacional que se opõe à reprodução das hierarquias e expõe a ideia de que o capital simbólico pode ser construído por meio da empatia, da escuta e da valorização do outro, elementos que Bourdieu (2007) reconhece como formas legítimas de poder dentro dos campos sociais.

César: nossa, Thiago. Tão difícil falar sobre isso, tão difícil falar sobre a gente. Mas vamos lá: os valores que mais carrego comigo são respeito, honestidade e compromisso, é isso. Respeito porque ninguém cresce sozinho, e todo mundo merece ser ouvido, independentemente de onde veio ou do que acredita. Honestidade porque é a base de qualquer relação verdadeira, seja com aluno, colega ou família. E compromisso porque, pra mim, palavra dada é responsabilidade assumida. Também valorizo muito a empatia. Aprendi, ao longo da vida, que entender o outro é mais importante do que julgar. E isso exige um esforço sobre humano. Na sala de aula, isso faz toda a diferença. Às vezes, o aluno não precisa de uma explicação perfeita, precisa de alguém que enxergue o que ele tá passando.

Quadro 73 - Categoria: características pessoais de César

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala da entrevistada	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
VALORES E ÉTICA Que valores pessoais são mais importantes para você?	“Os valores que mais carrego comigo são respeito, honestidade e compromisso.”	Identidade ética fundamentada em princípios relacionais e morais.
	“Respeito porque ninguém cresce sozinho [...]”	Reconhecimento da interdependência humana; valorização das diferenças da escuta.
	“Todo mundo merece ser ouvido, independentemente de onde veio ou do que acredita.”	Inclusão e equidade; postura ética diante da diversidade.
	“Honestidade porque é a base de qualquer relação verdadeira [...]”	Transparência e integridade como fundamentos das relações interpessoais.
	“Compromisso porque, pra mim, palavra dada é responsabilidade assumida.”	Coerência entre discurso e prática; senso de responsabilidade.

Fonte: elaboração própria

A fala do professor César, submetida à técnica de análise de conteúdo categorial conforme Bardin (2011), revelou um conjunto de valores éticos e sociais que estruturam sua identidade pessoal e prática docente. Os princípios de respeito, honestidade, compromisso e empatia emergem como unidades de registro que expressam uma postura humanizada e

relacional diante da vida e da educação. César compreende a educação como espaço de escuta, acolhimento e transformação.

A valorização da empatia e da escuta ativa, especialmente no contexto da sala de aula, aponta para uma prática pedagógica que reconhece o aluno em sua totalidade, indo além da transmissão de conteúdo. Essa postura favorece a retenção escolar, ao criar ambientes de pertencimento e segurança emocional, e atua como resistência à evasão, ao oferecer ao aluno não apenas conhecimento, mas reconhecimento.

Sob a ótica de Bourdieu (1998) e Bourdieu e Passeron (2014), a fala de César revelou a incorporação de *habitus* profundamente marcado por disposições éticas e pedagógicas que foram socialmente construídas ao longo de sua trajetória. Os valores que ele menciona: respeito, honestidade, compromisso e empatia, não são apenas traços individuais, mas refletem capitais simbólicos que ele mobiliza no campo educacional. Ao afirmar que "ninguém cresce sozinho" e que "todo mundo merece ser ouvido", César evidenciou um *habitus* orientado pela valorização do respeito à diversidade, que se traduz em práticas pedagógicas sensíveis às condições sociais dos alunos.

A honestidade e o compromisso, por sua vez, funcionam como mecanismos de legitimação de sua autoridade docente, sustentando sua posição no campo como alguém que não apenas detém saberes, mas também os transmite com responsabilidade. A empatia, que ele descreve como um "esforço sobre-humano", pode ser interpretada como uma forma de capital simbólico que, embora não mensurável, é altamente valorizada no campo educacional, especialmente em contextos de vulnerabilidade. Assim, César não apenas expressou seus valores, mas também revelou como seu *habitus* se articula com as estruturas do campo escolar, contribuindo para a reprodução e, potencialmente, a transformação das relações sociais ali presentes.

Uma leitura sob a perspectiva de Freire (1996), a fala do Professor César evidencia um educador comprometido com uma prática colaborativa e humanizadora. Seus valores, respeito, honestidade, compromisso e empatia, revelam uma postura ética que reconhece o aluno como sujeito histórico, digno de escuta e participação. Ao afirmar que "ninguém cresce sozinho", ele se aproxima da concepção de educação como ato coletivo, em que o conhecimento se constrói na relação. A ênfase na empatia expressa a recusa da educação bancária, substituída por uma pedagogia da compreensão e da presença. Sua fala, portanto, traduz uma prática educativa orientada pela amorosidade, pelo diálogo e pela humanização, pilares fundamentais do pensamento de Freire.

Antônio: “para mim, os principais valores são os princípios cristãos, Deus acima de tudo e princípios familiares. Esses são os dois principais valores”.

Quadro 74 - Categoria: características pessoais de Antônio

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala da entrevistada	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
<p style="text-align: center;">VALORES E ÉTICA</p> <p>Que valores pessoais são mais importantes para você?</p>	<p>Para mim, os principais valores são os princípios cristãos, Deus acima de tudo e princípios familiares. Esses são os dois principais valores.</p>	<p>A fé cristã é a base orientadora de sua conduta e visão de mundo. Indica que a relação com o divino ocupa posição central em sua hierarquia de valores. Demonstra que vínculos familiares são fundamentais para sua identidade e decisões pessoais.</p>

Fonte: elaboração própria

Pode-se concluir, utilizando a técnica de Bardin (2011) que Antônio tem uma hierarquia de valores centrada na fé cristã e na família, que funcionam como pilares éticos e afetivos em sua vida. A espiritualidade aparece como força orientadora, enquanto os princípios familiares destacam vínculos e responsabilidades interpessoais. Esses valores moldam sua identidade e influenciam suas práticas cotidianas. Sua postura sugere uma vida guiada por convicções profundas e estabilidade emocional.

José: Os valores que mais prezo são integridade, lealdade, responsabilidade, justiça e autonomia. A integridade é, para mim, o alicerce de qualquer relação, seja pessoal, profissional ou institucional. Ser coerente com o que acredito, mesmo diante de pressões externas, é algo que sempre procurei preservar. A lealdade também ocupa um lugar central nas minhas relações. Valorizo vínculos consistentes e duradouros, tanto na vida pessoal quanto profissional. Gosto de saber que posso contar com as pessoas e que elas também podem contar comigo. Outro valor fundamental é a responsabilidade, não só no sentido técnico do termo, mas como postura diante do mundo. Assumir as consequências dos meus atos, cumprir com os compromissos e respeitar o tempo e o esforço dos outros são atitudes que levo a sério. Também acredito profundamente na justiça como princípio. Isso se reflete tanto nas minhas escolhas profissionais (especialmente na atuação no setor público) quanto na forma como lido com situações cotidianas. Busco sempre decisões equilibradas, que respeitem o contexto e as pessoas envolvidas. Por fim, a autonomia também é central para mim, tanto no modo como construo minha carreira quanto na forma como lido com os outros. Acredito no valor do pensamento crítico e na capacidade de fazer escolhas conscientes, ainda que solitárias.

Quadro 75 - Categoria: características pessoais de José

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala da entrevistada	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
VALORES E ÉTICA Que valores pessoais são mais importantes para você?	"Os valores que mais prezo são integridade, lealdade, responsabilidade, justiça e autonomia."	Define um conjunto de princípios que orientam sua conduta pessoal e profissional.
	"A integridade é [...] o alicerce de qualquer relação."	Valoriza a consistência entre pensamento e ação como base das relações humanas.
	"A lealdade [...] vínculos consistentes e duradouros."	Demonstra importância dos laços de confiança e reciprocidade nas relações interpessoais.
	"Responsabilidade [...] postura diante do mundo."	Enfatiza a consciência das consequências e o respeito ao outro como atitude ética.
	"Justiça [...] decisões equilibradas."	A Preocupação com o contexto e com a imparcialidade nas decisões.

Fonte: elaboração própria

Pode-se concluir pela análise de conteúdo categorial que José tem uma estrutura de valores pautada pela ética, pela responsabilidade e pela autonomia intelectual. Ele constrói sua identidade sobre princípios sólidos que orientam tanto suas relações quanto suas escolhas profissionais. A integridade e a justiça aparecem como fundamentos de sua atuação pública e pessoal. Sua postura reflete maturidade, consciência crítica e profundo respeito pelo outro. Com base na fala do Professor José e à luz da teoria de Bourdieu (2014), é possível identificar um habitus ético e reflexivo, construído ao longo de sua trajetória social e profissional. Seus valores: integridade, lealdade, justiça, responsabilidade e autonomia funcionam como capital simbólico legitimando sua posição nos campos em que atua, especialmente o acadêmico e o público. Bourdieu destaca que tais disposições não são apenas individuais, mas socialmente construídas e reproduzidas, como a articulação entre agência e estrutura. Freire (1999) complementa essa leitura ao enfatizar que a coerência entre valores e ações é essencial para uma prática educativa libertadora, onde o sujeito é agente de transformação.

João: bom, valores pessoais nós temos, então para mim hoje uma das principais virtudes de uma pessoa do bem, homem ou mulher, é a honestidade. A honestidade de ser independente, não importa se alguém está olhando ou não. Mas também vem muito da formação religiosa, independente de qual é a religião o ser humano precisa ter uma,

tá? Esse é meu entendimento. Certo ou errado, é meu entendimento. Eh, eh ter fé, eh, formação básica na base do respeito ao próximo, tá?

Quadro 76 - Categoria: características pessoais de João

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala da entrevistada	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
<p>VALORES E ÉTICA</p> <p>Que valores pessoais são mais importantes para você?</p>	<p>"Uma das principais virtudes... é a honestidade, não importa se alguém está olhando ou não."</p>	<p>Valoriza a honestidade como princípio universal e independente de vigilância externa.</p>
	<p>"Vem muito da formação religiosa [...] o ser humano precisa ter uma."</p>	<p>Enxerga a fé como base estruturante da conduta humana, independentemente da religião específica.</p>
	<p>"Formação básica na base do respeito ao próximo."</p>	<p>Valoriza o respeito como fundamento das relações humanas e da convivência social.</p>

Fonte: elaboração própria

Extrai-se da fala do Professor João, utilizando-se da análise de conteúdo categorial proposta por Bardin (2011), uma estrutura de valores centrada na honestidade, autonomia moral e respeito ao próximo, com forte influência da formação religiosa. Ele defende a ética como prática independente da vigilância externa, evidenciando coerência entre princípios e ações. A espiritualidade aparece como base para a construção da dignidade humana. Sua visão sugere uma postura humanista e ética, voltada para relações justas e conscientes.

João tem um *habitus* ético e religioso, marcado pela valorização da honestidade como virtude independente da vigilância externa. Para Bourdieu e Passeron (2014), essa disposição é socialmente construída e reproduzida, inserida no campo religioso como capital simbólico que legitima práticas e posições sociais. A defesa da fé como necessidade humana expressa uma visão de mundo estruturada por crenças que orientam condutas.

Sedimentada na visão de Freire (1996), a fala de João revela um educador que ancora sua prática em valores éticos fundamentais, especialmente a honestidade e o respeito ao outro. Quando ele afirma que a honestidade deve existir “independentemente de alguém estar olhando”, aproxima-se do pensar freireano da coerência entre discurso e prática, condição essencial para uma educação ética. Sua fala, portanto, expressa uma visão de educação que reconhece o outro como sujeito digno, reafirmando a responsabilidade ética do educador no processo formativo.

Sabrina: “fé em Deus, integridade, responsabilidade, transparência e compromisso coletivo. São valores que orientam tanto minha vida pessoal quanto minha atuação profissional”.

Quadro 77 - Categoria: características pessoais de Sabrina

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala da entrevistada	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
VALORES E ÉTICA	“Fé em Deus, integridade, responsabilidade, transparência e compromisso coletivo.”	A entrevistada expressa valores que orientam sua conduta pessoal e profissional, uma base ética sólida e espiritual.
Que valores pessoais são mais importantes para você?	“São valores que orientam tanto minha vida pessoal quanto minha atuação profissional.”	Demonstra coerência entre princípios individuais e prática docente. Firme compromisso ético com sua função social.

A partir da análise de conteúdo categorial proposta por Bardin (2011), a fala da professora revelou um conjunto de valores que estruturam sua identidade pessoal e profissional. Ao mencionar fé em Deus, integridade, responsabilidade, transparência e compromisso coletivo, a entrevistada expressou princípios éticos internalizados que orientam suas ações cotidianas. Esses valores, ao serem reconhecidos como norteadores tanto da vida pessoal quanto da atuação docente, evidenciam uma coerência entre o discurso e a prática, característica essencial na formação de uma postura profissional comprometida com a ética e com a coletividade. Assim, a análise permite compreender como os elementos valorativos se articulam na constituição da subjetividade da professora, reforçando o papel dos valores pessoais na construção de sua identidade educadora.

A fala da professora expressou disposições profundamente incorporadas que mostram seu *habitus*, entendido por Bourdieu e Passeron (2014) como um sistema de esquemas duráveis de percepção e ação socialmente constituído. Os valores mencionados, fé em Deus, integridade, responsabilidade, transparência e compromisso coletivo operam como formas de capital simbólico, legitimando sua posição no campo educacional e conferindo autoridade moral à sua prática docente. Ao afirmar que tais valores orientam tanto sua vida pessoal quanto profissional, a entrevistada demonstra uma coerência entre *ethos* individual e *ethos* institucional, indicando como o *habitus* se manifesta na articulação entre crenças pessoais e exigências do campo. Assim,

sua trajetória é marcada por uma internalização de disposições que não apenas refletem sua origem social e formação, mas também reforçam sua inserção legítima no espaço acadêmico.

Samuel: então, eu acho que a fé, né, eu acho que é o princípio de tudo pra minha vida, fé sempre confiar em Deus, né? Desde, desde a infância eu fui criado na igreja e sempre foi mostrado isso. Então, tudo que eu consegui até hoje foi Deus, né? primeiro lugar a minha fé, né, que vai dar certo, vou enfrentar e vai dar certo. Honestidade também, responsabilidade, né? Eu acho que meus pais ensinaram isso pra gente, sempre fazer as coisas certas, ser justo, né? Independentemente do que está fazendo, ter responsabilidade naquilo que tá fazendo.

Quadro 78 - Categoria: características pessoais de Samuel

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
VALORES E ÉTICA Que valores pessoais são mais importantes para você?	“Eu acho que a fé, né, eu acho que é o princípio de tudo pra minha vida.” “Desde a infância eu fui criado na igreja e sempre foi mostrado isso.” “Tudo que eu consegui até hoje foi Deus, né?”	A fé é apresentada como valor central e estruturante da identidade pessoal e da trajetória de vida. Indica influência da formação religiosa na construção de valores éticos desde a infância. Valoriza a espiritualidade como fonte de conquistas e sustento emocional.
	“Honestidade, responsabilidade, né?”	Valores éticos fundamentais para a convivência social e atuação profissional.
	“Meus pais ensinaram isso pra gente, sempre fazer as coisas certas, ser justo.”	A justiça aparece como valor aprendido e internalizado por meio da educação familiar.
	“Independentemente do que se está fazendo, ter responsabilidade naquilo que está fazendo.”	Demonstra consciência ética sobre a importância de agir com responsabilidade em qualquer contexto.

Fonte: elaboração própria

Da análise de conteúdo categorial proposta por Bardin (2011), pode-se deduzir que a fala do Prof. Samuel aponta valores éticos centrais como fé, honestidade, responsabilidade e justiça. A fé aparece como princípio estruturante de sua vida, internalizada desde a infância por meio da vivência religiosa. Os valores morais foram alicerçados pela educação familiar, orientando suas ações com senso de dever e integridade. A análise de conteúdo categorial de Bardin permite identificar esses elementos como unidades de sentido que expressam sua

identidade ética. Tais valores moldam sua conduta pessoal e profissional, refletindo um compromisso com o agir justo e responsável.

Sob a perspectiva de Bourdieu (1998), os valores expressos por Samuel como fé, honestidade, responsabilidade e justiça refletem um *habitus* profundamente marcado pela socialização religiosa e familiar. A fé, internalizada desde a infância, atua como princípio estruturante de sua visão de mundo, orientando suas práticas e decisões. Ao mencionar os ensinamentos dos pais sobre agir corretamente e com responsabilidade, evidencia-se a transmissão de capitais simbólicos que corroboram sua posição ética no campo social. Esses valores não apenas moldam sua conduta, mas também funcionam como mecanismos de distinção e legitimação dentro das esferas em que atua, mostrando como o *habitus* opera na reprodução de disposições duráveis e coerentes com sua trajetória de vida.

Mário: “então, Thiago, na verdade já respondi no contexto das outras questões. Eu prezo pelos valores cristãos, pela honestidade, pela transparência, por ajudar o próximo, né? Então todos aqueles valores que a gente fala na igreja, eu também prezo”.

Quadro 79 - Categoria: características pessoais de Mário

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: trechos da fala do entrevistado	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
VALORES E ÉTICA Que valores pessoais são mais importantes para você?	"Eu prezo pelos valores cristãos"	Indica que a fé cristã é uma base ética e moral importante para o professor.
	"pela honestidade" "pela transparência" "por ajudar o próximo"	Valor ético central, relacionado à verdade e retidão. Reflete compromisso com o bem-estar coletivo e sensibilidade social.
	"todos aqueles valores que a gente fala na igreja, eu também prezo"	Reforça alinhamento com os ensinamentos e práticas da fé cristã vivida em comunidade.

Fonte: elaboração própria

A partir da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), é possível interpretar a fala apresentada como uma expressão clara dos valores pessoais que estruturam a identidade do sujeito. Ao afirmar que "preza pelos valores cristãos, pela honestidade, pela transparência, por ajudar o próximo", o entrevistado menciona um sistema de crenças pautado na ética religiosa e na moral social, evidenciando uma coerência entre discurso e prática.

Sob a ótica de Bourdieu (1998) e Bourdieu e Passeron (2014), a fala apresentada narra a incorporação de um *habitus* religioso e moral que orienta as práticas e percepções do sujeito. Ao afirmar que preza pelos “valores cristãos, pela honestidade, pela transparência, por ajudar o próximo”, o indivíduo expressa disposições internalizadas ao longo de sua trajetória social, especialmente no campo religioso. Esses valores não são apenas escolhas individuais, mas refletem capitais simbólicos valorizados em determinados espaços sociais, como a igreja, que legitimam e reforçam tais condutas. A referência à comunidade religiosa como fonte de valores indica que o sujeito está inserido em um campo onde o capital religioso e moral possui alto prestígio, funcionando como mecanismo de distinção e pertencimento. Assim, a fala pode ser interpretada como uma manifestação do *habitus*, estruturado por experiências sociais anteriores e, ao mesmo tempo, estruturante das ações futuras, exibindo como os valores internalizados moldam a visão de mundo e a posição do sujeito nos diferentes campos sociais.

7- Há quanto tempo você está envolvido com a Universidade?

Das falas anteriores de Antônio, César, João, Jose, Marina, Mário, Pedro, Sabrina, Samuel, Sergio e Sidnei, dá para extrair, seguindo a análise de conteúdo categorial de Bardin (2011), um quadro geral, genérico do envolvimento desses professores com a universidade: Tempo de casa: dos 11 onze entrevistados, 10 têm mais de 20 anos de vínculo com a universidade, 01 está envolvido com a Unemat há 11 anos, desde 2000, entre idas e vindas: o que assegura uma geração consolidada e profundamente enraizada na instituição; formação sólida: todos têm mestrado e doutorado, o que mostra um corpo docente altamente qualificado; funções múltiplas: muitos passaram por cargos de gestão, coordenação ou assessoria, indicando envolvimento institucional além da sala de aula.

Quadro 80 - Demonstrativo do envolvimento dos entrevistados com a universidade

Nome fictício	Tempo de vínculo	Titulação acadêmica	Funções exercidas
Antônio	Desde 2002	Doutor	Gestor
César	Desde 2005	Doutor	Professor
João	Desde 2000	Doutor	Professor
José	2001 a 2022	Doutor	Ex-Gestor
Marina	Desde 2000	Doutora	Gestora
Mário	Desde 2000	Doutor	Gestor
Pedro	Desde 2001	Doutor	Professor
Sabrina	Desde 2001	Doutora	Professora
Samuel	Desde 2003	Doutor	Professor

Nome fictício	Tempo de vínculo	Titulação acadêmica	Funções exercidas
Sérgio	Desde 2000	Doutor	Gestor
Sidnei	Desde 2005	Doutor	Professor

Fonte: elaboração própria

5.2.1 Análise geral das falas dos professores entrevistados na categoria: características pessoais

Considerando todas as falas na Categoria: Características Pessoais pode-se inferir que pela análise de conteúdo categorial proposta por Bardin (2011) que as trajetórias de vida dos professores entrevistados demonstram um percurso coletivo marcado por resiliência, mobilidade social e profundo compromisso com a educação. Apesar de diferentes origens e contextos institucionais, suas narrativas convergem na superação de adversidades, na valorização da formação contínua e na construção de vínculos afetivos com a universidade. A educação emerge como ferramenta de transformação pessoal e social, rompendo barreiras impostas pela exclusão e legitimando a ascensão acadêmica. Essa perspectiva dialoga com Freire (1999), ao conceber a educação como prática de liberdade, capaz de promover consciência crítica e emancipação dos sujeitos.

A espontaneidade e a humildade presentes nas falas indicam autenticidade e envolvimento emocional com o papel docente, enquanto os registros precisos de marcos temporais mostram o senso de pertencimento e identidade profissional. A progressão acadêmica, seja por caminhos planejados ou por enfrentamentos improvisados, apontam para uma construção identitária orientada por valores como esforço, disciplina, vocação e abertura ao aprendizado. Tais elementos se articulam com a teoria de Tinto (2012), que destaca a importância da integração acadêmica e social para a permanência e o sucesso dos estudantes no ensino superior. Em conjunto, essas trajetórias ilustram como a docência universitária se consolida como espaço de realização pessoal e de compromisso ético com a permanência e o sucesso dos alunos

Sob a ótica de Bourdieu (1986), as trajetórias dos professores mostram métodos de acumulação e conversão de capital cultural, simbólico e institucional, que legitimam suas posições no campo acadêmico. A origem social desfavorável de alguns, como João, Pedro, Sabrina, Samuel e Sérgio, evidencia *habitus* de classe que inicialmente os distanciava da educação formal, mas que foi modificado por meio da resistência, da autonomia e da busca por qualificação.

Trajetórias como as de Marina, José, César, Mário, Sidnei e Antônio demonstram como a permanência institucional e a progressão acadêmica linear entrelaçam disposições adquiridas e reproduzem privilégios simbólicos (1998). As linguagens utilizadas nas entrevistas, quer sejam espontâneas, quer sejam afetivas ou estratégicas, funcionam como prática simbólica, capaz de construir autoridade e reconhecimento (Bourdieu, 2008). A docência aparece como vocação socialmente construída, muitas vezes naturalizada como “dom”, mas que, segundo Bourdieu e Passeron (2014), mascara os mecanismos estruturais que regulam o acesso e o sucesso educacional.

Em todos os casos, o capital cultural institucionalizado (diplomas, cargos, experiência) é convertido em capital simbólico, assegurando a legitimidade dos docentes e sua inserção nos espaços de poder acadêmico. A trajetória de vida, portanto, não é apenas uma linha cronológica, mas uma construção social situada, atravessada por disputas, estratégias e reconhecimentos que moldam o *habitus* profissional e consolidam a autoridade docente.

A narrativa das trajetórias docentes descritas nas falas dialoga profundamente com a pedagogia freiriana, especialmente com os conceitos de educação como prática de liberdade, consciência crítica e valorização da experiência vivida. Freire (1999) defende que o ato de educar deve partir da realidade concreta dos sujeitos, respeitando suas histórias, saberes e contextos. Os professores entrevistados, ao relatarem percursos marcados por resiliência, mobilidade social e compromisso com a educação, deixam claro que suas práticas docentes são atravessadas por uma dimensão ética e afetiva que vai além da técnica: são educadores que vivem o que ensinam.

A presença de valores como humildade, espontaneidade, vocação e abertura ao aprendizado indica uma postura dialógica e humanizadora, essencial para a construção de vínculos com os estudantes. Para Freire (1999), o educador não é neutro: ele se compromete com a transformação social e com a emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, os professores dos cursos de Ciências Contábeis da UNEMAT, dos três campi entrevistados, ao compartilharem suas trajetórias de superação e pertencimento institucional, tornam-se referências vivas de que a educação é possível e transformadora, especialmente para alunos em situação de vulnerabilidade.

Encerrada essa categoria mais íntima e subjetiva: características pessoais dos respondentes, emergem agora aspectos que ampliam o olhar para além do indivíduo: suas visões de mundo, os valores que orientam suas escolhas e a formação acadêmica que legitima suas atuações no campo universitário. Esses elementos, articulados entre si, permitem compreender

como os docentes constroem sentidos para a educação, posicionam-se diante das questões sociais e consolidam sua identidade profissional. A partir deste momento, optou-se por uma abordagem interpretativa integrada por trechos de falas, com o objetivo de garantir maior concisão analítica e tornar o trabalho mais enxuto, sem prejuízo da profundidade reflexiva e da coerência teórica que orientam esta pesquisa.

5.3 Análise das falas dos entrevistados na categoria: visão de mundo, valores, formação acadêmica e profissional

8 e 9 - Quais são os valores que você considera mais importantes na sua vida e como esses valores influenciaram sua atuação pessoal e profissional?

Quadro 81 - Categoria: visão de mundo, valores, formação a acadêmica e profissional dos entrevistados

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: palavras / trechos das falas dos entrevistados	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
VALORES MAIS IMPORTANTES: como a vida foi influenciada por eles.	"honestidade", "ética", "transparência", "conduta profissional", "desonestidade"	Valores éticos como base da atuação profissional e pessoal.
	"compromisso", "seriedade", "responsabilidade", "cumprir prazos", "ser espelho"	A consciência do impacto das ações e do papel social do profissional.
	"princípios cristãos", "Deus acima de tudo", "vontade de Deus", "chamado vocacional"	A fé como guia moral e motivacional na vida e na profissão.
	"respeito", "empatia", "escuta", "diálogo", "amizade"	Relações humanas pautadas na e valorização do outro.
	"liberdade", "autonomia", "ser quem é",	Valorização da independência intelectual e da autenticidade.
	"disciplina", "planejamento", "persistência", "objetivos alcançáveis"	Organização e esforço contínuo como caminho para o sucesso pessoal e profissional.
	"justiça", "desigualdades", "políticas públicas", "transformação social"	Compromisso com a equidade e com a melhoria das condições sociais.
	"educar é um ato de amor", "transformação", "formar cidadãos"	A docência como missão e expressão de cuidado com o outro.
	"na vida profissional, a integridade e o compromisso me ajudam a tomar decisões responsáveis".	Postura ética consolidada, em que os valores pessoais orientam a conduta profissional e a tomada de decisões conscientes.

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: palavras e/ou trechos das falas dos entrevistados	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
VALORES MAIS IMPORTANTES: como a vida foi influenciada por eles.	“compreensão, integridade e cuidado pautam minha caminhada”.	Postura ética e sensível, orientada por empatia, honestidade e atenção às relações humanas, refletindo uma prática docente humanizada.

Fonte: elaboração própria

A análise de conteúdo categorial de Bardin (2011), após extração das palavras e frase-chave das falas dos entrevistados, revelou que os valores pessoais influenciam profundamente a atuação profissional dos sujeitos, especialmente no contexto educacional. A ética aparece como uma visão mais completa conectada com a realidade social e formação mais integrada dos sujeitos, sustentando decisões e relações. A responsabilidade e o respeito são vistos como indispensáveis para a convivência e para o exercício da docência. A espiritualidade e os princípios familiares são mencionados como fundamentos que orientam escolhas e evitam desvios éticos. A autonomia e a liberdade são valorizadas como condições para uma atuação autêntica e criativa, enquanto a disciplina e o planejamento são apontados como ferramentas práticas para alcançar objetivos. Percebe-se que há uma forte presença de valores ligados à justiça social e à vocação educacional, evidenciando um compromisso com a formação de cidadãos e com a transformação da realidade.

Sob a perspectiva bourdieusiana e freiriana, os sentidos atribuídos aos valores asseguram a articulação entre *habitus*, capital simbólico e práxis educativa. Para Bourdieu (2011), os valores internalizados moldam disposições duráveis que orientam práticas, legitimando posições sociais e reforçando estruturas institucionais. Freire (1996) destaca que a ética, o respeito e a autonomia são pilares da educação libertadora, onde o educador atua como agente de transformação social. Assim, os valores expressos pelos entrevistados refletem não apenas trajetórias individuais, mas também compromissos coletivos com a emancipação e justiça.

Estudos mostram que docentes que atuam com sensibilidade social e compromisso ético tendem a reduzir os índices de evasão ao promover pertencimento e motivação entre os alunos (Severino, 2011; Silva, 2010; Silva et al., 2021).

10 e 11 - Conte-me um pouco sobre sua Trajetória Acadêmica e Profissional e como você descreveria seu Papel atual na Instituição e suas Principais Responsabilidades.

Quadro 82 - Categoria: visão de mundo, valores, formação a acadêmica e profissional dos entrevistados

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO: palavras e/ou trechos das falas dos entrevistados	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
PAPEL NA UNEMAT	"Professor(a)", "Gestor(a)" "Pró-Reitor (a)", Coordenador (a) de Curso" "educador que evangeliza com o exemplo", "presença ativa com os alunos", "coordenação pedagógica", "retorno à sala de aula" "Formação de cidadãos conscientes", "construção conjunta com os alunos".	O professor como agente ético, formador de cidadãos e transformador de realidades. Relação afetiva com a instituição; valorização da missão educacional como projeto de vida
PRINCIPAIS RESPONSABILIDADES	"Tripé ensino-pesquisa-extensão", "formação docente", "ética e compromisso com a verdade", "impacto direto do ensino", "entendimento das relações sociais dos alunos" ""planejamento institucional", ""indicadores de desempenho" "Infraestrutura adequada".	Educação como prática social; compreensão do contexto do aluno como chave para retenção e sucesso acadêmico. Gestão como base para a qualidade pedagógica; infraestrutura como fator motivacional e de permanência.

Fonte: elaborado pelo autor

Da análise de conteúdo categorial proposta por Bardin (2011), pode-se extrair das falas dos entrevistados que a trajetória acadêmica deles é marcada por um movimento contínuo de busca por qualificação, muitas vezes impulsionado por experiências práticas anteriores e pela necessidade de compreender melhor os métodos pedagógicos e institucionais. A formação é percebida como instrumento de transformação pessoal e profissional, ampliando a capacidade crítica e a atuação docente.

No papel institucional, os entrevistados se reconhecem como educadores comprometidos com o ensino, com a formação ética e cidadã dos alunos, e com a construção de vínculos afetivos e sociais dentro da universidade. As responsabilidades assumidas vão além da sala de aula, envolvendo gestão, pesquisa, extensão e ações voltadas à melhoria das condições estruturais e pedagógicas. Há um entendimento compartilhado de que a qualidade do ensino está diretamente ligada à infraestrutura, à valorização docente e à compreensão das

realidades sociais dos estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade. Assim, emerge uma visão integrada da docência como prática social, técnica e política, que exige sensibilidade, preparo e compromisso com o coletivo.

A partir da perspectiva Bourdieu (2007), as trajetórias indicam a disputa por capital simbólico e acadêmico, onde a qualificação funciona como estratégia de ascensão e legitimação no campo universitário. Sob a ótica de Freire (1996, 1999), emerge o compromisso ético com a formação crítica e emancipadora dos alunos, valorizando o diálogo, a escuta e a construção coletiva do saber. A gestão é vista como prática pedagógica, e a infraestrutura como condição para o exercício pleno da docência. Os sujeitos se posicionam como agentes transformadores, atentos às relações sociais e às desigualdades que atravessam o espaço educacional. A sala de aula é compreendida como território de conscientização e humanização. A universidade, nesse contexto, é espaço de luta, afeto e esperança.

5.3.1 Análise de todas as falas dos entrevistados na categoria: visão de mundo, valores, formação acadêmica e profissional

As falas acusaram sujeitos que atribuem à educação um papel transformador, orientados por princípios éticos, compromisso coletivo e trajetórias marcadas pela superação e pela busca contínua de qualificação. A formação docente, nesse contexto, não se limita à dimensão técnica, mas se articula com uma compreensão crítica da realidade e com o desejo de contribuir socialmente por meio da prática educativa.

A compreensão da educação como prática transformadora está profundamente alinhada com a teoria de Bourdieu e Passeron (2014). Nela, os autores discutem como o sistema educacional atua na reprodução das estruturas sociais, mas também apontam que a formação docente pode romper com essa lógica ao assumir uma postura crítica frente à realidade social. A visão de mundo dos respondentes, seus valores e trajetórias de superação demonstram uma resistência à reprodução automática das desigualdades, abrindo espaço para uma prática educativa comprometida com a transformação social.

A compreensão da educação como prática transformadora também se alinha com Freire (2013), quando propõe uma educação libertadora, centrada no diálogo, na consciência crítica e na valorização da experiência dos educandos. A formação docente, nesse contexto, transcende a dimensão técnica e se torna um ato político e ético, orientado por princípios de justiça, solidariedade e emancipação. A busca contínua por qualificação e o compromisso coletivo expressam o desejo de contribuir socialmente por meio da prática educativa, como Freire

defende ao afirmar que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Superada essa etapa interpretativa, passa-se agora à categoria Confiança dos Entrevistados nas Instituições, a fim de compreender como os docentes percebem e se relacionam com os espaços institucionais que integram, especialmente no que se refere à legitimidade, estabilidade e capacidade de resposta das universidades públicas frente aos desafios contemporâneos.

5.4 Análise das falas referentes a confiança dos entrevistados nas instituições

- 12 - Em quais instituições você mais confia e por quê?
- 13 - Como você avalia a confiança da sociedade nas instituições educacionais, em particular na UNEMAT?
- 14 - Quais medidas você acredita que poderiam aumentar a confiança nas instituições educacionais?

Quadro 83 - Categoria: a confiança dos entrevistados nas instituições

SUBCATEGORIA	UNIDADES DE REGISTRO (Trechos Destacados das falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
<p style="text-align: center;">CONFIANÇA NA GESTÃO INSTITUCIONAL DOS ÓRGÃOS APONTADOS</p>	<p>“Confio especialmente nas instituições públicas que operam com base na transparência, na técnica e no compromisso com o interesse coletivo.”</p> <p>“A Unemat tem um poder político muito forte, não chegou aqui à toa.”</p> <p>“A igreja [...] são mais de 2000 anos que tá ali firme.”</p> <p>“Hoje eu vejo que o Brasil tá numa crise de confiança institucional.”</p> <p>“A Unemat tem missão de formar acadêmicos com princípios do ensino, pesquisa e extensão.”</p> <p>“A credibilidade das instituições de ensino superior hoje é essa minha perspectiva.”</p> <p>“Tem que confiar nas instituições, sabendo que há pessoas honestas e desonestas.”</p>	<p>A confiança institucional é reconhecida como necessária, mas condicionada à integridade dos indivíduos e à estrutura de governança. Há crítica à politização de órgãos públicos e à fragilidade legislativa que compromete a atuação institucional.</p>

SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTRO (Trechos Destacados das falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
A RELAÇÃO COM O MERCADO DE TRABALHO E A CONFIANÇA NO CORPO DOCENTE	<p>“As universidades públicas têm papel fundamental na formação de profissionais.”</p> <p>“Minha confiança não é cega, mas baseada na experiência de ter atuado por quase duas décadas dentro de uma universidade pública.”</p> <p>“É aqui que é o meu ganha-pão. Se eu não acreditar, não tem sentido.”</p> <p>“Os jovens não querem mais estudar [...] não veem sentido.”</p> <p>“Estamos ensinando aquilo que o aluno não vai aplicar na prática.”</p> <p>“Valorizar os professores na sua essência [...] dar liberdade para trabalhar suas bases curriculares.”</p> <p>mestrado, doutorado.”</p>	<p>A confiança está vinculada à qualidade da formação, à valorização da docência e à adequação dos cursos às demandas do mercado. Há crítica ao tecnicismo, à flexibilização excessiva das avaliações e à falta de exigência que compromete a empregabilidade.</p>
A CONFIANÇA NOS SERVIÇOS DE APOIO PEDAGÓGICO	<p>“A universidade começa a sair de dentro do seu espaço para fora, para mostrar à sociedade.”</p> <p>“Aproximar a comunidade dos projetos acadêmicos.”</p> <p>“Precisamos crer nas pessoas... senão não vamos para lugar nenhum.”</p> <p>“A única saída é a destruição da ignorância [...] a hora que você se qualifica.”</p> <p>“Projetos de extensão, fóruns comunitários, parcerias com escolas, municípios e organizações locais.”</p> <p>“A confiança cresce quando há coerência entre discurso e prática.”</p> <p>“A Unemat precisa chegar mais nas pessoas que acreditam na formação.”</p> <p>“Criar mecanismos para que os sujeitos entendam onde aplicar o que aprendem.”</p> <p>“Cada campus tem uma particularidade [...] não há receita pronta.”</p> <p>“Cursos devem ser substituídos conforme demanda social e regional”</p>	<p>Os serviços pedagógicos são valorizados quando promovem inclusão, escuta ativa, territorialidade e conexão entre teoria e prática. A confiança depende da capacidade da universidade de se adaptar às realidades locais e de comunicar seu impacto social.</p>

5.4.1 Análise de todas as falas referentes a confiança dos entrevistados nas instituições

À luz da técnica de análise de conteúdo categorial de Bardin (2011), o quadro mostra que a confiança dos professores universitários nas instituições está, profundamente, marcada por experiências vividas, percepções de legitimidade e compromisso social. As falas apontam que a credibilidade institucional emerge da transparência na gestão, da coerência entre discurso e prática e da capacidade de adaptação às demandas territoriais e profissionais.

Há também uma crítica recorrente à despolitização do ensino e à fragilidade dos currículos tecnicistas, que afastam os estudantes e desvalorizam a docência. A confiança é vista como um processo dinâmico, que precisa ser cultivado por meio da escuta ativa, da valorização humana e da presença institucional nos territórios. Assim, o conteúdo aponta que a confiança não é estática, mas construída na intersecção entre estrutura, valores e ação pedagógica.

À luz de Bourdieu (1996), a confiança nas instituições educacionais expressa a reprodução simbólica do capital cultural, de modo que a legitimidade da universidade se vincula à sua capacidade de formar sujeitos socialmente reconhecidos. Tinto (1997) assegura que a permanência e o engajamento dos estudantes estão diretamente ligados à integração acadêmica e social, o que exige instituições responsivas às necessidades locais.

Moscovici (2003) destaca que as representações sociais moldam a percepção coletiva sobre a educação, sendo a confiança resultado de procedimentos de comunicação e construção simbólica. Assim, o quadro indica que a confiança institucional é dinâmica, relacional e profundamente influenciada por estruturas sociais e práticas pedagógicas. Observa-se que essa percepção influencia diretamente o engajamento social e político dos participantes. A partir desse ponto, volta-se o olhar para o foco central da pesquisa, aprofundando a compreensão sobre os comportamentos, motivações e expectativas que orientam suas escolhas e atitudes no contexto investigado para ajudar a responder à questão norteadora do estudo.

Para Freire (1996), a coerência entre discurso e prática é condição indispensável para que educadores e instituições se tornem confiáveis aos olhos dos discentes. As críticas observadas nas falas à despolitização do ensino e à fragilidade dos currículos tecnicistas, que afastam os estudantes e desvalorizam a docência, dialoga diretamente com a defesa freireana de uma pedagogia crítica, capaz de problematizar a realidade e fortalecer a consciência social. Assim, a confiança se constrói como prática histórica, coletiva e transformadora, sempre vinculada ao compromisso com a emancipação dos educandos.

5.5 Análise das falas dos entrevistados sobre o foco da pesquisa

Questão 15 - A Universidade tem controle sobre os perfis dos discentes que interromperam os estudos?

Quadro 84 - Categoria: foco da pesquisa – gestores

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
CONTROLE SOBRE OS PERFIS DOS DISCENTES DESCONECTADOS	“Falta uma estrutura integrada, com base de dados confiável e atualizada [...]”	Ausência de estrutura integrada
	“Nós temos os números... levantamento dos alunos que evadiram [...] mas não o motivo disso.”	Controle numérico, não analítico
	“Por dedução, a gente vai compreendendo... cada um chega a um entendimento [...]”	Dedução por curso
	“A gente tem um acompanhamento ainda que incipiente [...]”	Acompanhamento incipiente
	“Não temos um documento, um relatório de variáveis [...]”	Falta de sistematização institucional
	“Investir em inteligência institucional [...] análise preditiva... antecipar riscos [...]”	Propostas de inteligência institucional
	“Criar esse propósito de fazer esses acompanhamentos [...] buscar soluções [...]”	Intenção de melhoria contínua
	“Não, eu acredito que não, O SIGAA dá a modalidade de entrada do aluno, se é pelo Sizu ou se é pelo vestibular, ele te dá a residência do acadêmico”.	Acompanhamento incipiente. Ausência de Controle Analítico.

Fonte: elaboração própria

À luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), as falas dos gestores asseguraram que há uma fragilidade institucional no controle da evasão discente. A ausência de uma estrutura integrada e a limitação a dados quantitativos, sem aprofundamento analítico, apontam para uma sistematização incipiente e fragmentada. A dedução subjetiva por curso e a falta de relatórios estruturados evidenciam a carência de inteligência institucional consolidada.

Por outro lado, emergem indícios de reconhecimento dos múltiplos fatores da evasão, tanto internos quanto externos, acompanhados de uma intenção declarada de aprimorar os

mecanismos de acompanhamento. Essas unidades de registro, agrupadas por similitude temática, transparecem um conflito entre o diagnóstico da realidade e o desejo de transformação, configurando uma categoria central: a busca por institucionalização do controle da evasão. Os gestores reconhecem as limitações estruturais e operacionais na coleta e análise dos dados sobre evasão. Repisa-se, há esforços pontuais e deduções locais, mas falta uma política institucional robusta. A evasão é vista como multifatorial, e há propostas para aprimorar o acompanhamento com base em dados e inteligência institucional.

A partir das contribuições de Bourdieu e Passeron (2014) e Tinto (1997), é possível interpretar que a ausência de um controle sistematizado da evasão discente na universidade reflete não apenas limitações institucionais, mas também desigualdades estruturais que atravessam o campo educacional. Bourdieu nos ajuda a compreender que o capital cultural dos estudantes, muitas vezes desvalorizado ou ignorado, influencia diretamente sua permanência, enquanto a falta de mecanismos institucionais de acompanhamento reforça a reprodução das desigualdades.

Tinto (1999) destaca que a integração acadêmica e social é essencial para a permanência estudantil; nesse sentido, a ausência de dados analíticos e de estratégias preditivas impedem que a instituição compreenda e intervenha nos fatores que afetam o comprometimento dos alunos com o ambiente universitário. Assim, a evasão não é apenas um fenômeno numérico, mas um reflexo das relações entre estrutura, agência e pertencimento.

Quadro 85 - Categoria: foco da pesquisa – aulistas

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo de Bardin
CONTROLE SOBRE OS PERFIS DOS DISCENTES DESCONECTADOS	“A universidade em si não tem, pelo que eu saiba [...]”	Percepção de ausência de controle institucional
	“Foi um trabalho único do nosso departamento [...]”	Iniciativas isoladas por departamento
	“O aluno faltou três vezes [...] coordenação entra em contato [...]”	Controle operacional limitado
	“Olham muitas vezes só como número [...] falta um olhar espiritual [...]”	Falta de abordagem humanizada
	“Crises emocionais, financeiras [...] falta de interesse dos alunos [...]”	Desconexão emocional e motivacional
	“Você vê uns dois alunos que sabem [...] os outros não sabem nem porque estão ali [...]”	Desengajamento estudantil

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
CONTROLE SOBRE OS PERFIS DOS DISCENTES DESCONECTADOS	“Há os registros acadêmicos [...], mas falta um olhar mais integral [...]”	Reconhecimento de registros acadêmicos
	“Temos alguns dados, mas ainda de forma fragmentada”.	Acompanhamento incipiente. Ausência de Controle Analítico.
	“A universidade não tem controle sobre os perfis dos discentes que interromperam os estudos, pelo menos não no meu campus. Hoje tenho lá uma lista de pelo menos umas cinco pessoas que não estão indo na faculdade, mas que estão inscritas para o ENAD e que ninguém sabe quem são”.	A ausência de controle sobre esses perfis indica fragilidade nos mecanismos de gestão acadêmica e na articulação entre permanência estudantil e políticas de monitoramento.

Fonte: elaboração própria

Os aulistas apontam a ausência de controle institucional efetivo sobre os perfis dos alunos evadidos, embora reconheçam mecanismos operacionais pontuais. Destacam a necessidade de uma abordagem mais humanizada e integral, considerando aspectos emocionais e espirituais, além da desmotivação crescente entre os estudantes.

A análise conjunta das falas de gestores e aulistas mostra que, embora haja registros acadêmicos e iniciativas pontuais, a universidade ainda não possui um controle institucional efetivo sobre os perfis dos discentes que interrompem os estudos. Os gestores reconhecem limitações estruturais, ausência de sistematização e a necessidade de inteligência institucional para compreender e antecipar a evasão.

Os aulistas apontam a falta de uma abordagem humanizada e integral, destacando fatores emocionais, espirituais e motivacionais como causas relevantes. Ambos os grupos convergem na percepção de que os dados existentes são fragmentados e insuficientes para embasar políticas eficazes de permanência. Há também consenso sobre a importância de um acompanhamento contínuo e não apenas reativo. A desconexão entre os estudantes e o ambiente acadêmico é vista como um desafio crescente, especialmente após a pandemia. A evasão é compreendida como fruto de fatores complexos, envolvendo aspectos internos e externos à

universidade. Assim, emerge a urgência de integrar esforços administrativos e pedagógicos para enfrentar o problema de forma estratégica e sensível.

A ausência de controle institucional efetivo sobre os perfis dos discentes que interrompem os estudos, evidenciada nas falas de gestores e aulistas, pode ser compreendida à luz da teoria da integração acadêmica de Tinto (1975). Para o autor, a permanência estudantil está diretamente relacionada à integração acadêmica e social do aluno com a instituição. A falta de dados sistematizados e de acompanhamento contínuo compromete o desenvolvimento de políticas eficazes de permanência, pois impede a identificação dos fatores que levam à evasão.

Complementarmente, Bourdieu (1998) aponta que o sucesso escolar está vinculado ao capital cultural dos estudantes, o qual é desigualmente distribuído entre as classes sociais. A universidade, ao não considerar as dimensões simbólicas e culturais que influenciam a trajetória dos discentes, reproduz desigualdades e limita o acesso pleno à formação. Assim, a evasão não pode ser vista apenas como um fenômeno administrativo, mas como expressão de uma desconexão entre os *habitus* dos estudantes e as exigências institucionais, exigindo abordagens mais humanizadas e integradas.

16 - Qual é a sua percepção sobre a desconexão acadêmica nos cursos de Ciências Contábeis da UNEMAT?
--

Quadro 86 - Categoria: foco da pesquisa: gestores

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO
PERCEPÇÃO SOBRE A DESCONEXÃO ACADÊMICA NOS CURSOS DE CONTÁBEIS	“Os cursos estão ilhados [...] cada um corre para um lado.” “Falta de organização [...] da universidade, dos professores, das coordenações.” “Quadro de professores não está disponível em tempo integral.”	A ausência de integração entre docentes e gestão compromete a coesão acadêmica.
	“Laboratório de informática não é laboratório de práticas.” “Precisamos de um escritório específico”.	A infraestrutura inadequada prejudica a formação prática e a inserção profissional.
	“Extensão pode inserir o aluno na sociedade.” “Precisa ser viável [...] não como um propósito maçante”.	A extensão é vista como estratégica, mas requer ajustes para não sobrecarregar o aluno.
	“Curso com base bem estruturada pelas DCNs.” “Índice de aprovação no exame de suficiência é alto.” “CPC 4 e ENADE 3 indicam estabilidade.”	Apesar das limitações, o curso apresenta desempenho satisfatório em avaliações externas.

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
PERCEPÇÃO SOBRE A DESCONEXÃO ACADÊMICA NOS CURSOS DE CONTÁBEIS	“Formação mais tradicional, distante das competências exigidas por mercados mais dinâmicos.” “Mercado contábil menos desenvolvido tecnicamente.”	A realidade local limita a atualização curricular e a inserção em áreas emergentes da contabilidade.
	“A universidade pode liderar um movimento de aproximação com o mercado.” “Atualizar permanentemente os currículos.”	A gestão reconhece o papel da instituição na superação da desconexão acadêmica.
	“Muitos chegam na universidade e veem que não é aquilo que querem pra vida e acabam ficando desestimulados, vão para outros cursos, né?”	Desconexão entre as expectativas dos estudantes e a realidade vivenciada no ensino superior

Fonte: elaboração própria

A partir da análise categorial das falas dos gestores, observa-se uma preocupação com a estrutura organizacional e pedagógica dos cursos de Ciências Contábeis da UNEMAT, denotam conflitos entre potencial institucional e limitações operacionais. À luz da técnica proposta por Bardin (2011), infere-se que esses sentidos emergem da articulação entre indicadores positivos, como aprovação no exame de suficiência, Conceito Preliminar de Curso - CPC elevado e estabilidade no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, e fragilidades estruturais, como ausência de laboratórios práticos, escassez de docentes em tempo integral e baixa articulação entre coordenações.

Esses discursos evidenciam que, embora haja reconhecimento da qualidade acadêmica e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a desconexão com o mercado regional e a dificuldade de operacionalizar ações de extensão e inovação comprometem a efetividade da formação. Os gestores apontam caminhos possíveis, como atualização curricular e aproximação com o setor produtivo, mas reconhecem que tais avanços exigem superação de entraves institucionais e maior integração entre os atores envolvidos.

A fala “Muitos chegam na universidade e veem que não é aquilo que querem pra vida e acabam ficando desestimulados, vão para outros cursos, né?” pode ser interpretada, à luz de Bourdieu e Passeron (2014) e Tinto (1997), como reflexo da inquietação entre *habitus* e

integração institucional. Bourdieu e Passeron (2014) nos mostram que os estudantes carregam disposições e expectativas moldadas por seus contextos sociais, e quando essas não encontram ressonância no ambiente acadêmico, ocorre um desencontro simbólico que pode levar à evasão. Tinto (1997) complementa essa leitura ao afirmar que a permanência está ligada à integração acadêmica e social; a falta de identificação com o curso ou com a cultura universitária compromete esse vínculo, gerando desestímulo e migração para outras áreas. Assim, a evasão não é apenas uma escolha individual, mas um fenômeno que emerge da relação entre estrutura social e vivência institucional.

Quadro 87 - Categoria: foco da pesquisa: aulistas

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
<p style="text-align: center;">PERCEPÇÃO SOBRE A DESCONEXÃO ACADÊMICA NOS CURSOS DE CONTÁBEIS</p>	<p>“Muitos alunos entram no curso [...] sem plena consciência da área.” “São alunos frustrados que queriam fazer Direito.”</p>	<p>A falta de clareza na escolha do curso gera desmotivação e evasão precoce.</p>
	<p>“Falta mesmo de interesse [...] falta de preocupação.” “O engajamento é muito pouco.” “Você vê um ou dois alunos que sabem, os outros apenas estão ali”.</p>	<p>A ausência de envolvimento acadêmico compromete o desempenho e a permanência.</p>
	<p>“Dificuldade financeira [...] necessidade de trabalhar, vai afastar o aluno desse ambiente acadêmico.”</p>	<p>Condições familiares e socioeconômicas interferem diretamente na continuidade dos estudos.</p>
	<p>“Mudança para o noturno [...] melhorou significativamente.” “Alunos que estavam com o curso trancado estão voltando. Agora tem condições [...] posso trabalhar.”</p>	<p>A flexibilização do horário ampliou a permanência e a retomada de vínculos com o curso.</p>
	<p>“Nunca vi contabilidade entrar no vestibular simplificado. Mantido média de 150 a 200 inscritos.”</p>	<p>Apesar dos desafios, o curso mantém atratividade superior a outras áreas.</p>
	<p>“Pessoa jovem... começa a ver outros rumos [...] vê que o tigrinho dá mais dinheiro [...] curso de direito tem mais status”</p>	<p>Estudantes mais jovens tendem a abandonar o curso nos primeiros semestres por falta de identificação ou atração por alternativas mais rentáveis</p>

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
PERCEPÇÃO SOBRE A DESCONEXÃO ACADÊMICA NOS CURSOS DE CONTÁBEIS	“Escolha do curso como segunda opção[...] qualquer oportunidade melhor, ele vai desistir”	A falta de identificação com o curso quando escolhido como alternativa, contribui para o abandono diante de novas possibilidades.
	“Pandemia [...] alunos que pararam em 2018 e voltaram em 2024”	A pandemia é citada como fator de interrupção coletiva, mas também como contexto de retomada, evidenciando a resiliência de alguns estudantes.
	“a desconexão acontece por fatores externos ao ambiente acadêmico: vulnerabilidade social, necessidade de conciliar estudo e trabalho, dificuldades financeiras e defasagens na formação básica”	A vulnerabilidade social, os desafios econômicos e as lacunas educacionais anteriores criam barreiras que dificultam a permanência no ensino superior
	“Os cursos de Ciências Contábeis da UNEMAT têm uma aproximação de cerca de 70% no Projeto Pedagógico de Curso, o que garante uma linha de formação muito semelhante em todos os campi”.	Esforço institucional de padronização curricular que visa assegurar a equidade na formação dos estudantes de Ciências Contábeis, independentemente do campus em que estejam matriculados.

Fonte: elaborado pelo autor

Nos discursos dos aulistas, a análise categorial evidencia uma percepção centrada na experiência direta com os estudantes, destacando a baixa motivação, o desinteresse e a escolha desinformada do curso como fatores recorrentes de desconexão acadêmica.

À luz de Bardin (2011), os sentidos se organizam em torno da vivência cotidiana em sala de aula, onde o engajamento é restrito a poucos alunos e a evasão é frequentemente associada a questões pessoais, financeiras e à necessidade de conciliar trabalho e estudo. A mudança para o turno noturno é interpretada como uma resposta institucional eficaz, capaz de mitigar parte desses desafios, favorecendo a permanência e o retorno de alunos que haviam trancado o curso. Ainda assim, os aulistas apontam que a atratividade do curso permanece limitada, e que a falta de vínculo com a área contábil continua sendo um obstáculo à consolidação de trajetórias acadêmicas mais consistentes. A desconexão, portanto, é vivida

como um fenômeno multifatorial, que exige escuta ativa, flexibilidade institucional e estratégias de acolhimento mais eficazes.

A análise conjunta das falas de gestores e aulistas refletem que a desconexão acadêmica nos cursos de Ciências Contábeis da UNEMAT é um fenômeno composto de várias vertentes que pode ser interpretado à luz das contribuições de Tinto (1975), Freire (1996) e Bourdieu (1983).

Tinto (1975) destaca que a permanência estudantil está diretamente ligada à integração acadêmica e social, e os relatos evidenciam que muitos alunos ingressam sem clareza vocacional, com baixa motivação e pouca identificação com o curso, o que compromete essa integração desde o início. Freire (1996), por sua vez, nos convida a enxergar a educação como prática de liberdade, exigindo diálogo, escuta e reconhecimento dos sujeitos como protagonistas do processo formativo. Bourdieu (1983) nos ajuda a compreender como o capital cultural e as condições socioeconômicas influenciam o acesso, a permanência e o desempenho acadêmico: alunos oriundos de contextos vulneráveis enfrentam barreiras simbólicas e materiais que os afastam da lógica institucional, muitas vezes elitizada. Assim, a desconexão não é apenas curricular ou estrutural, mas também simbólica e relacional, exigindo da universidade uma postura crítica, integradora e transformadora frente às desigualdades que atravessam o espaço acadêmico.

17 - Como a universidade tem identificado e monitorado os fatores que contribuem para a descontinuidade dos estudos?
--

Quadro 88 - Categoria: foco da pesquisa: gestores

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
IDENTIFICAÇÃO E MONITORAMENTO DE FATORES QUE IMPACTAM A	“Não havia [...] um sistema estruturado e contínuo de identificação e monitoramento”; “informações fragmentadas, descentralizadas”; “não se traduzia em uma política institucional robusta”	Falta de estrutura formal para coleta e análise de dados sobre evasão e retenção. Não há sistematização institucional.
DESCONTINUIDADE DOS ESTUDOS	“Tentamos com algumas bolsas, tentamos com alguns projetos, mas tudo muito pouco”; “não faz uma ação contínua”; “ainda está muito pontual”	As iniciativas existem, mas são esporádicas e não articuladas em uma política de permanência efetiva.

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
IDENTIFICAÇÃO E MONITORAMENTO DE FATORES QUE IMPACTAM A DESCONTINUIDADE DOS ESTUDOS	“Crise institucional, educacional, uma crise social”; “as pessoas não querem estudar porque não veem sentido”	A evasão é atribuída a fatores externos à universidade, como desinteresse e contexto socioeconômico.
	“Ausência de um diagnóstico aprofundado dificultava a construção de políticas”; “carecia de uma cultura consolidada de análise preditiva”	A universidade não realiza estudos sistemáticos que antecipem riscos de evasão.
	“Tem vestibular, histórico, Enem”; “bolsa pesquisa, extensão, auxílio moradia, alimentação, emergencial, indígena”	Há esforços para ampliar o acesso e permanência, mas sem articulação com diagnóstico de evasão.
	“Agronomia [...] procura bastante de alunos que buscam auxílio”; “Enfermagem Diamantino [...] procura muito grande”	Reconhecimento de que cursos integrais exigem suporte institucional.
	“Criar mecanismos que possam ser de acompanhamento mesmo”; “criar políticas institucionais que [...] gerenciar isso melhor”	Intenção de desenvolver estratégias mais eficazes e contínuas para o enfrentamento da evasão.
	“A gente tem tentado receptionar esses alunos da melhor forma possível”	O uso do verbo “tentar” indicação de que, embora haja esforço, ainda existem limitações ou desafios na efetivação de práticas sistemáticas de recepção e integração
	O primeiro semestre é o mais difícil de todos”	O ingresso na universidade exige não apenas preparo acadêmico, mas também suporte institucional para mitigar os impactos dessa transição e favorecer a permanência.

Fonte: elaboração própria.

Analisando as falas dos gestores pela análise de conteúdo categorial de Bardin (2011), pode-se inferir que os excertos mostram uma percepção institucional marcada pela ausência de mecanismos sistemáticos e contínuos para identificar e monitorar os fatores que levam à descontinuidade dos estudos. Há um reconhecimento generalizado de que as ações existentes

são pontuais, fragmentadas e pouco articuladas em políticas robustas de permanência. A evasão é frequentemente atribuída a fatores externos, como crises sociais e desmotivação estudantil, o que consagra a sensação de impotência institucional diante do problema. Ainda assim, alguns gestores demonstram consciência da necessidade de avançar para modelos de gestão mais preditivos e integrados, capazes de transformar dados dispersos em estratégias eficazes de retenção, especialmente em cursos com maior vulnerabilidade, como os de tempo integral.

Quadro 89 - Categoria: foco da pesquisa: aulistas

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
IDENTIFICAÇÃO E MONITORAMENTO DE FATORES QUE IMPACTAM A DESCONTINUIDADE DOS ESTUDOS	“Eu não tô sabendo se está fazendo alguma coisa”; “o efeito disso eu não conheço”	Falta de comunicação ou transparência sobre políticas de acompanhamento e evasão. Desconhecimento das ações institucionais.
	“Tem um monitoramento acadêmico, o SIGAA”; “dados estatísticos dos alunos que disciplinas mais reprovou”	Reconhecem a existência de ferramentas institucionais de controle acadêmico, embora limitadas à dimensão curricular.
	“Necessidade de uma escuta mais próxima”; “entender as dores e angústia dos alunos”	Demanda por uma abordagem mais humana e empática na relação com os estudantes.
	“Faltam mais opções de auxílio mesmo, de apoio”; “não sei se tem uma política do que vai fazer com isso”	Percepção de que os mecanismos de suporte são insuficientes ou inexistentes.
	“Identificou que o aluno [...] não tá conseguindo acompanhar [...] o que vai fazer com isso?”	Crítica à falta de resposta institucional após identificação de problemas individuais.
	“Aluno que não está ali, que nem sabe por que tá”; “não tem um propósito definido”	A evasão é também atribuída à falta de motivação e objetivos dos discentes.
	“Por meio de relatórios, reuniões de colegiado, avaliação institucional e acompanhamento de assistência estudantil. Mas o desafio é transformar esses dados em políticas consistentes”.	O desafio reside em transformar dados em políticas consistentes; apesar dos mecanismos de acompanhamento, faltam estratégias e capacidade institucional para convertê-los em intervenções eficazes.

Entre os aulistas predomina uma visão crítica quanto à efetividade das ações institucionais voltadas ao enfrentamento da evasão. Embora reconheçam a existência de sistemas de monitoramento acadêmico, como o SIGAA, apontam que esses instrumentos não são suficientes para compreender as dimensões subjetivas e sociais que influenciam a permanência estudantil. A falta de escuta ativa, acolhimento emocional e sentido na trajetória acadêmica são elementos recorrentes nas falas, indicando que a evasão não se limita a indicadores estatísticos, mas envolve questões existenciais e de pertencimento. A ausência de políticas claras e de apoio individualizado enfatiza a percepção de distanciamento entre a universidade e seus estudantes, sugerindo a urgência de práticas mais humanas e integradas.

A análise categorial revela uma convergência entre gestores e aulistas quanto à percepção de fragilidade institucional no enfrentamento da descontinuidade dos estudos. Enquanto os gestores apontam a falta de sistematização e políticas estruturadas, os aulistas evidenciam carência de escuta, apoio e sentido na trajetória acadêmica. Ambos os grupos reconhecem que há iniciativas isoladas, mas que ainda não constituem uma estratégia integrada e eficaz.

A universidade, sob a ótica de Bourdieu e Passeron (2014), configura-se como um campo social marcado por disputas simbólicas e pela reprodução de estruturas de poder. Os estudantes que adentram esse espaço carregam consigo *habitus* moldados por suas trajetórias sociais, muitas vezes em descompasso com os códigos e expectativas dominantes da instituição. Essa dissonância gera um estranhamento que não é apenas acadêmico, mas profundamente simbólico: o capital cultural legítimo, aquele valorizado pela universidade, não é igualmente distribuído o que coloca os sujeitos oriundos de classes populares em posição de desvantagem. A meritocracia, frequentemente evocada como justificativa para o sucesso ou fracasso, oculta as barreiras invisíveis que dificultam a conversão de esforço em reconhecimento. Assim, a universidade, ao invés de ser um espaço de equalização, tende a intensificar as hierarquias sociais, legitimando desigualdades sob o véu da neutralidade institucional.

Nesse cenário, as reflexões de Freire (2013) levam a compreender como a educação superior pode tanto reproduzir quanto desafiar essas estruturas. Para Freire, nenhuma prática educativa é neutra: ela sempre se orienta para a domesticação ou para a libertação. Quando a universidade naturaliza saberes hegemônicos e desconsidera os conhecimentos produzidos nas vivências populares, ela reforça uma pedagogia bancária que silencia e desumaniza. A ausência de diálogo autêntico, entendido por Freire como encontro horizontal entre sujeitos, impede que estudantes de origens diversas reconheçam seus próprios saberes como legítimos.

18 - Quais políticas ou estratégias a universidade implementou para enfrentar a desconexão e a retenção acadêmicas?

Quadro 90 - Categoria: foco da pesquisa: gestores

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
POLÍTICAS PARA O ENFRENTAMENTO DA DESCONEXÃO E/OU RETENÇÃO.	“ações pontuais”, “não era suficiente”, “não havia política articulada”	Falta de articulação entre ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil.
	“teve impacto positivo”, “mas não suficiente”, “não conseguiu estabelecer política eficaz”	Reconhecimento de avanços com limitações estruturais e ausência de continuidade.
	“créditos online”, “mobilidade acadêmica”, “disciplinas puxadas”.	Reformulações curriculares são vistas como positivas, mas sem acompanhamento.
	“propus novo indicador”, “índice de aprovação maior”, “não conseguimos série histórica”	Tentativas de mensuração do impacto dos auxílios apontam para necessidade de avaliação contínua.
	“crise institucional se cortar auxílios”, “demanda a gente tem”	Os auxílios são essenciais para a permanência e sua retirada causaria evasão em massa.
	“o mercado é consequência”, “não conseguimos preencher vagas”, “aluno prefere ser frentista”	A formação acadêmica não está alinhada com as realidades econômicas e aspirações dos estudantes.
	“ações por campus”, “não pode ser política única”, “cada espaço tem uma realidade”	Necessidade de políticas contextualizadas, sensíveis às especificidades regionais.
	“reprovo mesmo”, “se não sabe, não passa”	Persistência de posturas docentes rígidas que dificultam a permanência
	“A gente tem aulas inaugurais [...] momento de apresentação do curso”	Estratégias de acolhimento inicial que visam facilitar a integração acadêmica e reduzir o impacto da transição.
	“A gente tá tendo feiras de profissões [...] atrair um público que ainda não está na universidade”	Ações de aproximação com a comunidade externa para fortalecer o vínculo e ampliar o acesso.
“Depois da terceira fase em diante [...] não ocorre mais tanto”	Indicação de que a vulnerabilidade à evasão diminui com o avanço na trajetória acadêmica.	

Fonte: elaborado pelo autor

A análise das falas dos gestores, segundo à técnica de conteúdo categorial de Bardin (2011), revelou um campo semântico marcado pelo conflito entre iniciativas pontuais e a ausência de uma política institucional estruturada para enfrentamento da desconexão e retenção acadêmicas. Pontos como políticas compensatórias, fragmentação institucional, regionalização das ações e descompasso com o mercado, evidenciam que, embora haja esforços isolados, a universidade carece de uma estratégia sistêmica e sensível às especificidades locais. A presença de discursos que valorizam a reprovação como mecanismo de qualidade, contraposta à defesa de flexibilização curricular e acompanhamento pedagógico, indica uma disputa simbólica sobre o papel da universidade na formação dos sujeitos.

A análise por categorias permite compreender que a permanência estudantil não pode ser reduzida ao acesso a auxílios financeiros, mas exige uma reconfiguração institucional que articule políticas pedagógicas, diagnósticos regionais e indicadores de impacto. Assim, a análise de conteúdo não apenas organiza os sentidos atribuídos pelos gestores, mas também aponta caminhos para uma gestão universitária mais dialógica, territorializada e comprometida com a equidade.

À luz das perspectivas de Bourdieu e Passeron (2014), Tinto (1997) e Freire (2013), as estratégias mencionadas pelos gestores, como aulas inaugurais, feiras de profissões e ações voltadas ao acolhimento inicial, podem ser interpretadas como tentativas institucionais de enfrentar os desafios da evasão por meio da integração e da conscientização.

Bourdieu e Passeron (2014) nos levam a compreender que muitos estudantes ingressam na universidade com um capital cultural limitado o que dificulta sua adaptação ao campo acadêmico e aumenta sua vulnerabilidade nos primeiros semestres. Tinto (1997) pontua que a permanência está diretamente ligada à integração acadêmica e social, sendo o início da trajetória universitária um momento decisivo para a construção de vínculos. Freire (2013) destaca a importância de uma educação dialógica e humanizadora, que reconheça a realidade dos estudantes e promova espaços de escuta e acolhimento. Assim, as ações descritas indicam um esforço institucional (de cada campus) para reduzir o impacto da transição, ampliar o acesso e fortalecer o pertencimento, especialmente nos períodos mais críticos da formação.

Para Freire (2013), práticas fragmentadas e punitivas, como a valorização da reprovação, reforçam uma lógica que distancia os discentes do processo formativo. A defesa da flexibilização curricular e do acompanhamento pedagógico aproxima-se, ao contrário, de uma pedagogia autônoma, que reconhece as condições concretas dos estudantes.

Quadro 91 - Categoria: foco da pesquisa: aulistas

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas - Excertos)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
POLÍTICAS PARA O ENFRENTAMENTO DA DESCONEXÃO E/OU RETENÇÃO.	“auxílio alimentação”, “bolsa moradia”, “bolsa tutoria”, “projetos remunerados”	Reconhecimento das ações financeiras como fundamentais para a permanência, embora insuficientes.
	“cada campus deveria ter psicólogo”, “não tinha apoio psicológico”, “atendimento online de outro campus”	Denúncia da ausência de suporte emocional e psicológico como fator crítico na permanência estudantil.
	“grupos de oração”, “não se vê mais isso”, “juventude sente falta”	Indicação de que o acolhimento espiritual e comunitário também influencia o vínculo com a universidade.
	“não sei se é sede ou campus”, “não sei como está funcionando”	Percepção de desorganização e falta de clareza sobre o funcionamento das políticas institucionais.
	“disciplinas motivacionais”, “professores mais didáticos”, “tirar as mais teóricas”	Estratégias internas dos cursos para manter o engajamento dos estudantes, em ausência de diretrizes gerais.
	“tem que ser aprimorado”, “identificar se o aluno realmente precisa”	Sugestão de maior rigor e justiça na concessão dos auxílios, com foco em quem realmente necessita.
	“auxílios estudantis monitorias, estágios supervisionados e projetos de extensão que fortalecem o vínculo do aluno”.	Estratégia institucional de suporte financeiro que busca reduzir os impactos da vulnerabilidade.
	“nivelamento em disciplinas básicas”	Ação pedagógica voltada à correção de defasagens na formação anterior.
	“Flexibilização de horários”	Adaptação curricular que permite conciliação entre estudo, trabalho e vida pessoal, favorecendo a permanência.
“Projetos de extensão que fortalecem o vínculo do aluno”	Estratégias de envolvimento comunitário que ampliam o pertencimento institucional e o compromisso social.	

Fonte: elaborado pelo autor

A análise de conteúdo categorial proposta por Bardin (2011) das falas dos aulistas demonstra um conjunto de sentidos que tensionam a permanência estudantil entre o reconhecimento das políticas compensatórias e a percepção de lacunas institucionais. Os pontos mais recorrentes, como os auxílios financeiros são valorizados como fator decisivo para a continuidade dos estudos, mas aparecem acompanhados de críticas quanto à insuficiência e à falta de critérios mais precisos de concessão.

Emergiram também demandas por acompanhamento psicológico, evidenciando que a permanência não se limita ao suporte material, mas envolve dimensões emocionais e subjetivas que a universidade ainda negligencia. A ausência de espaços de acolhimento espiritual e comunitário, mencionada por um dos aulistas, aponta para o esvaziamento da experiência universitária, que não mobiliza os vínculos afetivos de outrora.

Além disso, a iniciativa de cursos em adotar disciplinas motivacionais e professores mais didáticos indica uma tentativa de compensar a ausência de diretrizes institucionais claras. Assim, sob a lente de Bardin, os discursos dos aulistas expressam não apenas a avaliação das políticas existentes, mas também o desejo por uma universidade mais humana, integrada e responsiva às complexidades da vida estudantil.

Sob a perspectiva de Bourdieu e Passeron (2014), os discursos dos professores aulistas demonstram conflitos entre o *habitus* docente e as estruturas institucionais que moldam a prática pedagógica. Os professores, ao relatarem estratégias como a escolha de disciplinas motivacionais e a valorização de didáticas mais acessíveis, demonstram uma tentativa de romper com o arbitrário cultural dominante que frequentemente exclui estudantes de origem popular. No entanto, essa ação ainda se dá de forma localizada e não articulada com uma política institucional mais ampla, evidenciando que o campo universitário continua operando sob lógicas de reprodução.

A ausência de suporte psicológico e de espaços de acolhimento simbólico, como os grupos de espiritualidade mencionados, reforça a ideia de que o capital cultural legítimo, aquele reconhecido e valorizado pela universidade, não contempla as experiências e necessidades dos estudantes. Os aulistas, nesse contexto, atuam como mediadores entre o *habitus* dos alunos e as exigências do campo acadêmico, mas enfrentam limites impostos pela estrutura institucional. A universidade, portanto, permanece como espaço de disputa simbólica, onde o sucesso escolar ainda depende da capacidade de conversão de capitais não reconhecidos em legitimidade acadêmica.

Para melhor compreensão sobre as políticas institucionais voltadas à permanência e ao enfrentamento da evasão, as questões 19 e 20 do roteiro de entrevista (anexo-8) foram elaboradas de forma complementar à anterior. Enquanto a questão 18 buscou identificar quais estratégias a universidade tem adotado, as questões seguintes visaram avaliar a eficácia dessas ações e explorar possibilidades de aprimoramento. A intenção foi captar, por meio da escuta dos professores, tanto a percepção sobre os resultados das políticas existentes quanto sugestões concretas para enfrentar o desestímulo com o curso escolhido, ampliando o olhar sobre os desafios e caminhos possíveis para fortalecer a permanência estudantil.

- | |
|---|
| 19 - Você considera que as políticas (que você apontou na questão anterior - 18) têm sido eficazes? |
| 20 - Que ações adicionais você acredita que a universidade poderia implementar para combater o desestímulo com o curso escolhido? |

Quadro 92 - Categoria: foco da pesquisa: gestores

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas - Excertos)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
EFICÁCIA DAS POLÍTICAS ADOTADAS PARA O ENFRENTAMENTO DA DESCONEXÃO E/OU RETENÇÃO	“Bem-intencionadas, mas limitadas”. “Não tão eficaz como deveria”. “Não temos política clara”. “Não posso dizer que temos”.	As ações existentes são reconhecidas, mas vistas como fragmentadas, desiguais e sem acompanhamento.
	“Bolsas estudantis foram importantes”. “Ações que passam de reitoria para reitoria”. “Bolsa não é suficiente em todas as regiões”.	As bolsas são vistas como essenciais, mas insuficientes e desiguais em sua efetividade territorial.
	“Mobilidade acadêmica”. “Reformulação institucional”. “Créditos online”.	Reconhecimento de avanços pedagógicos que contribuem para a permanência, apesar das críticas.
	“Falta política integrada”. “Sem articulação institucional”. “Sem dados consistentes”. “Não temos acompanhamento”	Crítica à falta de diagnóstico, monitoramento e articulação entre setores da universidade.

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas - Excertos)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
EFICÁCIA DAS POLÍTICAS ADOTADAS PARA O ENFRENTAMENTO DA DESCONEXÃO E/OU RETENÇÃO	“Projeto pedagógico desconectado”. “Realidade do mercado”. “Território onde o curso está inserido”.	A desconexão entre formação acadêmica e contexto regional é apontada como causa do desestímulo e evasão.
	“Metodologia diferenciada, inovadora”. “Metodologias disruptivas”. “Metodologias ativas”. “Gamificação”.	Propostas de engajamento baseadas em inovação pedagógica para estimular alunos e professores.
	“Curso de 5 anos feito em 4”. “Pode-se puxar disciplinas”. “Mobilidade acadêmica”.	Reconhecimento de avanços na flexibilização, mas sem acompanhamento institucional
	“Sim, eu acho que sim. Acredito que sim”.	Demonstração de incerteza, mas ao mesmo tempo de confiança.
	“É uma geração que não tem mais compromisso [...]. Desistem muito mais fácil”.	Percepção geracional que atribui o desestímulo ao emocional e à baixa resiliência dos estudantes.
	“Hoje eles têm biblioteca virtual [...] livros tudo de ponta”	Valorização dos recursos acadêmicos atuais como facilitadores do acesso ao conhecimento.
	“Você tem bolsas auxílio [...] monitoria, extensão, pesquisa”	Enumeração de políticas institucionais de apoio que visam combater a evasão e promover a permanência.
	“Restaurante com comida com custo bem reduzido [...]’ Restaurante Universitário é uma outra discussão” “A universidade fornece muita coisa que nós não tínhamos lá no passado”	Reconhecimento de iniciativas locais de alimentação acessível, com sugestão de expansão para campi maiores. Síntese da percepção de que a estrutura atual é mais favorável à permanência, apesar do desestímulo persistente.
AÇÕES QUE PODERIAM SER IMPLEMENTADAS PARA COMBATER O DESESTÍMULO	“Processo de análise por cursos, por região”, “ações por campus”, “trabalho na base”	Propostas de políticas contextualizadas, sensíveis às especificidades locais e regionais.
	“Fomentar parcerias com empresas”. “Incentivo de moradia e alimentação”, “Bonus para qualificação”.	Sugestão de articulação com governo e setor privado para ampliar permanência e mobilidade acadêmica.

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas - Excertos)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
AÇÕES QUE PODERIAM SER IMPLEMENTADAS PARA COMBATER O DESESTÍMULO	“Mercado é consequência”. “Modismo”, “mercantilismo”. “Jovem precisa de celular top”	Crítica ao mercado e à cultura de consumo. Reflexão sobre como o imaginário social e o consumo impactam escolhas educacionais e evasão escolar.
	“Os alunos não eram ouvidos”, “não tinham lugar para falar”. “Caest como política institucional fortíssima”	Valorização de espaços institucionais de escuta ativa como estratégia de aproximação e permanência.
	“Trabalho com corpo docente”. “Resolver pendências de TCC”. “Convencimento na base”.	Ênfase no papel dos gestores locais e docentes na efetivação das políticas institucionais.

Fonte: elaboração própria

A análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), referente as falas dos gestores, pontua um campo discursivo marcado por ambivalências entre reconhecimento institucional e crítica estrutural. Os destaques emergentes, como eficácia limitada, ausência de planejamento estratégico, protagonismo local e escuta ativa evidenciam que, embora existam ações pontuais e avanços pedagógicos, como a flexibilização curricular e os créditos *online*, a universidade ainda carece de uma política sistêmica e articulada para enfrentar o desestímulo e a evasão. Os gestores apontam que a permanência estudantil não depende apenas de auxílios financeiros, mas de uma rede integrada de apoio que envolva escuta, pertencimento, inovação metodológica e conexão com o território.

A valorização de experiências locais, como os Centros de Atendimento Estudantil - Caest e o acompanhamento de Trabalhos de Conclusão de Curso -TCC, demonstra que a efetividade das políticas está diretamente relacionada ao engajamento da base, corroborando a ideia de que a gestão universitária precisa ser descentralizada, dialógica e sensível às especificidades regionais. A técnica de Bardin (2011) permitiu, nesse contexto, identificar não apenas os conteúdos explícitos, mas os sentidos latentes que atravessaram os discursos e indicaram os desafios de uma universidade em busca de coerência entre intenção e prática.

Quadro 93 - Categoria: foco da pesquisa: aulistas

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas - Excertos)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
AÇÕES QUE PODERIAM SER IMPLEMENTADAS PARA COMBATER O DESESTÍMULO	“Ajudam, mas não resolvem completamente”. “Em parte sim”. “Tem que ser mais bem estudado”	Eficácia parcial das políticas. Reconhecimento de que as políticas existentes têm impacto positivo, mas não enfrentam o problema em profundidade.
	“Não faço mínima ideia”, “Estão em nível de gestão”, “Não sei quais são”	Desconhecimento Institucional. Falta de comunicação entre gestão central e docentes sobre as políticas institucionais.
	“Programa de acolhimento”. “Projeto de pertencer à instituição”. “Reflexão sobre o sentido da vida e da profissão”	Valorização de ações que promovam vínculo afetivo e identidade acadêmica como estratégia de permanência.
	“Não sabe nem por que está ali”. “Orientação vocacional”, “Reflexão sobre a profissão”	Necessidade de ajudar o aluno a compreender sua escolha e trajetória profissional desde o início.
	“Grupo de professores para acompanhar alunos”. “orientador que abraça causa”.	Proposta de acompanhamento contínuo e humanizado por parte dos docentes.
	“Parceria com empresas”. “Link com áreas de formação”. “Mostrar aplicação do que está estudando”.	Sugestão de articulação entre universidade e mercado para tornar o curso mais atrativo e aplicável.
	“Disciplinas motivacionais”. “Mostrar que fez boa escolha”. salários e mercado de trabalho”.	Estratégias pedagógicas para engajar o aluno logo no início do curso e evitar evasão precoce.
	“Tem que ter pesquisa para tudo”, antes e depois do auxílio”	Demanda por avaliação sistemática das políticas de permanência e seus efeitos reais.

Fonte: elaborado pelo autor

A análise de conteúdo das falas dos professores aulistas, segundo Bardin (2011), revela um campo discursivo marcado pela valorização da experiência cotidiana em sala de aula e pela percepção crítica das lacunas institucionais. As categorias emergentes, como acolhimento, orientação vocacional, integração com o mercado e acompanhamento docente, apontam para

uma compreensão da permanência estudantil que ultrapassa os limites das políticas compensatórias. Os aulistas reconhecem que os auxílios financeiros têm impacto positivo, mas enfatizam que a evasão e o desestímulo exigem ações mais profundas, como mentorias, estágios desde o início do curso e espaços de escuta ativa.

A ausência de conhecimento sobre as políticas institucionais mostra uma falha de comunicação entre gestão e base docente, enquanto a valorização de práticas motivacionais nos primeiros semestres mostra o esforço dos cursos em construir pertencimento. A análise de conteúdo categorial proposta por Bardin (2011) permite identificar, nesse conjunto de falas, não apenas os conteúdos explícitos, mas os sentidos latentes de uma universidade que precisa se aproximar dos sujeitos que a constituem, reconhecendo que a permanência não se garante apenas com estrutura, mas com vínculo, propósito e escuta.

As falas dos gestores e professores aulistas revelam, sob as perspectivas de Bourdieu e Passeron (2014) e Freire (2013), uma universidade conflitante entre estruturas de reprodução e possibilidades de emancipação. Bourdieu e Passeron (2014) ajudam a compreender como o campo acadêmico opera com capitais simbólicos e culturais que nem sempre são acessíveis aos estudantes, especialmente os de origem popular. A ausência de políticas integradas, a fragmentação institucional e o desconhecimento das ações por parte dos docentes indicam que o *habitus* dos sujeitos não é reconhecido nem transformado pela estrutura universitária, perpetuando desigualdades sob o véu da meritocracia.

Freire (2013), por sua vez, ilustra as falas que clamam por escuta, acolhimento e vínculo: os professores aulistas apontam a necessidade de orientação vocacional, mentorias, espaços de reflexão e pertencimento como práticas pedagógicas humanizadoras. A universidade, nesse cruzamento teórico, aparece como um espaço que precisa se reinventar, não apenas em sua gestão, mas em sua forma de se relacionar com os sujeitos que a constituem, reconhecendo-os como históricos, diversos e capazes de transformar a própria instituição.

21 - Quais são as consequências da interrupção dos estudos para a vida futura dos estudantes e para a universidade?

Quadro 94 - Categoria: foco da pesquisa: gestores

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
CONSEQUÊNCIAS DA INTERRUPTÃO DOS ESTUDOS PARA A VIDA FUTURA DOS ESTUDANTES E PARA A UNIVERSIDADE	<p>“Ruptura em projetos de vida”. “Afastamento da mobilidade social”. “Minha vida só foi possível acontecer depois da graduação”. “Você deixa uma parte da sua vida”. “Dedicou tempo e não termina por frustração”. “Perspectiva de mudança”</p>	<p>A interrupção compromete o desenvolvimento pessoal e profissional. Gera arrependimentos e frustrações que afetam a autoestima e a percepção de futuro.</p>
	<p>“Gera frustração”. “Dificulta a retomada dos estudos”. “Derruba dentro da gente muitas coisas”. “Não é a reprovação que melhora ou piora a qualidade”. “A forma como trabalhamos com os estudantes”.</p>	<p>A evasão pode abalar a autoconfiança, sendo agravada por práticas pedagógicas que não acolhem.</p>
	<p>“Jovens não têm noção”. “Dizem que a universidade não gera impacto, não entendo isso”, “Acertar na decisão daquele curso que ele não queria fazer”</p>	<p>Há uma falta de clareza sobre o papel da universidade na transformação pessoal e profissional, além de dúvidas sobre a escolha vocacional que podem levar à evasão.</p>
	<p>“Quebra de compromisso com a sociedade”. “Investimento coletivo”. “Tirou o espaço de alguém que quer muito estar aqui”, “Salas vazias, “Não conseguir formar uma quantidade adequada de pessoas”. “Frustração institucional”.</p>	<p>A evasão representa uma falha no pacto social da universidade pública, que compromete sua missão de inclusão, formação e transformação social.</p>
	<p>“Recursos financeiros”. “Indicadores institucionais”. “Repasse orçamentário”. “Sustentabilidade de turmas”. “Prejuízo financeiro”. “Custo aluno”. “Custo social muito grande”.</p>	<p>A desistência gera perdas econômicas e compromete a eficiência institucional, afetando desde o planejamento pedagógico até o financiamento público e a ocupação das vagas.</p>

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
CONSEQUÊNCIAS DA INTERRUPTÃO DOS ESTUDOS	“Medida de gestão acadêmica”. “Compromisso com a inclusão, permanência e sucesso”. “Impacto pessoal e institucional”. “Melhorar essas condições”. “Diminuir evasão e retenção”. “Criar possibilidades”. “Dedicação dos professores para apoiar os estudantes”	A gestão universitária deve atuar proativamente na prevenção da evasão, promovendo políticas de permanência, acolhimento e incentivo à conclusão dos cursos como forma de cumprir sua função social.
PARA A VIDA FUTURA DOS ESTUDANTES E	“A consequência principal é para o estudante, porque é a mais imediata”	Reconhecimento de que o impacto direto da evasão recai sobre o aluno, afetando sua trajetória pessoal e profissional.
PARA A UNIVERSIDADE	“Deixa de ter oportunidades [...] tem que ter ensino superior”.	A interrupção dos estudos limita o acesso a vagas no mercado de trabalho, em qualquer área
	“A universidade tem uma função social [...] ela tem seu custo com os cofres públicos”	A evasão representa um desperdício de investimento público e institucional.
	“Posso ser deslocado para outra localidade [...] como já aconteceu”	A evasão pode gerar reestruturações institucionais que afetam diretamente a vida profissional dos docentes.
	“A gente tem que zelar por uma imagem pública [...] pelo recurso público empregado”	A evasão compromete a reputação institucional e exige maior responsabilidade na gestão educacional.

Fonte: elaborado pelo autor.

À luz da técnica de análise de conteúdo categorial de Bardin (2011), pode-se inferir, segundo as falas dos gestores, que a interrupção dos estudos se evidencia como um fenômeno complexo que afeta profundamente tanto a trajetória individual dos estudantes quanto a missão institucional da universidade. Os discursos apontam que o abandono representa perdas emocionais, sociais e econômicas, comprometendo sonhos, investimentos e o papel transformador da educação superior. Há também uma crítica à desinformação sobre o valor da graduação, que contribui para decisões precipitadas.

A evasão é vista como uma falha coletiva, que exige ações pedagógicas mais acolhedoras e políticas de permanência eficazes. A fala dos docentes reforça que a interrupção dos estudos afeta diretamente a vida futura dos estudantes, restringindo oportunidades profissionais e econômicas. Ao mesmo tempo, a evasão gera consequências estruturais para a universidade, como o desperdício de recursos públicos, a fragilização da função social da instituição e possíveis reconfigurações administrativas.

A análise evidenciou uma consciência crítica sobre o papel da universidade e a necessidade de políticas que promovam a permanência com responsabilidade social. Além disso, destaca-se o impacto estrutural e financeiro, com salas vazias e vagas desperdiçadas, refletindo um custo social elevado. Assim, combater a evasão é reafirmar o compromisso com a inclusão, a equidade e a formação cidadã.

As falas dos gestores indicam, sob a perspectiva de Bourdieu e Passeron (2014), Tinto (1997) e Freire (1996), que a interrupção dos estudos é atravessada por dimensões estruturais, simbólicas e pedagógicas que impactam diretamente a permanência universitária.

Bourdieu e Passeron (2014) ajudam a compreender como o capital cultural desigual dos estudantes, especialmente os de contextos vulneráveis, dificulta sua adaptação ao *habitus* acadêmico, gerando frustração e evasão, como apontado nas falas sobre autoestima e desinformação. Tinto (1997) consolida que a integração institucional é essencial, e os gestores demonstram preocupação com a falta de pertencimento e com a necessidade de práticas docentes mais acolhedoras. Freire (1996) joga luz a importância de uma educação libertadora, e os gestores, ao reconhecerem que a universidade transforma vidas e combate ignorâncias, evidenciam que o abandono representa a negação de um processo emancipador. Assim, as falas indicam que combater a evasão exige mais que gestão: requer compromisso ético, pedagógico e social.

Quadro 95 - CATEGORIA: foco da pesquisa: aulistas

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO
Consequências da interrupção dos estudos para a vida futura dos estudantes e para a universidade	“Quando a gente não termina, eu fico frustrado.”	A evasão gera sentimento de frustração e incompletude pessoal.
	“A consequência é a perda do propósito.”	A interrupção dos estudos compromete o senso de direção e motivação do aluno.

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
CONSEQUÊNCIAS DA INTERRUPTÃO DOS ESTUDOS PARA A VIDA FUTURA DOS ESTUDANTES E PARA A UNIVERSIDADE	“As dificuldades financeiras são uma consequência.”	A evasão pode levar à instabilidade econômica futura por falta de qualificação.
	“Ele perdeu todo aquele tempo que teve ali.”	O tempo investido no processo seletivo e nos estudos é desperdiçado com a desistência.
	“Tem que aprender uma profissão, senão vai depender de governo para sobreviver.”	Sem formação, o indivíduo corre risco de exclusão do mercado formal e dependência estatal.
	“Se ele escolheu outro curso, meus parabéns.”	A evasão pode ser positiva se resultar redirecionamento vocacional.
	“Chegamos na universidade com aluno semianalfabeto.”	A evasão está ligada à fragilidade da formação básica, dificultando a permanência.
	“Foi um desperdício de recurso público.”	A evasão representa prejuízo financeiro para o Estado e para a sociedade.
	“A evasão é um enfraquecimento da missão social da instituição.”	A universidade falha em cumprir seu papel de inclusão e formação cidadã.
	“O custo é o mesmo para formar um ou quarenta.”	A evasão torna o investimento educacional menos eficiente.
	“Tem que ter uma multa por rescisão.”	Sugere-se a criação de mecanismos de responsabilização para reduzir evasões voluntárias.
	“Sem aluno, não existe universidade.”	A evasão ameaça a própria razão de ser da instituição.
“A universidade tem que ter estratégia de motivar seus acadêmicos.”	É necessário desenvolver ações pedagógicas para engajar e manter os estudantes.	

Fonte: elaboração própria

Com base na técnica de análise de conteúdo categorial proposta por Bardin (2011), é possível interpretar a fala dos professores aulistas concluindo que a interrupção dos estudos superiores acarreta múltiplas consequências que transcendem o indivíduo e atingem a estrutura institucional. A evasão estudantil não é apenas uma frustração pessoal e perda de propósito, mas também uma fragilidade na formação educacional de base, que compromete a permanência e o desempenho acadêmico.

No plano coletivo, a universidade sofre com o desperdício de recursos públicos, o enfraquecimento de sua missão social e a ameaça à sua própria razão de existir, uma vez que os estudantes são o motor que sustenta sua função. A análise evidencia ainda a necessidade de estratégias institucionais de acolhimento e motivação, bem como a urgência de políticas que promovam a corresponsabilização dos envolvidos, sinalizando que a evasão não pode ser tratada como mera estatística, mas como um fenômeno complexo que exige ação integrada e sensível.

A evasão universitária, à luz de Bourdieu e Passeron (2014) e Freire (1996), exhibe um fenômeno estrutural que transcende a decisão individual do estudante. Bourdieu e Passeron (2014) nos ajudam a compreender que o abandono dos estudos está profundamente ligado à desigualdade de capitais, econômico, cultural e simbólico, que os alunos trazem consigo ao adentrar o campo universitário. Muitos ingressam sem o *habitus* necessário para decodificar as exigências acadêmicas, o que os coloca em desvantagem frente aos códigos dominantes da instituição.

Freire (1996) nos convida a olhar para esse processo com uma perspectiva humanizadora, denunciando a lógica bancária da educação que não dialoga com a realidade dos estudantes e falha em acolhê-los como sujeitos históricos. A evasão, portanto, não é apenas uma estatística, mas um grito por uma universidade mais democrática, que reconheça os saberes populares, promova o acolhimento e construa pontes entre o conhecimento acadêmico e a vida concreta dos alunos. A responsabilização proposta por alguns discursos impõe uma visão meritocrática que ignora as condições materiais e simbólicas que moldam o percurso educacional, enrijecendo barreiras em vez de superá-las.

À luz da análise de conteúdo categorial de Bardin (2011), os discursos dos gestores e dos professores aulistas refletem uma compreensão compartilhada da evasão como um fenômeno multivariado, que afeta tanto o indivíduo quanto a instituição universitária. Ambos os grupos reconhecem que a interrupção dos estudos compromete sonhos, investimentos e a missão social da universidade, apontando para consequências emocionais, econômicas e estruturais. Entretanto, as diferenças emergem na ênfase e no enquadramento das causas e soluções.

Os gestores adotam uma perspectiva mais sistêmica e política, destacando o impacto da evasão sobre o planejamento institucional, o desperdício de vagas e o custo social elevado. Para eles, o abandono é resultado de uma falha coletiva, agravada pela desinformação sobre o valor

da graduação, e exige políticas públicas de permanência e práticas pedagógicas mais acolhedoras.

Os aulistas concentram-se na vivência direta com os estudantes, enfatizando a frustração pessoal, a perda de propósito e a fragilidade da formação básica como fatores determinantes. Suas falas mostram uma preocupação com o acolhimento cotidiano e a motivação dos alunos, mas também sugerem a necessidade de corresponsabilização, indicando que a evasão não pode ser vista apenas como um problema institucional, mas como um reflexo das condições sociais e educacionais que moldam o percurso acadêmico. Assim, enquanto os gestores falam a partir da lógica da gestão e da missão institucional, os aulistas expressam a dimensão humana e pedagógica do fenômeno, compondo juntos um quadro que exige ação integrada, sensível e comprometida com a equidade educacional.

22 - Há algo que você gostaria de acrescentar sobre a questão da descontinuidade dos estudos nos cursos de Ciências Contábeis ou sobre a sua experiência como gestor pedagógico na universidade?

Quadro 96 - Categoria: foco da pesquisa: gestores

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA EVASÃO E DA RETENÇÃO	“A descontinuidade dos estudos não é um problema isolado, mas um fenômeno complexo, que resulta de múltiplas camadas de vulnerabilidade: socioeconômica, institucional, pedagógica e subjetiva.”	A evasão é compreendida como um fenômeno sistêmico, que envolve fatores estruturais e subjetivos, exigindo abordagens interdisciplinares e integradas.
	“Esse fenômeno se agrava quando a formação não dialoga com as transformações da profissão.”	A desconexão entre currículo e realidade profissional/local contribui para o desinteresse e abandono dos cursos.
	“Falta de recursos, estrutura administrativa deficiente, escassez de dados confiáveis e dificuldade de consolidar uma política institucional de permanência.”	A gestão enfrenta barreiras estruturais que dificultam ações efetivas de retenção e acompanhamento dos estudantes.

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA EVASÃO E DA RETENÇÃO	“Precisamos investir em gestão baseada em evidências, em políticas de permanência integradas, em inovação curricular e, acima de tudo, em escuta qualificada dos estudantes.”	Propõe-se uma gestão propositiva e estratégica, centrada em dados e na escuta ativa dos discentes como forma de enfrentamento da evasão.
	“Enfrentar a descontinuidade exige reconstruir o sentido da formação para ele, ampliar horizontes e oferecer caminhos viáveis e desejáveis de futuro.”	A retenção está ligada à capacidade da universidade de tornar a formação significativa e atrativa para o estudante.
	“Há um padrão. É um perfil profissional onde a execução das coisas é muito positiva.”	O curso de Ciências Contábeis apresenta características que favorecem a organização e a execução de ações pedagógicas e administrativas.
	“A evasão difere de alguns cursos [...] contábeis, história, geografia [...] acho que a gente vai ter uma diferença.”	A evasão não é homogênea entre os cursos; o perfil dos estudantes e a estrutura curricular influenciam os índices de permanência.
	“Vamos implementar uma metodologia diferente de gestão no curso [...] baseada em estratégias motivacionais... o motivo para que os alunos venham nas aulas.”	A retenção é associada à criação de ambientes participativos e motivadores, que envolvam alunos e professores em práticas significativas.
	“Vamos fazer um diagnóstico motivacional [...] utilizar análise dos dados históricos [...] entender a situação de cada um.”	“Vamos fazer um diagnóstico motivacional [...] utilizar análise dos dados históricos [...] entender a situação de cada um.”
	“Estabelecer uma metodologia gamificada [...] técnica chamada octalysis.”	A inovação pedagógica é vista como estratégia para aumentar o engajamento e melhorar os resultados acadêmicos.

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA EVASÃO E DA RETENÇÃO	“Não basta trazer as problemáticas [...] é trazer como a gente pode fazer esse acompanhamento [...] criar políticas pensadas.”	A pesquisa acadêmica é valorizada como fonte de dados para formulação de políticas institucionais de permanência e combate à evasão.
	“A principal consequência é a frustração pessoal e profissional do aluno. Mas também há impacto econômico e social para a comunidade, que deixa de contar com profissionais qualificados”.	Duplo prejuízo, individual e social. O aluno sofre com a não realização de seu potencial; gera frustração e possível desmotivação. A comunidade perde em desenvolvimento, produtividade e inovação

Fonte: elaborado pelo autor

À luz da técnica de análise de conteúdo categorial de Bardin (2011), as falas dos gestores indicam uma compreensão profunda da evasão e retenção nos cursos de Ciências Contábeis da UNEMAT. A evasão é interpretada como um fenômeno complexo, atravessado por vulnerabilidades socioeconômicas, pedagógicas e institucionais, que exige mais do que ações pontuais: demanda políticas estruturadas, escuta qualificada e inovação na gestão acadêmica.

Os gestores apontam que a permanência estudantil está diretamente ligada à capacidade da universidade de oferecer sentido à formação, articulando currículo, território e perfil profissional. Há destaque para a importância de diagnósticos precisos, metodologias motivacionais e estratégias de engajamento que envolvam docentes e discentes em práticas colaborativas. A análise evidencia que, embora enfrentem limitações estruturais, os gestores propõem uma atuação propositiva, baseada em evidências e voltada à transformação institucional, reafirmando o compromisso com a inclusão, a qualidade e a permanência no ensino superior público.

À luz das teorias de Bourdieu (1998), Bourdieu e Passeron (2014), Tinto (1997, 2012) e Spady (1970), as falas dos gestores da UNEMAT sinalizam uma compreensão ampliada da evasão como fenômeno estrutural, relacional e institucional. Bourdieu (1998) contribui ao evidenciar que os estudantes ingressam na universidade com diferentes capitais, econômico, cultural e simbólico, que influenciam sua capacidade de adaptação ao habitus acadêmico, gerando rupturas quando há descompasso entre origem social e exigências institucionais.

Tinto (1997, 2012), por sua vez, salienta que a permanência está ligada à integração acadêmica e social, sendo essencial que os estudantes se sintam pertencentes e envolvidos com a comunidade universitária. Spady (1970) aprofunda essa perspectiva ao destacar que o abandono está relacionado à qualidade das interações interpessoais e ao alinhamento entre valores individuais e institucionais. Os gestores, ao proporem escuta qualificada, inovação curricular e metodologias motivacionais, demonstram consciência da importância de criar ambientes que favoreçam vínculos significativos e trajetórias formativas coerentes com os projetos de vida dos estudantes. Assim, a evasão é compreendida não como falha individual, mas como resultado de um sistema que precisa reconhecer desigualdades, promover pertencimento e reconstruir o sentido da formação superior.

Quadro 97 - Categoria: foco da pesquisa: aulistas

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA EVASÃO E DA RETENÇÃO	“Eu penso que é algo que não pode ser deixado [...] é muito preocupante.”	A evasão é percebida como um problema grave e persistente, que exige atenção contínua e ações efetivas.
	“Tudo que eu te falei até aqui [...] é a minha visão.”	O professor se posiciona como sujeito da experiência, revelando que sua análise parte da vivência direta com os estudantes.
	“Algumas ações até não concordo muito [...] redução da nota.”	Há questionamento sobre medidas institucionais que podem comprometer a qualidade acadêmica.
	“Tem que ter dados, pesquisa [...] algo científico.”	O professor defende uma abordagem baseada em evidências; compreender as causas da evasão e propor soluções contextualizadas.
	“Sempre teve 80 para 40 vagas, mas nas últimas parece que não deu os 40”.	Observa-se uma queda na procura pelo curso, indicando mudanças na atratividade da formação.
	“Chegamos na universidade com aluno semianalfabeto.”	A fragilidade da educação básica é apontada como fator estrutural que compromete o desempenho no ensino superior.

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
AS MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA EVASÃO E DA RETENÇÃO	“Se ele não conseguir ler, entender, interpretar [...] fica difícil o aprendizado.”	A evasão é associada à dificuldade de acompanhar o conteúdo acadêmico por limitações cognitivas e formativas.
	“A universidade tem que ter estratégia de motivar seus acadêmicos.”	Reconhece-se que o papel da instituição é criar condições de engajamento e pertencimento para os estudantes.
	“Tentar recuperar o máximo possível deles para que a gente possa ainda coexistir.”	A permanência é vista como um esforço coletivo de resgate e valorização das trajetórias estudantis, mesmo diante de dificuldades.
	“Sim. É importante integrar esforços entre docentes, gestão acadêmica, assistência estudantil e políticas institucionais”.	O enfrentamento da evasão e retenção não pode ser fragmentado nem isolado.

Fonte: registros e interpretação da pesquisa.

À luz da técnica de análise de conteúdo categorial de Bardin (2011), as falas dos professores aulistas demonstram uma percepção crítica e experiencial da evasão nos cursos de Ciências Contábeis, marcada por preocupações pedagógicas, estruturais e sociais. Os docentes apontam que a descontinuidade dos estudos está profundamente ligada à fragilidade da formação básica, que compromete a capacidade dos estudantes de acompanhar o conteúdo acadêmico e desenvolver competências profissionais.

A evasão é interpretada como um fenômeno preocupante e recorrente, que exige não apenas ações institucionais, mas também investigação científica e diagnósticos precisos para compreender suas causas. Há uma valorização da escuta individualizada e da análise contextual, com destaque para a necessidade de estratégias motivacionais que recuperem trajetórias e promovam pertencimento. Os professores também expressam inquietações quanto à eficácia de medidas paliativas, como a flexibilização de critérios de avaliação, sugerindo que a retenção deve estar aliada à qualidade formativa. Assim, as falas evidenciam que, para os aulistas, enfrentar a evasão é um desafio que exige sensibilidade pedagógica, compromisso ético e ação institucional fundamentada em evidências.

Com base nas teorias de Bourdieu (1998), Bourdieu e Passeron (2014), Tinto (1997, 2012) e Spady (1970), as falas dos professores aulistas da UNEMAT sobre evasão e retenção apontam uma leitura crítica e situada das dificuldades enfrentadas pelos estudantes no ensino superior. À luz de Bourdieu (1998), os docentes identificam que muitos alunos ingressam na universidade sem o capital cultural necessário para decodificar os códigos acadêmicos, o que gera rupturas no processo de aprendizagem e dificulta a permanência. A referência à formação básica deficiente e à dificuldade de leitura e interpretação aponta para um descompasso entre o *habitus* escolar dos estudantes e as exigências institucionais.

Tinto (1997, 2012), por sua vez, contribui com a ideia de que a permanência está diretamente ligada à integração acadêmica e social: os professores reconhecem que a universidade precisa desenvolver estratégias de motivação e acolhimento para promover o pertencimento dos alunos. Spady (1970) aponta que a evasão está relacionada à qualidade das interações interpessoais e ao alinhamento entre os valores dos estudantes e os da instituição. Os aulistas, ao defenderem diagnósticos individualizados e ações pedagógicas contextualizadas, demonstram sensibilidade às trajetórias dos discentes e à importância de construir vínculos significativos. Assim, a evasão é compreendida como resultado de uma combinação entre desigualdades estruturais, falhas de integração institucional e ausência de sentido formativo, exigindo uma universidade mais dialógica, inclusiva e comprometida com a transformação social.

À luz da técnica de análise de conteúdo categorial de Bardin (2011), a comparação entre as falas dos professores aulistas e dos gestores pedagógicos da UNEMAT indicam diferentes perspectivas sobre o fenômeno da evasão e retenção nos cursos de Ciências Contábeis, ainda que convergentes em sua gravidade. Os aulistas, com base em sua vivência direta em sala de aula, enfatizam a dimensão pedagógica e subjetiva da evasão e da retenção, apontando a fragilidade da formação básica, a dificuldade de aprendizagem e a necessidade de estratégias motivacionais para recuperar trajetórias. As falas expõem preocupação com o cotidiano acadêmico e com o engajamento dos estudantes, defendendo ações contextualizadas e diagnósticos individualizados.

Os gestores adotam uma abordagem mais sistêmica e estratégica, destacando os desafios institucionais, como a escassez de recursos, a falta de políticas integradas de permanência e a importância da gestão baseada em evidências. Enquanto os aulistas se concentram na experiência imediata do aluno e na qualidade da formação, os gestores ampliam o olhar para o planejamento institucional e para o alinhamento entre perfil profissional, território e currículo.

A análise categorial permite identificar que, embora partam de lugares distintos, ambos os grupos reconhecem que enfrentar esses fenômenos exige ações articuladas, sensíveis e comprometidas com a permanência e a transformação educacional.

Durante o processo investigativo, por meio das entrevistas semiestruturadas com gestores e professores aulistas da Unemat, o pesquisador identificou detalhes e particularidades nas falas de alguns entrevistados que indicavam a necessidade de aprofundamento em aspectos importantes referentes as disfuncionalidades acadêmicas. Essas questões extras foram introduzidas de forma estratégica, com o intuito de captar dimensões subjetivas, contextuais ou emergentes que poderiam enriquecer a compreensão do fenômeno estudado. Tal decisão metodológica se justificou pela natureza qualitativa da pesquisa, que valoriza a flexibilidade e a escuta ativa como ferramentas para desvelar sentidos ocultos, contradições ou elementos relevantes que não haviam sido antecipados, mas que se mostraram fundamentais para a análise interpretativa (Minayo, 2014).

Essas questões extras foram numeradas como 22 a; 22 b, 22 c; e 22 d. para não perder a sequência do roteiro de entrevistas.

22 a - Na sua experiência, como está o diálogo entre os setores acadêmicos e administrativos quando se trata de pensar soluções para a evasão e a retenção dos alunos?

Quadro 98 - Categoria: foco da pesquisa: gestores e aulistas

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
Disfuncionalidades Presentes na UNEMAT	"A gente tem que ir atrás [...] você não vê uma discussão lá na PGF, por exemplo."	Falta de iniciativa institucional para envolver setores administrativos em debates sobre evasão; ausência de convocação ou articulação proativa.
	"A gestão financeira, o planejamento [...] acho um pouco distante."	Os setores administrativos considerados estratégicos não estão suficientemente engajados nas discussões sobre evasão
	"Eu vejo uma distância [...] parece que fica cada um nas suas caixinhas."	Há uma fragmentação institucional, com setores operando de forma isolada, dificultando ações integradas contra a evasão.

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
Disfuncionalidades Presentes na UNEMAT	"Nós estamos ali porque tem aluno [...] tem que inserir essas temáticas em discussões, reuniões."	Reconhecimento da centralidade do aluno e defesa da inclusão dos temas de evasão em espaços formais de diálogo institucional.
	"Existe uma abertura [...] porém muitas vezes as ações ficam restritas apenas ao âmbito do curso."	Apesar de avanços, o enfrentamento da evasão ainda é limitado e pouco articulado entre os diversos setores da universidade.
	"Ela não é apenas um problema acadêmico, mas também social, financeiro, muitas vezes espiritual."	Compreensão ampliada da evasão como fenômeno multifatorial.
	"A gente precisa [...] ampliar esse diálogo envolvendo mais efetivamente a assistência estudantil, psicológica, projeto de extensão."	Proposta de articulação entre setores acadêmicos e administrativos para oferecer suporte holístico ao estudante.
	"Eu não sei se existe uma política macro da universidade hoje sendo executada."	Percepção de ausência de diretrizes institucionais claras e coordenadas para lidar com evasão e retenção.
	"Mudou o curso que era de diurno para noturno [...] fez uma diferença muito grande."	Exemplo de ação concreta e eficaz tomada no âmbito do curso, evidenciando que decisões locais podem impactar positivamente a permanência.
	"Hoje [...] tá dando concorrência [...] existe concorrência para entrar no curso."	Resultado positivo de uma medida administrativa articulada com a realidade dos alunos, mostrando que ajustes estruturais podem reduzir a evasão.
	"Nosso curso no nosso campus aqui sempre é o primeiro que fecha." "Essa é uma discussão que a gente... quase não precisa mais fazer por realmente a nossa demanda aumentou."	Percepção de estabilidade na demanda do curso, minimizando preocupações com evasão.
	"Nossa ideia é sempre ter as salas de primeira fase sempre cheias."	Meta institucional de ocupação total das vagas como indicador de sucesso e eficiência.

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
Disfuncionalidades	"A gente acompanha as entradas de vestibular e as matrículas."	Envolvimento do corpo docente com as dinâmicas administrativas de ingresso e permanência.
Presentes na UNEMAT	"Cada setor tem uma forma própria de atuação. Na prática, um depende do outro para que as coisas aconteçam. Quando esses setores se aproximam, conseguimos soluções mais efetivas, como os programas de assistência e as políticas de flexibilização".	Os setores têm autonomia operacional. O funcionamento eficaz da instituição depende da articulação entre eles

Fonte: elaboração própria

As falas dos professores revelam, sob a ótica da análise de conteúdo categorial proposta por Bardin (2011), uma estrutura institucional marcada pela fragmentação e pela baixa articulação entre os setores acadêmicos e administrativos da Unemat. A ausência de políticas integradas e de espaços formais de diálogo sobre evasão e retenção evidencia uma lógica organizacional compartimentalizada, na qual cada setor opera dentro de seus limites funcionais, sem uma visão sistêmica do problema.

Embora haja iniciativas pontuais e avanços localizados, como a mudança de turno, aumentando a demanda, essas ações ainda carecem de articulação com uma estratégia institucional mais ampla. Os depoimentos também apontam para uma compreensão ampliada da evasão, que transcende o âmbito acadêmico e envolve dimensões sociais, financeiras e subjetivas, exigindo, portanto, uma abordagem intersetorial. A análise interpretativa dessas falas permite identificar que, apesar da consciência sobre a gravidade do fenômeno, persiste uma lacuna entre o reconhecimento do problema e a efetivação de práticas colaborativas e estruturadas para enfrentá-lo.

22 b - Como você tem percebido a efetividade das metodologias de ensino no contexto atual?" (Metodologia ativa, uso tecnológico, ensino contextualizado, experiências para alunos enfrentarem as vulnerabilidades sociais).

Quadro 99 - Categoria: foco da pesquisa: gestores e aulistas

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
<p>Disfuncionalidades Presentes na Unemat</p> <p>(Metodologia ativa, uso tecnológico, ensino contextualizado, experiências para alunos enfrentarem as vulnerabilidades sociais)</p>	“O aluno também tem que ser protagonista [...] você tem que fazer o papel de mediador.”	Defesa de uma postura docente mais dialógica e centrada no estudante, pouco incorporada por parte dos docentes.
	“Acho que isso tem que vir urgente para a sala de aula [...] não ter que fazer mais no caderninho débito e crédito.”	Urgência na atualização tecnológica dos cursos, com foco em práticas mais alinhadas ao mercado e à realidade digital.
	“Na época da pandemia [...] aluno não ter acesso [...] doando a internet.”	A pandemia evidenciou desigualdades no acesso à tecnologia, com impacto direto na permanência dos estudantes.
	“É diferente você ter um celular [...] você poder não utilizar aquilo lá como uma ferramenta.”	Ter acesso não significa saber usar pedagogicamente; há uma lacuna entre posse de tecnologia e competência digital.
	“Hoje temos televisão ligada à internet [...] trabalhamos com IA.”	Avanços tecnológicos institucionais são reconhecidos, mas ainda não são plenamente integrados à prática pedagógica.
	“Muitos alunos têm internet somente do celular [...] quando acaba não consegue acessar.”	A limitação de acesso à internet de qualidade compromete o uso de plataformas acadêmicas e a continuidade dos estudos.
	“Esses alunos carregam [...] o peso de uma vida cheia de responsabilidades precoces.”	A vulnerabilidade social dos estudantes afeta sua capacidade de aproveitar os recursos tecnológicos disponíveis.
	“A tecnologia precisa ser usada com equilíbrio [...] aliada ao acompanhamento humano.”	A tecnologia, por si só, não resolve os desafios da evasão; é necessário um olhar empático e cuidadoso dos docentes.
	“Quando você envolve o aluno em projeto real [...] você consegue.”	Projetos de extensão e experiências práticas são estratégias eficazes de retenção, mas exigem envolvimento ativo dos professores.

As falas dos participantes evidenciam conflitos entre os avanços tecnológicos e práticas pedagógicas, ainda, enraizadas em modelos tradicionais, evidenciando disfuncionalidades que impactam diretamente a permanência estudantil. Sob a ótica de Bardin (2011), observa-se que a simples substituição de instrumentos, como o quadro negro pelo *Datashow*, não representa uma mudança efetiva na ação docente, sendo necessária uma transformação na postura pedagógica, com foco na mediação e protagonismo estudantil.

Ao mesmo tempo, os relatos apontam para uma desigualdade persistente no acesso às tecnologias, especialmente, entre alunos em situação de vulnerabilidade social, que enfrentam dificuldades com internet de qualidade, dispositivos adequados e tempo disponível para os estudos. Essa disparidade compromete a efetividade das metodologias ativas e dos sistemas digitais adotados pela instituição. Embora haja iniciativas positivas, como a disponibilização de computadores e projetos de extensão que aproximam teoria e prática, a análise mostra que tais ações ainda não são suficientes para superar os desafios estruturais e subjetivos enfrentados pelos estudantes. A resistência à mudança por parte de alguns docentes, aliada à falta de infraestrutura equitativa, configura um cenário de fragmentação e exclusão que contribui para a evasão e dificulta a retenção na universidade.

22 c - Em sua opinião, o que tem contribuído ou dificultado para que os alunos se sintam pertencentes à instituição?

Quadro 100 - Categoria: foco da pesquisa: gestores e aulistas

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
Disfuncionalidades Presentes na Unemat (Fragilidade dos Vínculos Institucionais e Ausência de Cultura de Pertencimento)	“Com essa semestralização aberta você não tem mais vínculo.”	A flexibilização curricular enfraqueceu os laços entre os estudantes, dificultando a formação de grupos e redes de apoio.
	“Hoje nós temos refeições de grau com alunos que se viram em duas, três disciplinas.”	A falta de convivência acadêmica contínua compromete a construção de vínculos afetivos e colaborativos.
	“Se eu não me sentir pertencente de um espaço [...] eu vou embora.”	A ausência de pertencimento é um fator direto de evasão; o vínculo emocional com a instituição é essencial para a permanência.
	“Cada semestre é uma turma, são alunos diferentes.”	A rotatividade de turmas dificulta a continuidade das relações interpessoais e o engajamento coletivo.

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos de Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
Disfuncionalidades Presentes na Unemat (Fragilidade dos Vínculos Institucionais e Ausência de Cultura de Pertencimento)	“Hoje tem mais oportunidade [...] criou também esse desestímulo.”	A ampliação da oferta educacional externa gera concorrência e reduz o compromisso afetivo com a universidade.
	“Os alunos estudam e vão para casa [...] usam como um colégio.”	A falta de espaços de convivência e permanência no campus limita a vivência universitária.
	“A nossa universidade não tem Restaurante Universitário.”	A ausência de infraestrutura básica compromete a permanência física dos alunos e a construção de vínculos institucionais.
	“O sentimento de pertencimento nasce do acolhimento e da experiência comunitária.”	O pertencimento está diretamente ligado à vivência coletiva e ao envolvimento em projetos que transcendam o currículo.
	“Quando o aluno se sente parte de um projeto maior [...] ele se envolve mais.”	Projetos de extensão e ações comunitárias fortalecem o vínculo do aluno com a universidade.
	“A ausência de uma cultura de valores mais humanistas [...] dificulta esse sentimento de pertencimento.”	A formação centrada apenas na técnica desumaniza a experiência universitária e afasta os estudantes emocionalmente da instituição.
	“Tem que ser meio que pai, meio que mãe... nos primeiros dois, três semestres.”	Compreensão da vulnerabilidade dos ingressantes e necessidade de cuidado intensificado no início da trajetória acadêmica.
	“Uma aluna que pediu um PI... ela tem uma condição de autismo... tem instrução normativa para isso.”	Valorização da inclusão e da adaptação pedagógica como mecanismos de permanência e equidade.
	“O professor e a gestão são um pouco também de psicólogo.”	Reconhecimento da dimensão afetiva no papel institucional dos docentes e gestores.
	“O Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis contempla as competências e habilidades exigidas para a formação profissional.”	Valorização da estrutura curricular como alinhada às exigências da formação técnica e profissional contemporânea.
“Considero que o PPC já oferece uma base sólida e alinhada às necessidades da formação contemporânea.”	Avaliação positiva do PPC como instrumento estruturante, com potencial para atender às demandas atuais do mercado.	

As falas analisadas apontam, sob a ótica da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), uma disfuncionalidade institucional relacionada à fragilidade dos vínculos acadêmicos e afetivos entre os estudantes e a Unemat. A ausência de mecanismos que favoreçam a convivência, como a semestralização aberta, a falta de espaços físicos de permanência e a escassez de projetos integradores, contribui para um sentimento de não pertencimento. Esse distanciamento é agravado por fatores externos, como a ampliação da oferta de ensino superior em outras modalidades e instituições, que tornam a evasão uma alternativa viável diante da falta de engajamento.

Os relatos também evidenciam que o pertencimento não se constrói apenas pela presença física, mas pela vivência comunitária, pelo envolvimento em projetos significativos e pela valorização da formação integral. Quando o aluno não se reconhece como parte de um projeto maior, a universidade corre o risco de se tornar um espaço funcional, mas emocionalmente distante, o que impacta diretamente sua capacidade de reter e formar sujeitos comprometidos com o processo educativo.

Sob a perspectiva bourdieusiana e freiriana, as falas dos participantes expõem uma profunda aresta entre estrutura e agência no processo de construção do pertencimento estudantil. Bourdieu e Passeron (2014) nos ajudam a compreender como a organização institucional da Unemat, marcada por semestralizações flexíveis, ausência de espaços de convivência e desigualdade de acesso, reproduz lógicas de exclusão que dificultam a formação de capital social e simbólico entre os estudantes, especialmente os de baixa renda.

A universidade, nesse contexto, funciona como um campo onde os agentes com menos capital cultural e econômico enfrentam barreiras para se integrar plenamente. Freire (2013) nos convida a olhar para o pertencimento como um ato de acolhimento e humanização: quando o estudante é tratado apenas como receptor técnico de conteúdos, sem vínculos afetivos ou participação ativa em projetos comunitários, rompe-se o diálogo necessário para uma educação libertadora. O sentimento de não fazer parte, de estar, mas não ser, transparece uma ausência de práticas pedagógicas que promovam autonomia, escuta e engajamento.

22 d - Como você avalia os mecanismos de apoio acadêmico aos discentes vulneráveis?

Quadro 101 - Categoria: foco da pesquisa: gestores e aulistas

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos de Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
<p>Disfuncionalidades Presentes na Unemat</p> <p>(Insuficiência e Desarticulação das Políticas de Apoio à Permanência Estudantil)</p>	<p>“São políticas boas [...] mas são políticas isoladas [...] não são regionalizadas.”</p>	<p>As políticas institucionais não consideram as especificidades regionais, o que limita sua efetividade no enfrentamento da evasão.</p>
	<p>“As bolsas para algumas regiões resolvem, para a nossa região não resolve.”</p>	<p>A distribuição uniforme de recursos ignora desigualdades locais, gerando ineficácia nas ações de permanência.</p>
	<p>“Muito delas não tão ligadas às questões financeiras [...] mas ao trabalho.”</p>	<p>A evasão está mais relacionada à jornada de trabalho dos estudantes do que à ausência de bolsas, exigindo políticas mais flexíveis.</p>
	<p>“Edital é aberto todo ano [...] mas teria que ser mais bem trabalhado.”</p>	<p>Os programas de auxílio carecem de acompanhamento e avaliação contínua para garantir sua efetividade.</p>
	<p>“Não é só dinheiro [...] ele precisa de outras coisas, apoio emocional, psicológico.”</p>	<p>A permanência estudantil exige suporte integral, indo além do financeiro, incluindo acolhimento emocional e psicológico.</p>
	<p>“A universidade tinha que ter algo [...] uma central de apoio.”</p>	<p>Falta uma estrutura institucional dedicada ao acolhimento e orientação dos estudantes em múltiplas dimensões.</p>
	<p>“Tem uma estrutura tão grande e não é usada.”</p>	<p>Recursos físicos e humanos disponíveis não são mobilizados para ações de integração e cuidado com os alunos.</p>
	<p>“Buscamos um profissional para nos orientar [...] como lidar com essas pessoas diferentes.” “Autistas”</p>	<p>Ações pontuais de acolhimento mostram potencial, mas ainda são iniciativas isoladas e não sistematizadas.</p>
	<p>“Precisamos de grupos de apoio, mentorias, atividades extensionistas.”</p>	<p>Sugestão de estratégias complementares que promovam pertencimento, autoestima e integração institucional.</p>

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos de Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
Disfuncionalidades Presentes na Unemat	“Esses mecanismos são importantes [...] mas ainda são insuficientes.”	Reconhecimento da relevância dos programas existentes, mas crítica à sua limitação frente à complexidade das demandas estudantis.
(Insuficiência e Desarticulação das Políticas de Apoio à Permanência Estudantil)	“Vulnerabilidade social [...] traz consigo uma vulnerabilidade emocional.”	A condição socioeconômica dos alunos afeta diretamente sua saúde emocional e desempenho acadêmico.
	“Não adianta só ter [...] tem que potencializar.”	A existência formal de políticas não garante impacto; é necessário fortalecer e articular as ações de forma efetiva.

Fonte: elaboração própria

À luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), as falas dos participantes sinalizam uma disfuncionalidade institucional marcada pela insuficiência e desarticulação das políticas de apoio à permanência estudantil na Unemat. Embora existam mecanismos como bolsas, auxílios e ações pontuais de acolhimento, os relatos indicam que tais iniciativas não são capazes de atender às múltiplas dimensões da vulnerabilidade dos alunos, especialmente aqueles que trabalham, vivem longe da família ou enfrentam desafios emocionais.

A análise evidencia que essas políticas, além de pouco regionalizadas, carecem de acompanhamento sistemático e integração com outras formas de suporte, como orientação psicológica, atividades de convivência e projetos extensionistas. Os discursos apontam para a necessidade de uma abordagem mais holística e humanizada, que reconheça o estudante como sujeito integral e promova espaços de cuidado, pertencimento e engajamento. Nesse sentido, a fragmentação das ações institucionais contribui para o desestímulo e a evasão, reforçando a urgência de repensar as estratégias de permanência a partir de uma escuta ativa e contextualizada.

Sob a perspectiva de Bourdieu e Freire, as falas dos participantes acusam uma tensão entre estrutura social e prática pedagógica que impacta diretamente a permanência estudantil. Bourdieu e Passeron (2014) nos mostram como o sistema educacional tende a legitimar desigualdades ao ignorar as condições materiais e simbólicas dos estudantes, especialmente os que pertencem às classes populares. Isso se manifesta na Unemat por meio de políticas institucionais uniformes e desarticuladas que não consideram as especificidades regionais nem

as múltiplas vulnerabilidades dos alunos, como a necessidade de trabalhar, a falta de apoio emocional e a escassez de infraestrutura.

Freire (1999 e 2013), defende uma educação humanizada que acolhe o sujeito em sua totalidade e promove o diálogo como prática libertadora. A ausência de espaços de escuta, acolhimento e integração aponta uma universidade que ainda se distancia da formação integral e do compromisso ético com seus educandos. Assim, a permanência não depende apenas de bolsas ou editais, mas da construção de vínculos, da valorização da experiência do aluno e da criação de uma cultura institucional que reconheça e enfrente as desigualdades com empatia e intencionalidade transformadora.

22 - e O projeto pedagógico para o curso de ciências contábeis contempla a necessidade dos estudantes?
--

Quadro 102 – Categoria: foco da pesquisa: gestores e aulistas

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
Disfuncionalidades Presentes na Unemat (Descompasso entre Atualização Curricular e Acolhimento Integral do Estudante)	“O nosso PPC foi alterado em 2022 [...] o egresso nosso tá ainda atual.”	Reconhecimento da adequação formal do currículo, mas sem garantia de efetividade prática no cotidiano.
	“Tem sido melhorado [...] mas ainda tem muita coisa que não devia estar.”	Percepção de avanços no PPC, mas também de lacunas que exigem revisão contínua.
	“A filosofia e a sociologia [...] a gente coloca como eletiva obrigatória.”	Tentativa de ampliar a formação humanística, ainda que não exigida pelas diretrizes nacionais.
	“Se a gente não dedicar à tecnologia [...] vai ser patrolado.”	Alerta sobre a necessidade urgente de incorporar competências digitais à formação contábil.
	“O projeto pedagógico deve ser atualizado constantemente [...] conforme o mercado exige.”	Defesa de um PPC dinâmico, que acompanhe as transformações do mercado e da profissão.
	“O projeto contempla formação técnica, humanística [...] interdisciplinaridade.”	Valorização da estrutura curricular atual, com destaque para sua abrangência e flexibilidade.

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
Disfuncionalidades Presentes na Unemat (Descompasso entre Atualização Curricular e Acolhimento Integral do Estudante)	“Tem duas disciplinas de tópicos especiais [...] sem ementa fixa.”	Estratégia curricular para manter o curso alinhado às demandas contemporâneas.
	“Apesar da proposta abrangente [...] a prática cotidiana ainda enfrenta limitações.”	Reconhecimento de que o currículo, embora bem estruturado, não garante por si só a formação integral.
	“Muitos chegam ao curso sem clareza de um propósito [...] isso pode gerar desmotivação.”	Falta de conexão entre o projeto pedagógico e o projeto de vida dos estudantes, afetando o engajamento.
	“A saúde mental é algo que tem me preocupado bastante.”	Indicação de que o PPC precisa dialogar com dimensões subjetivas e emocionais da formação.
	“O PPC é adequado [...] mas sua efetividade depende da ação concreta dos professores.”	A implementação do currículo exige compromisso institucional e docente com o acolhimento e a formação integral.

Fonte: elaboração própria

As falas analisadas revelaram, sob a ótica da análise de conteúdo de Bardin (2011), uma disfuncionalidade institucional marcada pelo descompasso entre a atualização formal dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e a efetiva promoção de uma formação integral e acolhedora aos estudantes. Embora os PPCs estejam alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais e contemplem aspectos técnicos, humanísticos e até mecanismos de flexibilização curricular, os relatos indicam que sua aplicação prática ainda enfrenta limitações significativas.

A ausência de ações concretas voltadas ao acolhimento emocional, à saúde mental e à conexão com os projetos de vida dos alunos compromete o engajamento e a permanência. A formação proposta, embora legalmente adequada, depende da intencionalidade dos docentes e da instituição em reconhecer os estudantes como sujeitos integrais, cujas necessidades vão além da técnica e exigem escuta, cuidado e vínculo. Assim, o PPC, por si só, não garante pertencimento nem motivação, sendo necessário que sua implementação seja acompanhada por práticas pedagógicas sensíveis às realidades humanas e sociais dos educandos.

À luz das teorias de Bourdieu e Passeron (2014) e Freire (2013), as falas analisadas explicitam uma crise entre a estrutura formal dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e a

efetiva formação integral dos estudantes. Bourdieu e Passeron (2014) nos mostram como o sistema educacional tende a legitimar desigualdades ao tratar como neutra uma cultura escolar que, na verdade, favorece os grupos privilegiados. Isso se reflete na dificuldade de os PPCs, mesmo atualizados, responderem às múltiplas realidades dos alunos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social e emocional.

Freire (2013) defende uma educação que reconheça o educando como sujeito histórico, em constante construção, cuja formação deve estar conectada ao seu projeto de vida e à transformação da realidade. As falas indicam que, embora os currículos contemplem aspectos técnicos e humanísticos, sua efetividade depende da intencionalidade pedagógica em promover acolhimento, escuta e vínculo. Sem essa dimensão humanizadora, o PPC corre o risco de ser apenas um documento normativo, incapaz de formar sujeitos críticos e comprometidos com sua própria emancipação.

5.5.1 Análise conjunta das falas dos gestores e aulistas sobre o foco da pesquisa

A análise de conteúdo categorial proposta por Bardin (2011), aplicada às falas de gestores pedagógicos e professores aulistas doutores da UNEMAT, indica um cenário institucional marcado por conflitos entre estrutura e vínculo, entre planejamento técnico e acolhimento humano. A evasão estudantil, longe de ser um fenômeno meramente administrativo, emerge como expressão de múltiplas vulnerabilidades: emocionais, sociais e pedagógicas que atravessam a trajetória dos discentes (Bourdieu; Passeron, 2014; Freire, 2013; Tinto, 1997).

Gestores e aulistas convergem na percepção de que a universidade carece de um controle efetivo sobre os perfis dos estudantes que abandonam os cursos. Os gestores apontam a ausência de sistematização de dados e de políticas integradas, enquanto os aulistas destacam a falta de escuta, apoio emocional e práticas pedagógicas motivadoras. Ambos reconhecem que os dados existentes são fragmentados e que o acompanhamento estudantil precisa ser contínuo, sensível e territorializado.

À luz da teoria da integração acadêmica de Tinto (1975), a permanência está diretamente ligada à construção de vínculos sociais e acadêmicos. A desconexão entre os estudantes e o ambiente universitário, intensificada após a pandemia, evidencia a urgência de ações que promovam pertencimento e escuta. Bourdieu e Passeron (2014) mostram como o campo universitário opera com capitais simbólicos e culturais que não são igualmente acessíveis, especialmente para estudantes de origem popular. A meritocracia, frequentemente evocada,

como justificativa para o sucesso ou fracasso, oculta barreiras invisíveis que dificultam a conversão de esforço em reconhecimento, perpetuando desigualdades sob o véu da neutralidade institucional (Bourdieu; Passeron, 2014).

Freire (2013) reforça a necessidade de uma educação dialógica e humanizadora, que reconheça os estudantes como sujeitos históricos e diversos. As falas que clamam por mentorias, orientação vocacional e espaços de reflexão apontam para uma universidade que precisa se reinventar, não apenas em sua gestão, mas em sua forma de se relacionar com os sujeitos que a constituem. A permanência, nesse sentido, não se garante apenas com estrutura, mas com vínculo, propósito e escuta.

A análise também evidencia disfuncionalidades institucionais relacionadas à fragilidade dos vínculos acadêmicos e afetivos. A ausência de mecanismos que favoreçam a convivência, como semestralização aberta, espaços físicos de permanência e projetos integradores, contribui para um sentimento de não pertencimento. Esse distanciamento é agravado por fatores externos, como a ampliação da oferta de ensino superior em outras modalidades, tornando a evasão uma alternativa viável diante da falta de engajamento. O pertencimento, como mostram os relatos, não se constrói apenas pela presença física, mas pela vivência comunitária e pela valorização da formação integral (Freire, 2013).

As políticas de apoio à permanência, embora existentes, são percebidas como insuficientes e desarticuladas. Bolsas, auxílios e ações pontuais não atendem às múltiplas dimensões da vulnerabilidade dos alunos, especialmente aqueles que trabalham, vivem longe da família ou enfrentam desafios emocionais. A ausência de integração entre essas políticas e outras formas de suporte, como orientação psicológica, atividades de convivência e projetos extensionistas, reforça a urgência de uma abordagem mais integral e humanizada.

Por fim, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), mesmo atualizados e alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais, enfrentam limitações em sua aplicação prática. A formação proposta, embora tecnicamente adequada, depende da intencionalidade dos docentes e da instituição em reconhecer os estudantes como sujeitos integrais. Sem práticas pedagógicas sensíveis às realidades humanas e sociais, o PPC corre o risco de se tornar apenas um documento normativo, incapaz de formar sujeitos críticos e comprometidos com sua própria emancipação.

Assim, a evasão e a retenção na UNEMAT não podem ser compreendidas apenas como indicadores de gestão, mas como reflexos de uma estrutura que ainda precisa se abrir ao diálogo, à escuta e à construção de vínculos significativos. A universidade, nesse cruzamento teórico

entre Bardin (2011), Bourdieu; Passeron (2014), Tinto (1975) e Freire (2013), aparece como um espaço em disputa, entre a reprodução das desigualdades e a possibilidade de emancipação, exigindo ações integradas, sensíveis e comprometidas com a equidade educacional.

Para ampliar a compreensão dos achados retro discutidos o pesquisador incorporou as expectativas de vida dos respondentes, gestores e docentes, revelando como suas visões de futuro, valores pessoais e compromissos éticos influenciam diretamente suas práticas institucionais e o modo como percebem o papel da universidade na formação integral dos estudantes. Essa dimensão subjetiva permite compreender como os projetos de vida dos profissionais se entrelaçam com os objetivos educacionais, impactando a qualidade das relações e a efetividade das ações voltadas à permanência.

5.6 Análise das falas dos gestores e aulistas sobre suas expectativas de vida

23 - Quais eram seus sonhos e metas quando você começou sua trajetória na UNEMAT?

Quadro 103 - Categoria: expectativas de vida: gestores

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
Vocação Docente, Transformação Social, Escolhas Condicionadas pela Realidade	“Sempre quis ser professora... sonho de transformar a vida das pessoas [...] significar mudança na conduta, na fala, nos ensinamentos.”	A docência é vista como missão transformadora, com impacto direto na vida dos alunos e na sociedade.
	“O sonho que eu tive lá atrás ficou pequeno [...] depois que veio a qualificação [...] a pesquisa impacta diretamente na sociedade.”	“O sonho que eu tive lá atrás ficou pequeno [...] depois que veio a qualificação [...] a pesquisa impacta diretamente na sociedade.”
	“Meu maior sonho era fazer Medicina [...] mas as condições financeiras me levaram à Contábeis.”	Os sonhos iniciais foram redirecionados por limitações socioeconômicas, adaptação e revisão de metas.
	“Minha meta era ter uma profissão sólida [...] conquistar estabilidade [...] retribuir à minha família.”	A trajetória profissional é motivada pelo desejo de ascensão social e reconhecimento do esforço familiar.
	“Encontrei na universidade pública um propósito [...] formação, justiça social e transformação coletiva.”	A atuação na universidade é vista como instrumento de mudança social e promoção da equidade.

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
Vocação Docente, Transformação Social, Escolhas Condicionadas pela Realidade	“Estar numa universidade reconhecida... ser multiplicador de conhecimento [...] participar dos conselhos, colegiados, ações.”	O sonho envolve não apenas o ingresso na universidade, mas o engajamento ativo em sua construção e gestão.
	“A universidade realizou todos os meus sonhos financeiros, pessoais e profissionais [...] fiz mestrado e doutorado.”	A trajetória acadêmica é vista como caminho de realização integral, cumprindo metas materiais e vocacionais.
	“Logo quando eu entrei no concurso [...] a gente teve os cargos e o plano de carreira do docente.”	“Logo quando eu entrei no concurso [...] a gente teve os cargos e o plano de carreira do docente.”
	“Se tem um agradecimento que eu preciso fazer [...] é pela ter disponibilizado essas políticas.”	Gratidão institucional como reconhecimento do papel da universidade na realização de expectativas de vida.
	“Eu sempre tive essa perspectiva [...] de galgar... chegar até o topo da profissão acadêmica.”	Expectativa de vida orientada pela busca de excelência, reconhecimento e realização plena na carreira docente.

Fonte: elaborado pelo autor

À luz da técnica de análise de conteúdo categorial de Bardin (2011), as falas dos gestores da UNEMAT sobre suas expectativas de vida evidenciam trajetórias marcadas por sonhos que se transformaram em projetos de impacto social e acadêmico. A análise evidencia que, embora os objetivos iniciais fossem diversos, desde o desejo de ser professor, conquistar estabilidade profissional ou realizar metas pessoais, todos convergem para uma compreensão ampliada do papel da universidade como espaço de transformação coletiva. As unidades de registro apontam que a qualificação acadêmica (mestrado, doutorado) não apenas ampliou horizontes individuais, mas também potencializou a capacidade de intervenção na realidade, seja por meio da pesquisa, da gestão ou da docência.

Os gestores atribuem à universidade o papel de catalisadora de mudanças, tanto no entorno social quanto na vida dos sujeitos que a compõem. Essa resignificação dos sonhos pessoais em função de um compromisso coletivo impacta diretamente no combate à evasão e à retenção, pois realça a importância de políticas institucionais que promovam pertencimento, valorizem a trajetória dos estudantes e ampliem o sentido da formação. Ao reconhecer que a

universidade pode transformar vidas, como transformou a deles, os gestores se posicionam como agentes ativos na construção de ambientes mais acolhedores, motivadores e comprometidos com a permanência estudantil.

À luz das teorias de Bourdieu e Passeron (2014), Tinto (1997;1999; 2012) e Spady (1970), as falas dos gestores da UNEMAT sobre suas expectativas de vida mostram trajetórias profundamente marcadas pela relação entre estrutura social, integração institucional e alinhamento de valores. Bourdieu e Passeron (2014) contribuem com a compreensão de que os sonhos e metas iniciais dos gestores foram moldados por suas condições de origem, como capital econômico, cultural e simbólico, que influenciaram suas escolhas e acessos à universidade pública. A transição de sonhos pessoais para projetos coletivos reflete a incorporação de novos *habitus* acadêmicos, adquiridos ao longo da trajetória institucional.

Tinto (1997; 2012) acentua que a permanência e o engajamento dos sujeitos na universidade estão diretamente ligados à qualidade das interações acadêmicas e sociais, evidenciada nas falas que destacam a participação ativa em conselhos, colegiados e ações de gestão. Spady (1970) aponta que a persistência está relacionada ao alinhamento entre os valores individuais e os da instituição, como o desejo de transformação social, justiça e contribuição pública. Ao darem novos significados aos seus sonhos por meio da qualificação e do envolvimento institucional, os gestores se tornam agentes de combate à evasão, pois reconhecem que a permanência estudantil depende de ambientes que promovam pertencimento, propósito e reconhecimento das trajetórias diversas que compõem o ensino superior.

Quadro 104 - Categoria: expectativas de vida: aulistas

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
Vocação Docente, Transformação Social, Escolhas Condicionadas pela Realidade	“Eu queria ter escritório, mas eu queria ser oficial do exército [...] enxergado no exército a possibilidade de fazer ciências contábeis...”	Sonhos iniciais voltados à carreira militar e contábil, expondo múltiplas aspirações profissionais.
	“Depois que eu conheci a Unemat, aí esse sonho tornou um outro caminho [...]”	A universidade como agente transformador de metas e redirecionamento vocacional.
	“Tudo que eu sou e eu tenho são resposta de Deus... ele quis o melhor para mim [...]”	Forte presença da espiritualidade como guia de decisões e interpretações de trajetória pessoal e profissional.

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
Vocação Docente, Transformação Social, Escolhas Condicionadas pela Realidade	“Eu entrei na universidade para um cargo de nível médio... tentei fazer alguns concursos [...]”	Início modesto na carreira, com aspirações de crescimento por meio de concursos e formação acadêmica.
	“Eu não esperava que eu poderia me realizar enquanto profissional dentro da própria universidade [...]”	Surpresa positiva com as oportunidades internas de crescimento e realização profissional.
	“Meu sonho sempre foi ser uma profissional qualificada para contribuir com a missão da UNEMAT.”	Clareza vocacional desde o início, com alinhamento entre metas pessoais e missão institucional.
	“Descobri minha vocação para a docência [...] unir conhecimento técnico e prático com ensino, pesquisa, extensão e gestão.”	Evolução profissional marcada pela integração entre prática contábil e atuação acadêmica multidimensional.
	“Não sabia se eu ia ser professor [...] foi a melhor coisa que ocorreu na minha vida, na minha carreira profissional.”	Incerteza inicial quanto à docência, seguida de reconhecimento da carreira como realização pessoal.
	“Largar um excelente emprego e vim para Cáceres [...] tentar uma nova carreira numa cidade pequena com menos possibilidades.”	Decisão corajosa de mudança profissional em busca de propósito e conexão comunitária.

Fonte: elaboração própria

À luz da técnica de análise de conteúdo categorial de Bardin (2011), as falas dos professores aulistas da UNEMAT sobre suas expectativas de vida mostram trajetórias marcadas por redirecionamentos vocacionais, reestruturação de aspirações e construção de pertencimento institucional.

Inicialmente, os projetos de vida dos docentes estavam voltados para outras áreas profissionais ou para metas pessoais externas à docência, como atuar nas Forças Armadas, abrir escritórios ou buscar estabilidade por meio de concursos. No entanto, a experiência universitária provocou uma transformação significativa, convertendo esses sonhos em propósitos ligados à formação ética, ao crescimento acadêmico e ao impacto social da educação. As unidades de registro evidenciam que a UNEMAT foi o espaço onde esses professores encontraram

realização profissional, vínculos afetivos e oportunidades de qualificação que ampliaram seus horizontes.

A análise categorial permite interpretar que a docência, embora não fosse o sonho inicial, tornou-se um caminho de sentido, gratidão e compromisso com a formação cidadã. Essa ressignificação pessoal fortalece o engajamento institucional e contribui diretamente para o combate à evasão e à retenção, pois docentes que reconhecem o valor transformador da universidade tendem a investir em práticas mais acolhedoras, motivadoras e comprometidas com a permanência dos estudantes.

À luz das teorias de Bourdieu (1998), Tinto (1997) e Freire (1999 e 2013), as falas dos professores aulistas da UNEMAT sobre suas expectativas de vida apontam trajetórias profundamente guiadas pela reformulação de aspirações, pela integração institucional e pelo compromisso ético com a educação. Bourdieu (1998) nos ajuda a compreender que os projetos profissionais desses docentes foram moldados por suas condições de origem e pelo capital simbólico adquirido ao longo da trajetória acadêmica, permitindo que o *habitus* se transformasse à medida que novas possibilidades se abriam dentro da universidade.

Tinto (1997) pontua que a permanência e o engajamento estão diretamente ligados à qualidade das interações sociais e acadêmicas, evidenciada nas falas que valorizam o pertencimento à instituição e a realização profissional dentro dela. Freire (1999 e 2013) mostra a dimensão humanizadora da docência, presente no desejo de contribuir para a formação de sujeitos éticos e críticos, e na valorização da escuta, da fé e da transformação pessoal como parte do processo educativo. A universidade, nesse contexto, não é apenas espaço de trabalho, mas território de reconstrução de identidade, de acolhimento e de emancipação, o que fortalece o vínculo dos docentes com a missão institucional e os torna agentes ativos no enfrentamento da evasão e na promoção da permanência estudantil.

Considerando a técnica de análise de conteúdo categorial de Bardin (2011), a comparação entre as falas dos gestores e dos professores aulistas da UNEMAT demonstram diferentes formas de vivenciar e atribuir sentido à trajetória profissional na universidade, embora ambos compartilhem o reconhecimento do papel transformador da instituição.

Os gestores tendem a expressar expectativas de vida pautadas por metas estruturadas, como ascensão acadêmica, impacto social por meio da pesquisa e participação ativa na gestão universitária, evidenciando uma visão estratégica e institucionalizada da carreira. Já os aulistas apresentam trajetórias marcadas pela revisão de sonhos, pela descoberta inesperada da docência e pela valorização de vínculos afetivos e espirituais, com destaque para o pertencimento à

comunidade acadêmica e o compromisso ético com a formação dos estudantes. Enquanto os gestores projetam seus sonhos em ações de alcance coletivo e institucional, os aulistas enfatizam a realização pessoal e o reencontro com propósitos mais íntimos, como o retorno à cidade natal ou a conciliação entre vida profissional e familiar.

A análise categorial permite compreender que essas diferentes perspectivas, embora distintas em foco e linguagem, convergem na valorização da universidade como espaço de transformação, o que fortalece o engajamento de ambos os grupos no enfrentamento da evasão e na promoção da permanência estudantil.

24 - Você sente que conseguiu alcançar essas metas? Por que sim ou por que não?

Quadro 105 - Categoria: expectativas de vida: gestores

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
ALCANCE DAS METAS	“Francamente, não sei se me sinto plenamente realizado [...] há sonhos que ficaram pelo caminho, como o desejo de cursar Medicina [...] a própria ideia de realização vai mudando com o tempo.”	O entrevistado reconhece conquistas importantes, mas expressa que a realização é um processo dinâmico e subjetivo. Há reconfiguração de metas ao longo da trajetória e consciência das limitações enfrentadas.
	“Eu acho que aumentou a meta e eu ainda não alcancei ainda na totalidade não.”	A entrevistada percebe que suas metas evoluíram com o tempo. O sentimento de não realização total é acompanhado pela ampliação dos objetivos, especialmente no campo da pesquisa.
	“Eu acho que a gente vai, é um construto, é diário [...] é o gerúndio, né? Vai andando, andando e andando.”	O entrevistado entende a realização como um processo contínuo, sem ponto final. Há valorização da trajetória.
	“Eu consegui alcançar essas metas, sim [...] inclusive até fora de um equilíbrio. E esse equilíbrio pode custar caro pra gente.”	O entrevistado afirma ter alcançado suas metas, mas destaca o custo pessoal envolvido. Há um alerta sobre os riscos da dedicação excessiva e a importância de buscar equilíbrio entre vida pessoal e profissional.

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
ALCANCE DAS METAS	“Eu acho que sim. Eu acho que sim.”	Sentimento de realização pessoal e profissional, com reconhecimento do cumprimento das metas traçadas.
	“O minter [...] tem um período mais reduzido.”	Reconhecimento da eficiência dos programas especiais de pós-graduação como estratégia de qualificação docente.
	“Talvez se não fosse via dinter teria sido mais árduo, mais difícil.”	Valorização das políticas institucionais de formação como facilitadoras do percurso acadêmico.

Fonte: elaborado pelo autor

À luz da análise de conteúdo categorial proposta por Bardin (2011), observa-se que os discursos dos gestores têm uma percepção diversificada sobre o alcance de metas profissionais e pessoais ao longo da trajetória na UNEMAT. As unidades de registro evidenciam que a realização não é compreendida como um ponto de chegada definitivo, mas como um processo contínuo, permeado por reconfigurações de sonhos, expansão de objetivos e reflexões sobre os limites e custos da dedicação.

A categoria “realização parcial e reconfiguração de sonhos” aponta para a coexistência entre conquistas concretas e desejos não realizados, enquanto a “transformação contínua” destaca a ampliação das metas como sinal de amadurecimento profissional. A “perspectiva evolutiva” ressalta a ideia de construção diária, em constante movimento, e a “conquista com custo” alerta para os impactos pessoais da busca por êxito. Assim, os sentidos atribuídos à realização são marcados por nuances, apontando que o alcance das metas é menos uma resposta conclusiva e mais uma narrativa em permanente elaboração.

As falas dos gestores revelam trajetórias marcadas por tensões entre sonhos iniciais e as possibilidades concretas de realização, o que pode ser interpretado à luz da teoria da prática de Bourdieu (1996 b), que compreende os agentes sociais como sujeitos condicionados por *habitus*, capitais e campos. Os entrevistados demonstram que suas escolhas foram moldadas pelas estruturas sociais, mas também por estratégias individuais de ação, evidenciando o jogo entre liberdade e condicionamento. Nesse sentido, Giddens (2003) contribui com a noção de agência reflexiva, ao afirmar que os sujeitos, mesmo inseridos em contextos estruturantes, são capazes

de reavaliar suas trajetórias e redefinir metas, como se observa nas falas que indicam expansão de objetivos e resignificação da realização.

Freire (1996) assevera a dimensão ética e transformadora da prática educativa, ao defender que a educação deve ser um ato de liberdade e não de dominação. Os gestores, ao refletirem sobre percursos e impactos na formação de alunos, expressam um compromisso com a transformação social, mesmo diante das limitações institucionais. Assim, as narrativas mostram sujeitos que, embora atravessados por estruturas, exercem sua autonomia crítica e constroem sentidos para suas ações no campo educacional.

Quadro 106 - Categoria: expectativas de vida: aulistas

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
ALCANCE DAS METAS	“O tempo que você tem com a sua família é o tempo mais precioso que você tem na sua vida [...] largar um excelente emprego numa capital e vir pro interior [...] deu muito certo.”	O entrevistado expressa satisfação com a escolha profissional, destacando o valor da estabilidade e da convivência familiar como elementos centrais de sua realização pessoal e profissional.
	“A oportunidade de cursar esse doutorado foi bem marcante [...] fiquei dois anos afastado [...] uma experiência muito boa [...] qualidade de vida.”	A fala indica a valorização da trajetória acadêmica como elemento de realização, com destaque para o esforço e a gratidão pela chance de qualificação em uma área restrita.
	“A gente sempre tem que ter um propósito [...] qual é o propósito que nunca vai acabar? Servir o próximo [...] você nunca vai chegar assim, terminou.”	O entrevistado associa a realização à dimensão ética e social da profissão, entendendo o serviço ao outro como um propósito permanente e inacabado, que transcende metas individuais e se renova continuamente.
	“Sim, realizei meu sonho de ser docente e hoje contribuo na formação de profissionais de contabilidade.”	Sentimento de realização pessoal e profissional, com ênfase no compromisso com a formação de novos profissionais.
	“Tenho novas metas: fazer um pós-doutorado e me consolidar como uma profissional de referência na área.”	Projeção de futuro marcada por ambição acadêmica e desejo de reconhecimento na comunidade científica.

Fonte: registros e interpretação da pesquisa.

A partir da análise de conteúdo categorial, conforme os pressupostos de Bardin (2011), é possível identificar nas falas dos aulistas um conjunto de sentidos que evidenciam diferentes formas de vivenciar a realização profissional. As unidades de registro apontam para três categorias centrais: a valorização da vida familiar como critério de sucesso, a realização acadêmica como conquista pessoal e a construção de um propósito ético-social contínuo. Os discursos manifestam que o alcance das metas não se limita a indicadores objetivos, mas envolve dimensões subjetivas como qualidade de vida, gratidão pelas oportunidades de formação e compromisso com o outro.

Nesse contexto, a realização é compreendida como um processo dinâmico, em constante ressignificação, marcado por escolhas conscientes e pela busca de equilíbrio entre vida pessoal, profissional e social. Assim, os sentidos atribuídos à trajetória docente ultrapassam a lógica da produtividade e se ancoram em valores que conferem profundidade e coerência à prática educativa.

As narrativas dos aulistas exteriorizam trajetórias marcadas por escolhas conscientes, tensionadas entre estruturas sociais e aspirações individuais, o que pode ser interpretado à luz dos referenciais de Bourdieu (1996 b), Freire (1996) e Giddens (2003).

Bourdieu (1996 b) destaca que os agentes sociais atuam dentro de campos específicos, mobilizando capitais simbólicos, culturais e sociais para legitimar suas posições. Os entrevistados, ao relatarem suas conquistas acadêmicas e profissionais, evidenciam a acumulação de capital cultural como estratégia de ascensão e estabilidade. Ao mesmo tempo, Giddens (2003) contribui com a noção de agência reflexiva, ao afirmar que os sujeitos são capazes de reavaliar suas trajetórias e tomar decisões que reconfiguram suas vidas, como se observa nas falas que valorizam a mudança de contexto profissional em busca de qualidade de vida. Freire (1996) afirma a dimensão ética e humanizadora da educação, ao defender que o ato de ensinar deve estar comprometido com a transformação social e o serviço ao outro.

Essa perspectiva é evidente na fala que associa a realização ao propósito de “servir o próximo”, denotando uma prática docente que transcende o conteúdo técnico e se ancora em valores de solidariedade e emancipação. Assim, os sentidos atribuídos à realização profissional pelos aulistas são construídos na intersecção entre estrutura e ação, entre condicionamento e liberdade, entre saber técnico e compromisso ético.

A análise de conteúdo categorial, conforme Bardin (2011), permite identificar convergências e singularidades nas falas dos gestores pedagógicos e dos aulistas quanto ao alcance de metas e à percepção de realização profissional. Ambos os grupos expressam

trajetórias marcadas por escolhas conscientes e reflexões sobre os limites e as possibilidades de suas atuações. Nos gestores, predominam sentidos ligados à reconfiguração de sonhos e à compreensão da realização como processo inacabado, permeado por inquietações éticas e institucionais. Entre os aulistas, observa-se uma valorização mais explícita da estabilidade, da convivência familiar e da conquista acadêmica, com destaque para o sentimento de gratidão e propósito social. Enquanto os gestores enfatizam a complexidade da gestão e a transformação contínua, os aulistas associam a realização à qualidade de vida e ao serviço ao outro. Assim, as falas revelam que, embora inseridos em contextos distintos, ambos os grupos constroem sentidos de realização que transcendem metas objetivas, sendo atravessados por dimensões afetivas, sociais e éticas que conferem profundidade às suas trajetórias.

A percepção de realização profissional, expressa nas falas dos entrevistados, está fortemente associada ao compromisso ético, à qualidade das relações humanas e à valorização da trajetória acadêmica. Quando docentes, sejam gestores ou aulistas, demonstram envolvimento com a missão educativa, consciência social e satisfação com suas escolhas, isso tende a gerar um ambiente institucional mais acolhedor, motivador e coerente. Essa atmosfera impacta diretamente os estudantes, pois favorece vínculos mais sólidos, maior identificação com o curso e menor sensação de abandono.

Por outro lado, os relatos que apontam para limitações estruturais, sobrecarga ou frustrações não elaboradas podem refletir em práticas pedagógicas menos engajadas, o que contribui para o distanciamento dos alunos e, em alguns casos, para a evasão. A fala dos gestores, por exemplo, ao reconhecer que a realização é um processo inacabado e que há desafios institucionais, aponta para a necessidade de políticas que apoiem o corpo docente e promovam condições mais equitativas de trabalho.

Os aulistas, ao destacarem a importância da qualidade de vida, da formação continuada e do propósito social, indicam que quando o professor se sente valorizado e realizado, ele tende a investir mais na formação dos alunos, criando experiências significativas que fortalecem a permanência estudantil.

Em síntese, a análise assegura que a valorização e o bem-estar dos docentes são fatores estruturantes para a retenção discente, e que práticas pedagógicas alinhadas com valores éticos, afetivos e sociais contribuem para reduzir a evasão e fortalecer o vínculo dos estudantes com a universidade.

25 - Quais foram as realizações pessoais e profissionais mais importantes para você durante seu tempo na UNEMAT?

Quadro 107 - Categoria: expectativas de vida: gestores

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos de Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
REALIZAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS	“Sem dúvida, terminar o doutorado foi uma assim um ponto muito importante para mim [...]”	A formação acadêmica avançada é vista como símbolo de conquista e valorização profissional duradoura.
	“Durante minha trajetória na UNEMAT, tive algumas realizações que considero importantes, tanto do ponto de vista técnico quanto pessoal.”	A vivência institucional é marcada por múltiplas dimensões de crescimento e contribuição.
	“Trabalhei com seriedade para garantir uma gestão orçamentária mais responsável, transparente e alinhada com o interesse público.”	Compromisso ético com a gestão pública e fortalecimento da contabilidade como ferramenta decisória.
	“Ter saído da posição de aluno bolsista para me tornar servidor e gestor foi, para mim, uma forma de devolver à instituição parte do que ela me proporcionou.”	Trajetória de ascensão dentro da universidade como expressão de gratidão e retribuição institucional.
	“Eles viveram, cresceram vendo a mãe indo para a universidade e faz mestrado e faz doutorado.”	A formação acadêmica impacta diretamente a dinâmica familiar e serve como exemplo para os filhos.
	“Eu tenho eterna gratidão, sabe, pela Unemat. Primeiro por ter me dado a chance de eu me formar aqui, né”.	A universidade pública é vista como promotora de oportunidades e mobilidade social.
	“Foi o doutorado, foi um sonho realizado. Já dentro da universidade.”	A realização do doutorado é percebida como concretização de um sonho pessoal e profissional.
	“Você se torna o tirano, você se torna a pessoa não grata [...] você pensou num coletivo naquela hora na decisão, mas aquilo se pessoal para você.”	A gestão universitária envolve tensões entre decisões coletivas e percepções pessoais, gerando frustrações.
	“Ver muitos alunos nossos muito bem-posicionados... isso dá uma satisfação muito grande.”	Valorização do impacto da docência na trajetória dos egressos como fonte de orgulho e sentido de missão.

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
REALIZAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS	“Eu tive minha parcela de contribuição no sucesso daquele acadêmico.”	Sentimento de pertencimento e relevância na formação de indivíduos, reforçando a identidade docente.
	“A maior conquista é a base... é a graduação [...] você atinge um número maior de pessoas.”	Compreensão da graduação como espaço de maior alcance social e transformação coletiva.

Fonte: elaborado pelo autor

À luz da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), observa-se que os relatos dos gestores universitários revelam uma profunda inter-relação entre conquistas pessoais e profissionais, permeadas por sentimentos de gratidão, superação e compromisso institucional. As unidades de registro evidenciam que a obtenção de títulos acadêmicos, como o doutorado, não apenas representa uma realização individual, mas também simboliza a consolidação de uma identidade profissional legitimada pela trajetória na UNEMAT. A vivência universitária é narrada como espaço de transformação, onde os sujeitos transitam de alunos a gestores, reforçando vínculos afetivos com a instituição e atribuindo sentido à sua atuação pública. Além disso, emergem elementos de frustração e reconhecimento das tensões inerentes à gestão, demonstrando a complexidade do papel decisório e a humanização do gestor diante das demandas coletivas. Assim, a expectativa de vida expressa nos discursos transcende o plano biográfico, configurando-se como projeto ético-político de pertencimento e contribuição à educação superior pública.

Os gestores relatam trajetórias marcadas por crescimento dentro da própria universidade, o que reforça o vínculo afetivo com a instituição. Quando estudantes percebem que a universidade é um espaço onde é possível construir uma carreira, formar família, realizar sonhos e devolver à sociedade o que receberam, isso fortalece o sentimento de pertencimento; um fator crucial para a permanência estudantil.

À luz de Bourdieu (1998), Giddens (2003) e Freire (1999; 2013), os relatos dos gestores universitários mostram trajetórias marcadas pela articulação entre estrutura e agência, nas quais a educação superior pública funciona como campo de disputas simbólicas, espaço de reprodução e também de transformação social. Bourdieu (1998) nos ajuda a compreender como o capital cultural adquirido, por meio dos títulos acadêmicos e da inserção institucional,

legítimas posições sociais e amplia a identidade profissional dos sujeitos, ao mesmo tempo em que evidencia a importância da universidade como mecanismo de mobilidade.

Giddens (2003), por sua vez, aduz a capacidade reflexiva dos indivíduos, que reinterpretam suas experiências e tomam decisões estratégicas dentro das estruturas disponíveis, como ao se tornarem gestores e agentes de mudança institucional. Freire (1999; 2013) inspira a leitura dos depoimentos como expressão de uma práxis emancipadora, onde o ato de educar e ser educado na universidade pública é vivido como compromisso ético com a coletividade, com a transformação social e com a construção de uma consciência crítica. Dessa forma, os discursos apontam sujeitos que não apenas ocupam espaços, mas os reconstróem, tornando a UNEMAT um território de pertencimento, resistência e projeto de vida.

Quadro 108 - Categoria: expectativas de vida: aulistas

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
REALIZAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS	“Eu sou exemplo de uma transformação, né? Eu queria que acontecesse também com outras pessoas.”	A trajetória pessoal é vista como modelo inspirador de mobilidade social e superação por meio da educação pública.
	“Tem uma colega minha de Mirassol [...] estudou em Cáceres, fez concurso [...] ela fala isso.”	A replicação de trajetórias acentua o papel da universidade como agente multiplicador de oportunidades.
	“Eu queria que a sociedade, essas pessoas se envolvessem, estudassem, buscasse [...] tem que ser buscado.”	A transformação social é entendida como resultado da ação individual e do engajamento com a educação.
	“Hoje nós temos uma situação de um país que [...] temos um grupo que pensa trabalhar e crescer profissionalmente.”	A valorização do esforço e do trabalho como caminho legítimo para o desenvolvimento pessoal e coletivo.
	“Temos um grupo que acha que viver de benefício do governo é o caminho [...]”	Crítica à dependência estatal como obstáculo à qualificação e ao crescimento da sociedade.
	“Muito estudo, renúncia e esforço [...] ajudar a transformar a sociedade pra melhor.”	A trajetória acadêmica é marcada por sacrifícios que se justificam pelo desejo de impactar positivamente o social.
	“A universidade pública pode ser esse espaço [...] mais justa, mais inclusiva e mais conectada com a realidade das pessoas.”	A universidade é concebida como instrumento de justiça social e inclusão.

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
REALIZAÇÕES PESSOAIS E PROFISSIONAIS	“Ensinar não é só passar conteúdo, é formar gente com consciência, com ética, com vontade de fazer a diferença.”	A prática docente é entendida como formação cidadã e compromisso ético com a transformação.
	“Se eu puder ajudar a diminuir a evasão [...] já sinto que tô contribuindo.”	O engajamento com a permanência estudantil é visto como parte essencial da missão docente.
	“Tudo que conquisei só faz sentido se puder impactar positivamente a vida de outras pessoas.”	A realização pessoal é legitimada pelo efeito social de suas ações, corroborando o sentido coletivo da profissão.
	“Todas as minhas formações, desde a graduação até o doutorado, só foram possíveis graças a Unemat ou por meio do apoio da UNEMAT, que incentiva seus servidores a se capacitarem, e sou muito grata”	Sentimento de gratidão e pertencimento
	“Minha maior realização é ver a formação dos alunos, acompanhar suas conquistas profissionais e receber o retorno de que uma aula ou orientação foi marcante na vida deles. Isso me motiva a continuar a busca por conhecimento”.	Experiência concreta de ver o conhecimento gerar mudança, evidenciando uma expectativa de vida pautada pela aprendizagem contínua, legado formativo e vínculo humano.

Fonte: elaborado pelo autor

À luz da análise de conteúdo de Bardin (2011), as falas dos professores aulistas revelam unidades de sentido que expressam uma profunda articulação entre trajetória pessoal, compromisso social e valorização da educação pública como instrumento de transformação. Os discursos evidenciam que a expectativa de vida desses sujeitos está fortemente vinculada à possibilidade de impactar positivamente a sociedade por meio da docência, não apenas como transmissão de conhecimento, mas como formação ética e cidadã.

A análise temática permite identificar que os professores se percebem como agentes exemplares de mudança, cujas conquistas individuais ganham legitimidade ao serem compartilhadas e replicadas por outros. A universidade pública, nesse contexto, é representada como espaço de inclusão, justiça e mobilidade, sendo constantemente ressignificada como território de pertencimento e missão coletiva. Assim, os sentidos atribuídos à atuação docente ultrapassam o plano técnico e mostram uma dimensão simbólica de engajamento com a construção de uma sociedade mais consciente, participativa e equitativa.

As falas dos professores aulistas, sob as perspectivas de Bourdieu e Passeron (2014), Freire (2013) e Giddens (2003), indicam sujeitos que reinterpretam suas trajetórias educacionais como práticas de transformação social, articulando estrutura, agência e consciência crítica.

Bourdieu e Passeron (2014) permitem compreender como o capital cultural adquirido por esses docentes, fruto de esforço, renúncia e formação, legitima suas posições dentro do campo acadêmico, ao mesmo tempo em que desafia a lógica da reprodução social ao inspirar outros a romper com determinismos de origem. Freire (2013) aponta a dimensão ética e emancipadora da docência, evidenciada nas falas que associam o ato de ensinar à formação de sujeitos conscientes, capazes de intervir no mundo com responsabilidade e esperança. Giddens (2003) contribui com a noção de reflexividade, mostrando que esses professores não apenas ocupam espaços institucionais, mas os transformam por meio de escolhas intencionais e engajadas, mesmo diante das limitações estruturais. Assim, os discursos manifestam uma expectativa de vida que transcende realizações individuais, configurando-se como projeto coletivo de justiça, inclusão e compromisso com a educação pública como bem comum.

Considerando a técnica de análise de conteúdo categorial de Bardin (2011), a comparação entre as falas dos gestores e dos professores aulistas provam diferentes núcleos de sentido sobre evasão e retenção, embora ambos os grupos compartilhem o compromisso com a permanência estudantil. Os gestores enfatizam a estrutura institucional como espaço de realização e ascensão, destacando conquistas acadêmicas e administrativas que fortalecem a universidade como ambiente de credibilidade e pertencimento. As falas dos gestores sugerem que a retenção está ligada à oferta de oportunidades e à construção de rotinas técnicas que favorecem a previsibilidade e o engajamento. Já os aulistas, por meio de narrativas mais afetivas e pedagógicas, associam a permanência à transformação social e à formação ética dos alunos, enxergando o ensino como prática de inspiração e consciência. Para eles, reduzir a evasão é mostrar que vale a pena continuar, que a universidade pública pode ser espaço de justiça e

inclusão. Nesta direção, Bardin (2011) permite identificar que, embora com ênfases distintas, ambos os grupos constroem sentidos que convergem para a valorização da educação como projeto de vida e ferramenta de emancipação.

26 - Em relação à sociedade, quais mudanças você gostaria de ver ou de contribuir para que acontecessem?

Quadro 109 - Categoria: expectativas de vida: gestores

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
MUDANÇAS SOCIAIS	“Gostaria de ver, e de contribuir para uma sociedade mais justa, mais racional nas decisões públicas e com maior compromisso com a equidade e com o conhecimento.”	Desejo de uma sociedade orientada por justiça social, racionalidade técnica e valorização do saber.
	“Meu desejo é que possamos fortalecer uma cultura de políticas públicas baseadas em evidências, com gestão técnica e transparente.”	Defesa de uma gestão pública qualificada, ética e fundamentada em dados.
	“Gostaria de ver a valorização da educação pública e da ciência como pilares estratégicos de desenvolvimento, não como gastos, mas como investimento.”	Reivindicação da educação e da ciência como bens coletivos e motores de transformação social.
	“A gente está numa crise existencial [...] a principal instituição da sociedade, a família, está praticamente falida.”	Diagnóstico de desestruturação social com foco na crise dos vínculos familiares.
	“Quando um pai se levanta para cuidar dos seus filhos, em cima de princípios cristãos [...] a gente vai ver uma sociedade centrada, transformada.”	Proposta de reconstrução social baseada em valores espirituais e familiares.
	“Gostaria de ver a valorização da educação pública e da ciência como pilares estratégicos de desenvolvimento, não como gastos, mas como investimento.”	Reivindicação da educação e da ciência como bens coletivos e motores de transformação social.
	“A gente está numa crise existencial [...] a principal instituição da sociedade, a família, está praticamente falida.”	Diagnóstico de desestruturação social com foco na crise dos vínculos familiares.

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
MUDANÇAS SOCIAIS	“Quando um pai se levanta para cuidar dos seus filhos, em cima de princípios cristãos [...] a gente vai ver uma sociedade centrada, transformada.”	Proposta de reconstrução social baseada em valores espirituais e familiares.
	“Faço parte de um movimento nacional [...] levantamento de pais e mães que cuidam das suas vidas.”	Ativismo voltado à revalorização da família como núcleo organizador da sociedade.
	“Ainda sonho que os nossos políticos consigam compreender a pesquisa como um fator primordial.”	Frustração com a baixa valorização da pesquisa científica na formulação de políticas públicas.
	“O impacto que a pesquisa [...] pode gerar positivamente para as decisões do município é imenso.”	Reconhecimento da pesquisa acadêmica como ferramenta estratégica para o desenvolvimento local.
	“Hoje a nossa prefeitura não afasta os nossos professores [...] para se qualificar.”	Crítica à negligência institucional com a formação continuada de educadores.
	“A UNEMAT tem um papel enorme nisso, ela muda vidas, principalmente de quem vem de lugares mais afastados.”	Valorização da universidade pública como promotora de inclusão e mobilidade social.
	“Queria ver mais gente acreditando que estudar vale a pena, que dá pra crescer, pra mudar de vida.”	Incentivo à permanência estudantil como estratégia de transformação individual e coletiva.
	“Se eu conseguir ajudar nisso [...] já sinto que tô contribuindo pra uma sociedade mais justa, mais consciente e mais preparada.”	Sentimento de realização pessoal vinculado ao impacto social da atuação profissional.

Fonte: elaborado pelo autor

Sob a perspectiva da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), as falas dos gestores pedagógicos da UNEMAT revelam núcleos de sentido que expressam diferentes visões sobre transformação social, todas articuladas à expectativa de vida enquanto projeto ético e institucional. A análise temática permite identificar que, embora com abordagens distintas, ora técnica, ora espiritual, ora política, os gestores compartilham o desejo de contribuir para uma sociedade mais justa, consciente e comprometida com a educação pública.

As unidades de registro evidenciam que alguns discursos se concentram na valorização da gestão baseada em evidências e na defesa da universidade como espaço estratégico de desenvolvimento, enquanto outros enfatizam o resgate de valores familiares e espirituais como base para reorganização social. Há também vozes que denunciam a desconexão entre a produção acadêmica e a formulação de políticas públicas, demonstrando frustração com a baixa interlocução entre universidade e poder público. Em comum, os sentidos atribuídos à atuação dos gestores apontam para uma compreensão ampliada da educação como ferramenta de transformação coletiva, onde o trabalho institucional ganha legitimidade ao impactar concretamente a vida das pessoas.

As falas dos gestores pedagógicos da UNEMAT, à luz de Bourdieu e Passeron (2014), Freire (2013) e Giddens (2003), revelam sujeitos que se posicionam como agentes reflexivos e comprometidos com a transformação social por meio da educação pública.

Bourdieu e Passeron (2014) contribuem com a compreensão de que esses gestores, ao acumularem capital cultural e institucional, ocupam posições estratégicas no campo educacional, e buscam romper com a lógica da reprodução social ao defenderem a universidade como espaço de inclusão e mobilidade. Freire (2013) deixa claro a dimensão ética e política desses discursos, especialmente na valorização da pesquisa, da formação docente e da universidade como território de emancipação, onde o conhecimento é instrumento de libertação e consciência crítica. Giddens (2003) insinua a ideia de que, mesmo inseridos em estruturas institucionais complexas, esses sujeitos exercem agência ao promoverem ações que visam reduzir a evasão, ampliar o acesso e fortalecer vínculos entre universidade e sociedade. Assim, os gestores não apenas ocupam funções administrativas, mas ressignificam seus papéis como articuladores de mudanças concretas, conectando suas expectativas de vida a um projeto coletivo de justiça, equidade e desenvolvimento regional.

Quadro 110 - Categoria: expectativas de vida: aulistas

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
MUDANÇAS SOCIAIS	“Gostaria de contribuir para uma sociedade mais consciente do papel transformador da educação pública, especialmente da UNEMAT como agente de inclusão.”	Reconhecimento da universidade como espaço estratégico de justiça social e mobilidade.

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos de Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
MUDANÇAS SOCIAIS	“Desejo ver uma sociedade que reconheça o conhecimento como bem coletivo, que respeite a diversidade cultural do estado.”	Valorização da pluralidade cultural e do saber como patrimônio social.
	“Vejo como urgente a valorização da universidade não apenas como espaço de formação técnica, mas como território de construção cidadã.”	Defesa da educação como prática de cidadania e formação crítica.
	“Fortaleça políticas públicas voltadas à permanência estudantil, à interiorização do ensino superior e à pesquisa comprometida com as demandas locais.”	Proposta de políticas educacionais inclusivas e territorialmente conectadas.
	“Se eu puder ajudar a reduzir a evasão, inspirar alunos a persistirem [...] já estarei contribuindo para a mudança social que acredito.”	Compromisso com a permanência estudantil como ação transformadora.
	“Se o país todo buscasse crescimento, nós tínhamos uma riqueza maior, uma qualidade de vida maior, uma sociedade melhor.”	Visão de progresso coletivo baseado na qualificação e na cultura do trabalho.
	“Temos um grupo que pensa trabalhar e crescer profissionalmente. E temos um grupo que acha que viver de benefício do governo é o caminho.”	Crítica à dependência estatal e valorização do esforço individual como motor de desenvolvimento social.
	“Ensinar é isso: transformar, é plantar esperança e acreditar que cada um pode ser agente de mudança.”	Concepção da docência como prática de inspiração, ética e transformação social.

Fonte: elaborado pelo autor

Pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), infere-se que as falas dos professores aulistas da UNEMAT revelam núcleos de sentido marcados por um forte compromisso com a transformação social por meio da educação pública. A análise temática permite identificar que esses sujeitos atribuem à docência um papel que vai além da transmissão de conhecimento, sendo compreendida como prática de formação ética, cidadã e inspiradora.

Os discursos evidenciam o desejo de contribuir para uma sociedade mais justa, consciente e inclusiva, onde o acesso à universidade pública seja um direito garantido com dignidade.

As unidades de registro apontam para a valorização da UNEMAT como espaço estratégico de mobilidade social, desenvolvimento regional e construção de políticas públicas conectadas às realidades locais. Ao mesmo tempo, emergem críticas à dependência estatal e à falta de qualificação, sedimenta a importância da educação como caminho legítimo para o crescimento individual e coletivo. Assim, os sentidos atribuídos à atuação docente expressam uma expectativa de vida que se realiza na medida em que o professor consegue impactar positivamente seus alunos e, por extensão, a sociedade.

As falas dos professores aulistas da UNEMAT, à luz de Bourdieu e Passeron (2014), Freire (1999 e 2013) e Giddens (2003), revelam sujeitos que articulam suas trajetórias docentes com um projeto coletivo de transformação social, especialmente por meio da educação pública.

Bourdieu e Passeron (2014) contribuem com a compreensão de que esses professores, ao acumularem capital cultural e ocuparem posições no campo educacional, desafiam a lógica da reprodução social ao promoverem o acesso ao conhecimento como bem coletivo e instrumento de mobilidade. Freire (1999 e 2013) esclarece a dimensão ética e emancipadora da prática docente, presente nas falas que associam o ensino à formação de sujeitos críticos, conscientes e engajados com suas comunidades. Giddens (2003) demonstra a ideia de agência reflexiva, evidenciando que esses educadores, mesmo inseridos em estruturas institucionais limitantes, atuam estrategicamente para ampliar o acesso, reduzir a evasão e fortalecer vínculos entre universidade e sociedade. Assim, os professores aulistas não apenas ensinam conteúdos, mas constroem sentidos de pertencimento, justiça e esperança, ressignificando a docência como prática transformadora e profundamente conectada às realidades locais.

Sob a perspectiva da técnica de Bardin (2011), as falas dos gestores e dos professores aulistas da UNEMAT revelam núcleos de sentido distintos, mas complementares, sobre o papel da educação pública na transformação social. Os gestores tendem a enfatizar a dimensão institucional e estrutural, com foco na melhoria da gestão, na valorização da pesquisa e na criação de políticas públicas baseadas em evidências. Suas falas apontam para uma expectativa de vida vinculada à eficiência administrativa e ao impacto coletivo das decisões técnicas. Os professores aulistas expressam uma visão mais afetiva e pedagógica, centrada na relação direta com os alunos e na capacidade da docência de inspirar, incluir e formar cidadãos conscientes.

A análise temática evidencia que, enquanto os gestores buscam transformar a sociedade por meio da estrutura universitária e da articulação com o poder público, os aulistas atuam na

base, promovendo mudanças concretas através da escuta, do acolhimento e da prática educativa cotidiana. Ambos os grupos, embora com abordagens diferentes, compartilham o desejo de contribuir para uma sociedade mais justa, consciente e comprometida com a educação como direito e bem coletivo.

As respostas às questões 27 e 28 foram analisadas em conjunto por tratarem de dimensões complementares da missão institucional da UNEMAT: sua projeção futura e seu impacto formativo na sociedade. Enquanto a primeira aborda expectativas sobre o desenvolvimento da universidade, a segunda revela os desejos e percepções sobre sua função social na formação dos alunos. Ao serem articuladas, essas perguntas permitem compreender como os sujeitos vinculam o futuro da instituição ao seu compromisso com a comunidade, evidenciando que pensar a UNEMAT de forma estratégica envolve também refletir sobre seu papel transformador na realidade local.

27 - Como você vê o futuro da UNEMAT?
28 - Que papel você gostaria que a UNEMAT desempenhasse na formação de seus alunos na comunidade?

Quadro 111 - Categoria: expectativas de vida: gestores

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
FUTURO DA UNEMAT	“Vejo o futuro da UNEMAT com uma combinação de esperança e responsabilidade.”	Visão otimista e comprometida com o papel estratégico da universidade no estado.
	“A UNEMAT precisará enfrentar desafios importantes para consolidar seu papel no cenário da educação superior brasileira.”	Reconhecimento dos obstáculos institucionais e necessidade de planejamento estratégico.
	“Acredito que o futuro da UNEMAT depende, sobretudo, de manter sua identidade social e ampliar sua capacidade de se comunicar com a sociedade.”	Ênfase na comunicação institucional e na preservação da missão social da universidade.
	“Ela passa por um futuro, a meu ver, muito incerto [...] nós vamos ter que tomar alguma decisão drástica.”	Percepção de instabilidade e necessidade de mudanças estruturais urgentes.
	“A universidade tem essa capacidade de mudança de vida das pessoas.”	Crença no poder transformador da educação superior.

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
FUTURO DA UNEMAT	“Eu vejo a nossa instituição daqui 20 anos [...] a pesquisa num alto nível [...] reconhecidas fortíssimas e até internacional.”	Projeção de crescimento e consolidação da pesquisa acadêmica com reconhecimento nacional e internacional.
	“A gente caminha para índices muito positivos [...] CPC, IGC [...] resultados já geraram impacto positivo.”	Otimismo em relação à melhoria dos indicadores institucionais e reconhecimento externo.
FUNÇÃO SOCIAL DA UNEMAT NA FORMAÇÃO ACADÊMICA COMUNITÁRIA	“Gostaria que a UNEMAT desempenhasse um papel ativo, transformador e enraizado no território onde está inserida.”	Desejo de uma atuação universitária contextualizada e comprometida com o desenvolvimento local.
	“Formar estudantes que entendam os desafios do seu entorno, que saibam aplicar o conhecimento para resolver problemas concretos.”	Formação voltada para a aplicabilidade do saber e transformação social.
	“A formação universitária precisa ir além da sala de aula: deve produzir responsabilidade ética com a comunidade.”	Valorização da dimensão ética e comunitária da formação acadêmica.
	“A gente começa a ter um papel importante [...] formar homens e mulheres com princípios e valores.”	Proposta de formação humanista e ética, com ênfase em valores familiares e espirituais.
	“A Unemat não é um abstrato [...] somos nós.”	Enfatiza o papel coletivo e participativo institucional.
	“Formar comprometidas com a sustentabilidade”	Integração entre formação acadêmica e responsabilidade socioambiental.
	“A extensão... vai dar um impacto muito grande na sociedade [...] a universidade vai conseguir ser visível.”	Expectativa de maior protagonismo social por meio da extensão universitária.
	“Projeto do imposto de renda [...] atendendo a sociedade de forma gratuita [...] NAF não vai parar.”	Exemplo concreto de atuação comunitária e impacto social por meio da extensão.
“Extensão [...] intervenção na comunidade muito maior.”	Visão de expansão da presença universitária nas comunidades locais.	

Fonte: elaborado pelo autor

A partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), observa-se que os gestores da UNEMAT entrevistados expressam visões diversificadas sobre o futuro e a função social da

universidade, revelando expectativas que oscilam entre otimismo, crítica institucional e compromisso comunitário. As falas evidenciam uma valorização crescente da pesquisa e da extensão como instrumentos de transformação social, bem como o desejo de consolidar a universidade como agente ativo no desenvolvimento regional.

Ao mesmo tempo, emergem preocupações com a burocracia, a gestão e os desafios políticos que podem comprometer a continuidade e a eficácia das ações institucionais. A formação acadêmica é concebida não apenas como técnica, mas como processo ético e humanizador, que deve promover pertencimento, responsabilidade e impacto direto na vida das comunidades. Assim, os sentidos interpretativos revelam uma expectativa de futuro promissor, desde que sustentado por planejamento, autonomia e engajamento coletivo, reafirmando a UNEMAT como espaço de construção de cidadania e justiça social.

À luz de Bourdieu e Passeron (2014), Freire (2013) e Giddens (2003), as falas dos gestores da UNEMAT revelam uma universidade em constante disputa entre estruturas consolidadas e possibilidades de transformação social.

Bourdieu e Passeron (2014) permitem compreender como a instituição reproduz lógicas de capital simbólico e cultural, visíveis na valorização de indicadores como CPC e IGC, que destacam busca por legitimidade no campo educacional. Freire (2013), por sua vez, joga luz sobre o desejo de uma universidade dialógica e emancipadora, comprometida com a formação de sujeitos críticos e com a realidade das comunidades onde atua, como se expressa nas falas que defendem o vínculo ético, o pertencimento e a extensão como prática transformadora. Giddens (2003) contribui com a noção de agência reflexiva, evidenciada na perspectiva de que a universidade não é uma entidade abstrata, mas sim um coletivo de sujeitos capazes de reconfigurar estruturas por meio da ação consciente. Assim, os discursos revelam uma UNEMAT tensionada entre condicionantes institucionais e projetos de futuro, nos quais a prática educativa é vista como espaço de reconstrução social.

Quadro 112 - Categoria: expectativas de vida: aulistas

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
FUTURO DA UNEMAT	“Processo de inovação constante, da atualização.”	Reconhecimento da necessidade de modernização e adaptação institucional.

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTROS (Trechos das Falas)	INTERPRETAÇÃO: à luz da análise de conteúdo categorial de Bardin
FUTURO DA UNEMAT	“A Unemat expandiu... isso me preocupa [...] tem que focar [...] até enxugar [...]”	Preocupação com a sustentabilidade institucional e proposta de reorganização.
	“Falta fazer um trabalho antes do aluno entrar [...] lá no segundo grau [...] demonstrar mais as áreas [...]”	Crítica à ausência de articulação pré-universitária e sugestão de orientação vocacional como estratégia para reduzir evasão.
	“Me preocupa o cenário político [...] mas vejo que a universidade é muito forte [...]”	Reconhecimento da força institucional da UNEMAT frente a desafios políticos.
	“Ela é usada por muitos políticos como propostas... mostra que ela é importante [...]”	Ambivalência entre uso político da universidade e sua valorização.
	“A universidade precisa ser mais democrática, mais aberta ao diálogo com os professores.”	Reivindicação por maior participação e escuta ativa na gestão universitária.
	“A gente gostaria de participar mais das decisões, mas parece que tudo vem de cima.”	Sentimento de exclusão dos procedimentos decisórios e crítica à verticalização.
FUNÇÃO SOCIAL DA UNEMAT NA FORMAÇÃO ACADÊMICA E COMUNITÁRIA	“Aluno quer fazer estágio na Unemat [...] é uma burocracia [...] falta esse apoio.”	Crítica à falta de acolhimento institucional e à burocracia que dificulta a formação prática.
	“Se o aluno escolhe o curso correto [...] a probabilidade dele de desistir é menor [...]”	Relação entre escolha consciente do curso e permanência estudantil.
	“Tem que envolver melhor o aluno no ambiente que ele vai atuar [...] em parcerias [...]”	Valorização da formação prática e da inserção profissional como parte da formação acadêmica.
	“Que ela continue esse espaço de transformação de vidas [...] promovendo cidadania [...]”	Visão da universidade como agente de mudança social e formação cidadã.
	“Precisa continuar se interiorizando [...] investindo em pesquisa, extensão, inovação.”	Defesa da expansão territorial e do fortalecimento das funções acadêmicas.
	“A extensão é muito importante, mas a gente não tem tempo nem recurso pra fazer como deveria.”	Reconhecimento do valor da extensão universitária, contrastado com limitações operacionais.
	“A UNEMAT muda vidas, mas precisa olhar mais pra quem tá na ponta, quem tá na sala de aula.”	Reconhecimento do impacto social da universidade, com maior atenção à base docente.

Fonte: elaboração própria

A partir da análise de conteúdo categorial proposta por Bardin (2011), as falas dos professores aulistas da UNEMAT revelam uma percepção crítica e engajada sobre os desafios e potencialidades da instituição. Os sentidos interpretativos emergem em torno de duas grandes preocupações: a sustentabilidade institucional e a efetividade da formação acadêmica. Os docentes apontam a necessidade de maior articulação entre ensino médio e universidade, como estratégia para reduzir a evasão e promover escolhas vocacionais mais conscientes. Também expressam inquietações com a expansão desordenada de cursos, sugerindo uma reestruturação que priorize qualidade e permanência estudantil.

A função social da UNEMAT é reafirmada como espaço de transformação de vidas, mas os professores denunciam entraves burocráticos, falta de acolhimento institucional e escassez de parcerias práticas, especialmente no campo dos estágios. Apesar das críticas, há reconhecimento da força simbólica da universidade e do seu papel estratégico no estado, revelando uma expectativa de futuro resiliente, desde que haja planejamento, apoio e valorização da base docente. As falas, portanto, expressam um desejo coletivo de reconstrução institucional com foco na permanência, na cidadania e na formação ética dos estudantes.

As falas dos professores aulistas da UNEMAT, interpretadas à luz de Bourdieu e Passeron (2014), Freire (2013) e Giddens (2003), revelam uma universidade prensada entre estruturas institucionais rígidas e o desejo por práticas mais emancipatórias e reflexivas. Bourdieu e Passeron (2014) permitem compreender como a lógica do campo educacional se manifesta nas preocupações com evasão, expansão desordenada e falta de planejamento, evidenciando os efeitos da distribuição desigual de capital institucional e simbólico. A perspectiva freiriana destaca o apelo por uma universidade que forme sujeitos conscientes e comprometidos com a transformação social, como se expressa na valorização da cidadania, da interiorização e da extensão como práticas de vínculo com a comunidade.

Sob a ótica de Giddens extrai-se a noção de agência reflexiva, presente nas falas que reivindicam maior envolvimento dos docentes nas decisões e na construção de ambientes formativos mais conectados à realidade profissional dos alunos. Assim, os professores aulistas se posicionam como agentes críticos que, mesmo inseridos em estruturas limitantes, buscam reconfigurar a prática universitária em direção a uma formação mais justa, contextualizada e transformadora.

Com base na análise de conteúdo proposta por Bardin, é possível extrair semelhanças e diferenças entre as falas dos gestores e dos professores aulistas da UNEMAT, revelando nuances importantes sobre a percepção institucional. Ambos os grupos compartilham a valorização da

universidade como agente de transformação social, destacando seu papel na formação cidadã, na interiorização do ensino e na articulação com as comunidades locais. Também convergem na preocupação com a evasão estudantil e na defesa da extensão como ferramenta de impacto social. No entanto, as diferenças emergem na forma como cada grupo vivencia e interpreta os desafios institucionais: os gestores adotam uma perspectiva estratégica, voltada para planejamento, indicadores e projeções futuras, enquanto os aulistas expressam uma visão mais operacional e crítica, centrada nas dificuldades cotidianas, como burocracia, falta de apoio e exclusão na construção das tomadas de decisão.

5.6.1 Análise conjunta das falas dos gestores e aulistas sobre a categoria expectativa de vida (síntese)

A partir da análise de conteúdo segundo Bardin (2011), emergem nuances significativas nas percepções de gestores pedagógicos e professores aulistas da UNEMAT sobre o futuro da instituição. Apesar das diferenças de posição e vivência dentro da estrutura universitária, os grupos convergem em pontos fundamentais que revelam uma expectativa de vida institucional pautada pela valorização da universidade como agente de transformação social. Essa convergência se manifesta na defesa da formação cidadã, na importância da interiorização do ensino superior e na articulação com as comunidades locais, reforçando o papel da UNEMAT como promotora de inclusão e desenvolvimento regional.

Outro ponto de encontro entre os discursos é a preocupação com a evasão estudantil, vista como ameaça à continuidade e à efetividade da missão institucional. Nesse contexto, a extensão universitária é destacada por ambos os grupos como ferramenta estratégica de impacto social, capaz de fortalecer vínculos com a sociedade e ampliar o alcance das ações acadêmicas. Contudo, as diferenças entre os grupos revelam dimensões distintas da expectativa de vida da universidade.

Os gestores pedagógicos adotam uma abordagem estratégica, orientada por planejamento, análise de indicadores e projeções futuras. Suas falas indicam uma visão institucional voltada para a sustentabilidade e o crescimento da universidade, com foco em metas e resultados. Em contraponto os professores aulistas apresentam uma perspectiva mais operacional e crítica, marcada pelas dificuldades cotidianas enfrentadas no exercício da docência. Questões como burocracia excessiva, falta de apoio institucional e exclusão nos processos decisórios são recorrentes em suas falas.

Essas visões, embora distintas, são complementares na construção de sentidos sobre o futuro da UNEMAT. Juntas, revelam uma expectativa de vida institucional que não se limita à sobrevivência administrativa, mas que se projeta como espaço de transformação, resistência e reinvenção constante. A escuta dessas vozes, em sua diversidade, é essencial para fortalecer a universidade como projeto coletivo e dinâmico, capaz de responder aos desafios contemporâneos com compromisso social e inovação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A ação é a única capacidade humana que permite aos homens iniciar algo novo”

(Arendt, 2007, p. 247).

Ao encerrar esta investigação qualitativa, buscou-se responder à questão norteadora: As Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) têm responsabilidade sobre a evasão e retenção acadêmicas na graduação? A pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso a partir da perspectiva de gestores e professores aulistas dos cursos de Ciências Contábeis da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado (UNEMAT), nos campi de Cáceres, Sinop e Nova Mutum, bem como sob o olhar do pesquisador. Para sustentar a análise foram definidos quatro objetivos específicos, cujos resultados revelaram importantes implicações institucionais e pedagógicas.

Com base na análise de conteúdo categorial proposta por Bardin (2011), a comparação entre as falas dos gestores e dos aulistas revelam uma dissonância significativa entre a intenção institucional e a experiência vivida pelos professores em sala de aula. Enquanto os gestores reconhecem a existência de políticas compensatórias e apontam avanços pontuais, como a flexibilização curricular e o uso de indicadores de impacto os aulistas enfatizam a insuficiência dessas ações, principalmente no que se refere ao suporte emocional e psicológico. A fragmentação institucional, recorrente nas falas dos gestores, é apontada pelos aulistas como desorganização e invisibilidade das políticas, evidenciando uma lacuna comunicacional e operacional.

Além disso, os aulistas trazem à tona dimensões simbólicas da permanência, como espiritualidade e acolhimento, ausentes na maioria dos discursos técnicos dos gestores. A análise comparativa, portanto, revela que a universidade, embora mobilize esforços, ainda não consegue articular uma política de permanência que dialogue com a complexidade das trajetórias estudantis. A técnica de Bardin (2011) permitiu, nesse sentido, identificar não apenas os conteúdos explícitos, mas os silêncios e deslocamentos que atravessam os discursos institucionais e experienciados.

O primeiro objetivo consistiu em levantar os índices de descontinuidade acadêmica entre 2020 e 2024. No entanto, os dados obtidos por meio do sistema SIGAA mostraram-se insuficientes para uma análise aprofundada. A ausência de informações analíticas sobre retenção e evasão, bem como a inexistência de controle sobre o perfil socioeconômico dos

discentes, foi apontada tanto na documentação quanto nas falas dos entrevistados. Essa lacuna evidenciou uma fragilidade institucional na gestão da permanência estudantil, conforme indicado por Fazzolo (2020), a falta de parâmetros nacionais e a heterogeneidade no tratamento dos dados educacionais. Tal cenário dificulta a construção de políticas eficazes e comparáveis entre instituições, comprometendo a capacidade da universidade de agir preventivamente frente à evasão. As informações retromencionadas também não puderam ser obtidas por meio de indicadores de gestão, considerando que foram criados no início de 2025.

[...] a UNEMAT iniciou um processo de elaboração de indicadores visando fomentar o desenvolvimento institucional. Foram estabelecidos 15 indicadores, cadastrados em um sistema governamental, no início do ano de 2025, abrangendo áreas essenciais como políticas de acesso, qualidade e conclusão de curso, gestão universitária, qualificação, extensão e permanência estudantil [...]. [...] A implementação desses indicadores representa um avanço, ainda na elevação de seu desempenho em rankings nacionais e internacionais (Freitas Souza e Deluqui, 2025, p. 155).

No segundo objetivo, buscou-se verificar disfuncionalidades estruturais e pedagógicas que contribuem para a desconexão acadêmica. Os relatos dos docentes e gestores revelaram uma fragmentação institucional e limitações na articulação intersetorial. Embora haja avanços, persistem práticas pedagógicas tradicionais e uma gestão verticalizada que geram desmotivação e sentimento de exclusão entre os professores. A crítica à metodologia expositiva e à falta de domínio tecnológico por parte dos docentes reforçam a necessidade de atualização didática e curricular. Ressalta-se, contudo, que os professores aulistas entrevistados são todos doutores, com trajetórias marcadas por histórias de resiliência e superação, o que lhes confere sensibilidade para compreender os estudantes em situação de vulnerabilidade. Muitos deles praticam o acolhimento de forma espontânea e humanizada, inclusive oferecendo suporte espiritual quando necessário.

Essas ações, embora valiosas, ocorrem de maneira isolada e não se refletem de forma estruturada ou sistêmica na política institucional da universidade. Nesse contexto, Freire (1996) defende que a educação deve ser baseada no diálogo e adaptada à realidade dos alunos, que valorize a escuta e a participação ativa dos sujeitos, reconhecendo suas vivências e necessidades. Tinto (2012) assegura que o engajamento institucional e a integração acadêmica são fundamentais para a permanência, sendo essencial que práticas de acolhimento sejam institucionalizadas e não apenas iniciativas individuais. Bourdieu e Passeron (2014), por sua vez, alertam para os efeitos da reprodução simbólica e da exclusão gerada por estruturas que não reconhecem os diferentes capitais culturais dos estudantes, reforçando a importância de

uma abordagem pedagógica que considere as desigualdades de origem e promova equidade no acesso e na permanência.

O terceiro objetivo analisou como as exigências acadêmicas afetam a adaptação dos estudantes. Os entrevistados destacaram a chegada de alunos com graves defasagens na formação básica, o que compromete o processo de aprendizagem e favorece a evasão. A ausência de ações sistemáticas de nivelamento e acolhimento pedagógico agrava esse cenário. A transição para o ensino superior é um momento crítico, especialmente para estudantes que não compartilham os capitais culturais valorizados pela universidade (Arruda, 2018; Bourdieu e Passeron, 2014). A experiência universitária, como apontam Cunha e Carrilho (2005), depende tanto do apoio institucional quanto das características individuais dos discentes. Nesse sentido, é urgente que a universidade reconheça essas desigualdades e promova estratégias de inclusão e suporte acadêmico.

Por fim, o quarto objetivo buscou demonstrar o papel das atividades complementares na mitigação do desestímulo estudantil. As falas dos docentes indicam que essas atividades, especialmente aquelas vinculadas ao laboratório de contabilidade (informática) e ao NAF – Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal, têm potencial para fortalecer o vínculo dos alunos com a universidade. Projetos como o atendimento gratuito à comunidade durante o período do imposto de renda e ações de extensão são percebidos como oportunidades de protagonismo e engajamento. Freire (1996) defende que a educação deve estar comprometida com a transformação social, e a extensão universitária é um caminho potente para isso. Tinto (2012) reforça que o envolvimento em atividades significativas aumenta a integração e reduz a evasão. Abrão (2015) e Teixeira (2011) destacam que as atividades complementares promovem a flexibilização curricular e respeitam a diversidade de trajetórias, favorecendo a formação integral dos estudantes.

Em síntese, os resultados desta pesquisa apontam que as IPES, especialmente a UNEMAT, têm responsabilidade direta e indireta sobre a evasão e a retenção acadêmicas. Essa responsabilidade se manifesta na gestão dos dados, na estrutura pedagógica, no acolhimento institucional e na oferta de experiências formativas significativas. O enfrentamento da evasão exige, portanto, uma postura ativa, crítica e comprometida com a democratização do acesso, da permanência e da aprendizagem, conforme defendem Bourdieu e Passeron (2014), Freire (2013) e Tinto (1997).

Na perspectiva deste estudo a universidade poderia implementar, nos cursos de Ciências Contábeis, as seguintes ações:

Revisão e flexibilização curricular: permitir trajetórias mais adaptáveis, com ênfases distintas, inserção de disciplinas optativas com foco em inovação, tecnologia, empreendedorismo ou temas emergentes na área contábil e de gestão pública.

A revisão e flexibilização curricular, ao permitir trajetórias mais adaptáveis e conectadas com temas emergentes como inovação e gestão pública, responde à crítica de Bourdieu e Passeron (2014) sobre a reprodução de capitais culturais dominantes, promovendo maior inclusão e reconhecimento da diversidade de saberes.

Mentorias acadêmicas e profissionais: criar programas de acompanhamento que ajudem o estudante a compreender melhor sua escolha, seu potencial de atuação profissional e os caminhos possíveis dentro da carreira.

A implementação de mentorias acadêmicas e profissionais reforça o papel do educador como mediador, conforme Freire (1996), e contribui para a integração acadêmica e vocacional, aspecto central na teoria de Tinto (2012) sobre retenção.

Aproximação com o mercado local: estabelecer parcerias com empresas, escritórios contábeis e organizações do setor agropecuário (que tem forte presença no MT), para oferecer estágios, desafios reais de negócio e projetos de extensão aplicados.

A aproximação com o mercado local, por meio de parcerias com empresas e organizações regionais, fortalece o capital social dos estudantes (Bourdieu e Passeron, 2014) e torna o aprendizado mais significativo e contextualizado (Tinto, 2012; Freire, 1996).

Valorização da extensão universitária: conectar os alunos com as comunidades e os problemas reais do entorno, mostrando que a contabilidade, por exemplo, pode atuar também como instrumento de transformação social e desenvolvimento regional.

A valorização da extensão universitária, ao conectar os alunos com os problemas reais das comunidades, promove uma formação cidadã e transformadora, alinhada à pedagogia freiriana e ao engajamento institucional proposto por Tinto (2012).

Uso de dados para identificar padrões de desengajamento: investir em sistemas de acompanhamento que permitam identificar precocemente sinais de desmotivação, como queda de rendimento, trancamentos ou falta de participação, para agir de forma preventiva.

O uso de dados para identificar padrões de desengajamento permite ações preventivas e personalizadas, respeitando a trajetória individual dos estudantes e combatendo os mecanismos de exclusão simbólica apontados por Bourdieu e Passeron (2014).

Escuta ativa dos discentes: criar canais permanentes de diálogo com os estudantes, em que possam expressar suas dúvidas, insatisfações e sugestões em relação à formação que estão recebendo.

Assim, a escuta ativa dos discentes, por meio de canais permanentes de diálogo, fortalece o sentimento de pertencimento e protagonismo, elementos essenciais para uma educação democrática e emancipadora (Freire, 1996), além de reforçar a importância da participação estudantil na construção de ambientes acadêmicos mais acolhedores e eficazes (Tinto, 2012).

Por fim, reitera-se a importância de ampliar esse debate para outros cursos e instituições, considerando que o fenômeno da evasão e retenção é multidisciplinar e demanda respostas articuladas entre políticas públicas, gestão educacional e práticas pedagógicas. A partir das descobertas aqui apresentadas, vislumbra-se a possibilidade de contribuir para a construção de estratégias mais eficazes e humanizadas, reafirmando o compromisso da educação superior com a formação integral do indivíduo.

De forma também modesta, essa investigação deixa sugestões para novas pesquisas:

- a) avaliação da efetividade das metodologias ativas, cujo objetivo seria analisar o impacto das metodologias ativas na motivação, engajamento e retenção dos alunos;
- b) estudo sobre a formação docente para inovação, objetivo: investigar o nível de preparo dos professores para uso de tecnologias e metodologias inovadoras;
- c) mapeamento da inclusão digital na Unemat, objetivo: identificar o perfil de acesso tecnológico dos estudantes e sua relação com o desempenho acadêmico e permanência.

Espera-se que as descobertas e informações deste estudo possam dar uma contribuição singela ou, pelo menos, aprimorar discussão nesses campos espinhosos que são a desconexão e a retenção acadêmicas, em especial nos cursos de Ciências Contábeis da Unemat.

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, Mariângela. **A importância das atividades complementares na formação do aluno da graduação**. 2015. 229 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. Políticas Públicas: conceitos e análise em revisão. **Agenda Política**, São Carlos, v. 3, n. 2, p.12-42, jul./dez. 2015.
Disponível em:
<https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/67>. Acesso: 06 dez. 2023.
- AINA, Carmen; CASALONE, Giorgia. Does time-to-degree matter? The effect of delayed graduation on employment and wages. **AlmaLaurea Working Papers**, Bologna, n. 38, Sep. 2011.
- ALVES, Laís Hilário; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; SOUSA, Angélica Silva. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Funcamp**, Campinas, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em:
<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>.
- AMARAL, João B. **Evasão discente no ensino superior**: estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Campus Sobral). 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- ANDER-EGG, Ezequiel. **Introducción a las técnicas de investigación social**: para trabajadores Sociales. 7.ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978. parte II. cap. 6.
- ANDRIOLA, Wagner Bandeira; BISINOTO, Gustavo D. Sakr; CAVALCANTE, Sueli M. de Araújo (org.). **Gestão de instituições de ensino superior (IES) com base em estudos avaliativos**: o caso da universidade do estado de Mato Grosso. Cáceres: Editora UNEMAT, 2021.
- ARAÚJO, Ana C. P. L.; MARIANO, Francisca Z.; OLIVEIRA, Celina S. Determinantes acadêmicos da retenção no ensino superior. **Revista Ensaio**: aval. pol. públ. educ. Rio de Janeiro, v. 29, n. 113, p. 1045-1066, out./dez. 2021. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362021000401045. Acesso em: 10 jan. 2025.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/15800>. Acesso em: 12 jan. 2024.
- ARAÚJO, Maria Luciene da S. Na teoria, modernização; na prática, regressão: política educacional no governo Temer. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 27, p. e35696, 2021. DOI: 10.26512/lc.v27.2021.35696. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35696>. Acesso em: 22 ago. 2024.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARRUDA, Bárbara D. L. V. **Quando o povo chegou ao ensino superior: as trajetórias escolares de estudantes de camadas populares no sertão cearense**. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

ASTIN, Alexander W. Student involvement: a developmental theory for higher education. **Journal of College Student Personnel**, Washington, v. 25, n. 4, p. 297-308, jul. 1984. Disponível em: http://chawkinson.pbworks.com/w/file/122997693/Student_Involvement_A_Developmental_Theory_for_Highe.pdf. Acesso 22 dez. 2024.

AUGUSTO, Cleicieli Albuquerque; SOUZA, José Paulo de; DELLAGNELO, Eloise H. Livramento, CARIO, Silvio A. Ferraz. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober. **Revista de Economia e Sociologia Rural**. Brasília, v. 51, n. 4, p. 745-764, dez. 2013. Disponível em: <https://revistasober.org/article/doi/10.1590/S0103-20032013000400007>.

BAGGI, Cristiane A. S.; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v.16, n.2, p. 355-374, jul. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a07v16n2.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2024.

BALL, Stephen J. Good School/Bad School: Paradox and Fabrication. **British Journal of Sociology of Education**, London, v.18, n. 3, p. 317-336, 1997. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/0142569970180301?needAccess=true>. Acesso em: 25 mai. 2024.

BARBERA, S. A., BERKSHIRE, S. D., BORONAT, C. B., KENNEDY, M. H. Review of Undergraduate Student Retention and Graduation Since 2010: Patterns, Predictions, and Recommendations for 2020. **Journal of College Student Retention: Research, Theory And Practice**, Thousand Oaks, v. 22, n. 2, p. 227–250, 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1521025117738233>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUER, A.; CASSETTARI, N.; OLIVEIRA, R. P. Políticas docentes e qualidade da educação: uma revisão da literatura e indicações de política. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 25, n. 97, p. 943-970, out./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1010>. Acesso em: 24 abr. 2024.

BEAN, John. P.; METZNER, Bárbara S. A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. **Review of Educational Research**. Washington, v. 55, n. 4, p. 485–540, 1985. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543055004485>. Acesso em: 24 abr. 2024.

BENFICA, Tiago A. H. História do ensino superior em Mato Grosso: das iniciativas frustradas à criação de um sistema universitário. **Rev. Bras. Hist. Educ.** Maringá, v. 19, e052, 2019.

Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/43973>. Acesso em: 06 nov. 2023.

BECHTOLD, Ivan; BONIN, Joel Cezar. Foucault e suas contribuições para a educação atual e o debate sobre políticas públicas. **Revista Professare**, Caçador, v.11, n. 1, p. e-2963, 2022.

Disponível em:

<https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/download/2963/1425>. Acesso em: 24 jul. 2024.

BEUREN, Ilse Maria; LONGARAY, André A.; RAUPP, Fabiano M.; SOUSA, Marco A. Batista; COLAUTO, Romualdo D.; PORTON, Rosimeire Alves. **Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

BISCHOFF, Viviane; MACHADO, Marcelo A. A internacionalização da educação superior brasileira no governo Dilma Rousseff (2011-2014): O caso do programa Ciência sem Fronteiras. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 30, n. 125, p. e-125, ago. 2022. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/6519/2892>. Acesso em 05 set. 2024.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, São Carlos, vol. 2 n. 1, p. 68-80, jan./ jul. 2005.

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em 06 ago. 2024.

BONOMA, Thomas V. - Case Research in Marketing: Opportunities, Problems, and Process. **Journal of Marketing Research**, Chicago, vol. 22, iss. 2, p. 103-118, may. 1985.

<https://www.jstor.org/stable/i358142>. Acesso em: 08 mai. 2025.

BOURDIEU, Pierre. Forms of Capital. In: RICHARDSON, John G. **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. New York: Greenwood, 1986.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**. 1. ed. São Paulo: UNESP, 1996a.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 1. ed. Campinas: Papirus, 1996b.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Tradução de Daniela Kern. 1. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. 1. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Conceitos Fundamentais**. Tradução: Fábio Ribeiro. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

BROPHY, Jere. **Grade repetition**. Paris: International Academy of Education, 2006.

BUONO, Renata; CHAVES, Eduardo; LUIGI, Mazza. Apenas um quinto dos jovens de 18 a 24 anos estão na faculdade. Rio de Janeiro: **Revista Piauí**, 16 nov. 2022. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/apenas-um-quinto-dos-jovens-de-18-24-anos-estao-na-faculdade/#:~:text=No%20Brasil%2C%20o%20ensino,mas%20n%C3%A3o%20seguiu%20os%20estudos>. Acesso em: 06 ago. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição n. 206**. Brasília, 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, 30 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Relatório**. Brasília, 1996/1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília: Andifes; Abruem; SESU, 1996.

CASTRO, Paulo Alexandre de; SÁ, Susana; SOUZA, Thays Santos. Evasão no ensino superior: mapeamento de cursos licenciaturas da Universidade Federal de Goiás. **Revista EdaPeci**, São Cristóvão, v.18, n.3, p. 45-60, 2018. <https://periodicos.ufs.br/edapeci/issue/view/v.%2018%2C%20n.%2003%20%282018%29>. Acesso em: 02 jul. 2024.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295–316.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Relembre 7 desastres do governo Bolsonaro na educação pública. **CNTE**, 1 nov. 2022. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/relembre-7-desastres-do-governo-bolsonaro-na-educacao-publica-a9dc#lista>. Acesso em: 28 ago. 2024.

COIMBRA, Camila Lima; SILVA, Leonardo B.; COSTA, Natália Cristina D. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e238611, 2021. Acesso em: 26 fev. 2025.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa e administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pamela S. **Métodos de Pesquisa em Administração**. 12 ed. Porto Alegre: AMGH, 2016.

CORREIA, Matheus P. N. **Educação, superação e capital simbólico: trajetórias dos alunos dos cursos de letras noturno da Universidade Federal do Ceará**. 2022. 94 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 66-73, jan./abr. 2018. Disponível: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29528>. Acesso em: 16 out. 2024.

COSTA, Oberdan Santos da; GOUVEIA, Luis Borges. Modelos de retenção de estudantes: abordagens e perspectivas. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 24, n. 3, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-2311.226.85489>.

COUTO, Andréia T. O estudante de jornalismo de instituições de ensino superior frente à ação do privilégio cultural. **Revista Alterjor**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 1-16, 2012. Disponível em: <https://revistas.usp.br/alterjor/article/view/88217>. Acesso em: 20 nov.2024.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUZ, Ana J. Cristina; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; SANTOS, Fernanda V. da Silva. Da desigualdade à democratização do acesso à Universidade: políticas públicas e educacionais no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v.11, n.1, p. 47-62, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64898>. Acesso em: 03.mar. 2025.

CRUZ, Sérgio M. **Sangue no Oeste: a lei do 44**. 1. ed. São Paulo: Uiclap, 2022.

CUNHA, Simone M.; CARRILHO, Denize M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 215-224, 2005. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200004&lng=pt&nrm=is&tlng=pt. Acesso em: 15 dez. 2024.

DARLING-HAMMOND, Linda. The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future. New York: **Teachers College Press**, 2010.

D'ASCENZI, Luciano. LIMA, Luciana Leite. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 21, n. 48, p. 101-110, dez. 2013. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200004&lng=pt&nrm=is&tlng=pt. Acesso em: 06 dez. 2023.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade: uma visão política e pedagógica**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

DENZIN, Norman K. **Triangulation: A case for methodological evaluation and combination**. sociological methods, 1st. ed. New York: McGraw Hill, 1978.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DÍLIA, Miguel; GERENTE, Bianca. A construção de valores éticos em estudantes universitários: uma análise sobre concepções e práticas de docentes universitários. **REID**, Beira, vol.2. n. 10, p. 1-7, 2019. Disponível em: <https://reid.ucm.ac.mz/index.php/reid/article/view/117>. Acesso em: 13 mar. 2025

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível: <https://repositorio.bc.ufg.br/items/f394a942-a891-473d-8467-90635246c74d>. Acesso em 16 dez. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação superior no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2019

DÓRIA, Palmério. **Honoráveis bandidos: um retrato do Brasil na era Sarney**. 1. ed. São Paulo: Geração, 2012.

DORILEO, B. P. **Ensino superior em Mato Grosso: até a implantação da UFMT**. 1. ed. Campinas, Komedi, 2005.

ENGERS, Maria Emília. **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

EVANGELISTA, Juliane da Costa; NASSIF, Vânia M. J. Por que os empreendedores falham? Uma análise da afetividade e da cognição ao empreender. **Revista Ciências Administrativas**, Fortaleza, v. 30, n. 1, p. 1-14, mar. 2024. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rca/article/view/14094>. Acesso em 19 set. 2024.

FAZOLLO, Ronnie J. **Evasão discente em cursos de graduação: estudo de caso na universidade do estado de Mato Grosso**. 2020. 87 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

Disponível: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/55597>. Acesso em 12 fev. 2024.

FAZOLLO, Ronnie J.; ANDRIOLA, Wagner B. Evasão discente em cursos de graduação: estudo de caso na universidade do estado de Mato Grosso (UNEMAT). **Revista Educação e Linguagem**, Campo Mourão, ano 7, nº 3, p. 152-174, set./dez. 2020. Disponível em: https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2021/02/SE_5_REdLi_2020.3.pdf. Acesso em: 12 fev. 2024.

FERNANDES, Lucas Grandi; SILVA, Napiê Galvê Araújo; BARBALHO, Luiz Eduardo Moura. Assistência estudantil: um estudo sobre a sua relação com o desempenho acadêmico. **Gestão Contemporânea**, Vitória, v. 12, n. 2, p. 177-198, nov. 2022. Disponível em: <http://estacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/gestaocontemporanea>. Acesso em: 16 ago. 2024.

FIALHO, Maríllia G. D. **A evasão escolar e a gestão universitária**: o caso da Universidade Federal da Paraíba. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Organizações Aprendentes). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/5920/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2025.

FCHSSALLA - Fórum de Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Letras, Linguística e Artes. Diretrizes para a ética na pesquisa e a integridade científica. Brasília: CGEE, 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOLLONI, André Parmo. Objetividade e subjetividade nas ciências sociais: introdução às relações interdisciplinares entre direito e desenvolvimento. **Revista do Direito Público**, Londrina, v.9, n.3, p.25-43, set./dez.2014. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/view/19806>. Acesso: 18 fev. 2024

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. Tradução: Eduardo Brandão. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Líber, 2008.

FRASER, Márcia T.D.; GONDIM, Sonia M.G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Revista Paidéia**, Ribeirão Preto, v.14, n.28, p.139-152, mai./ago. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2004000200004>. Acesso: 05 mai. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRES, Rafael A.; PAULO, Thiago da Silva; SOUSA, Leonardo G. de; BARROS, Charles Alberto V.; BRITO, Marcus Vinicius H. Aplicação de softwares de apoio à pesquisa científica: uma revisão integrativa sobre ferramentas de gerenciamento de referências e análise de dados. **Revista FT**, [S.l.], v. 29, n. 147, 2025. Disponível em: <https://revistaft.com.br/aplicacao-de-softwares-de-apoio-a-pesquisa-cientifica-uma-revisao-integrativa-sobre-ferramentas-de-gerenciamento-de-referencias-e-analise-de-dados/>. Acesso em: 23 ago. 2025.

FREITAG, Raquel Meister K. Amostras sociolinguísticas: probabilísticas ou por conveniência? **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 667-686, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/27917>. Acesso em: 10 jan. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. Quem pediu a opinião do INEP? – II. **Avaliação Educacional**, 03 set. 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/09/03/quem-pediu-a-opiniao-do-inep-ii/>. Acesso em: 30 ago. 2024

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sociedade e educação no governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 118-138, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/66270>. Acesso em: 07 fev. 2025

GARCIA, Fábio; Governo de Mato Grosso; Unemat. Desde 1978, a Unemat é referência na formação de pessoas. **Apresentação em PDF**, Unemat, 14 jul. 2025.

GERRING, John. What is a case study and what is it good for? **American Political Science review**, Washington, v. 98, n. 02, p. 341-354, 2004. Disponível em: https://econpapers.repec.org/RePEc:cup:apsrev:v:98:y:2004:i:02:p:341-354_00. Acesso: 09 fev. 2024.

GHIRALDELLI, Paulo, **História da Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. 1. ed. São Paulo: Unesp, 1991.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GISI, Maria Lourdes. A Educação Superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 97-112, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6740>. Acesso em: 25 mai. 2004.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.35, n.2, pg. 37-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFFVgpwNkCgnc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2024.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. 20. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

GREGÓRIO, Sérgio Biasi. **Objetivo e subjetivo**. Imagem. Disponível em: <https://sbgfilosofia.blogspot.com/2014/03/objetivo-e-subjetivo.html>. Acesso em: 30 jun. 2024.

GRINDLE, Merilee S. **Despite the Odds: The Contentious Politics of Education Reform**. 1. ed. Princeton: Princeton University Press, 2004.

GUBA, Egon. G.; LINCOLN, Yvonna. S. **Effective evaluation**. 1st. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

GUAZI, Taísa S. Diretrizes para o uso de entrevistas semiestruturadas em investigações científicas. **Revista Educação Pesquisa e Inclusão**, [S. l.], v. 2, e202114, 2021. Disponível em: <https://revista.ufr.br/rep/article/view/e202114>. Acesso em: 22 abr. 2024.

GUIMARÃES, Antonio S. A. **Classes, raça e democracia**. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2002.

HIMMEL, E. Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. **Revista Calidad em la Educación: retención y movilidad estudiantil en la educación superior**. Santiago, n.17, p. 91 a 108, jun. 2002. Disponível em: <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/409>. Acesso em: 05 mar. 2023.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 9 - 25, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 abr. 2023.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Monções**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

JUSTINO, David. **Difícil é educá-los**. 1. ed. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2010.

LAMERS, Juliana M.S.; SANTOS, Bettina S.; TOASSI, Ramona F.C. Retenção e evasão no ensino superior público: estudo de caso em um curso noturno de odontologia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, n. 1, p. 1-26, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982017000100158&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16/08/2024.

LANIADO, Ruthy Nadia; SAMPAIO, Rosely Moraes. Uma experiência de mudança da gestão universitária: o percurso ambivalente entre proposições e realizações. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, p. 151–174, jan./fev. 2009.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/56kR3b5KN4hr4kqTpqrSBQj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 fev. 2024.

LEAL, Elisabeth J. Machado. Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa. **Contrapontos**, Itajaí, v. 2; n. 5, p. 237-250, mai./ago. 2002. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/145>. Acesso em: 20 mar. 2024.

LEITE, Rogério César de Cerqueira. **As sete pragas da universidade brasileira**. 2 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/28323/30180>. Acesso em: 22 ago. 2024.

LIMA, Francisco J. G.; BAVARESCO, Agemir. A responsabilidade ético-social do pesquisador no Brasil: impactos dos desvios éticos na condução de pesquisas. **Revista de Filosofia**, Amargosa, v. 14, n. 2, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5766/576664566025/html/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

LIMA JÚNIOR, P. et al. Taxas longitudinais de retenção e evasão: uma metodologia para estudo da trajetória dos estudantes na Educação Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 102, p. 157-178, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/W5NdTy3HqkWyVcXhgWbvpxB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 mai. 2024.

LIMA, Thaís H.C. **Acessibilidade e universidade**: uma análise do caso da universidade federal do Ceará sob a perspectiva do tribunal de contas da união e do ministério da educação. 2019. 291 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2019.

LISBOA, Marcelino Teixeira. Elementos para elaboração de um desenho de pesquisa. **Mural Internacional**, Rio de Janeiro, v. 10, e38439, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/muralinternacional/article/view/38439>. Acesso em: 08 abr. 2025.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986.

LUHMANN, Niklas. **Educação: sistema e função**. Tradução de João Marcos Nogueira Viana. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LUHMANN, Niklas. **Sistemas sociais: esboço de uma teoria geral**. Tradução de Ângelo da Silva. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

MARIANO, Alexsandro Souza; BARBOSA E SILVA, Leonardo. A definição de evasão e suas implicações (limites) para as políticas de Educação Superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, n. 1, p. e26524, 2021.

MARTINS, Andrade Gilberto. Estudo de caso: uma reflexão sobre a aplicabilidade em pesquisas no Brasil. **Revista de Contabilidade e Organizações**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 9 – 18, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235217215002>. Acesso em: 21 nov. 2003.

MARTINS, Heloisa H. T. S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. 1. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MEIRELES, Ricardo S. **Fatores causais da evasão e retenção universitária**: uma análise nos cursos de licenciatura da Universidade de Brasília no período de 2002 até 2018. 2019. 53 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia, Gestão Econômica de Finanças Públicas), Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MELLO, Guiomar Namó de. Políticas públicas de educação. **Estudos Avançados**. v.5, n.13, p. 7– 47, São Paulo, set./dez.1991. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/article/view/8619>. Acesso em: 18 dez. 2023.

MELLO, Simone Portella Teixeira de; SANTOS, Elaine Garcia dos; BRISOLARA, Lenon Schmitz; SILVA, Rosaura Espírito Santo da; KOGLIN, João Carlos de Oliveira. O fenômeno evasão nos cursos superiores de tecnologia: um estudo de caso em uma universidade pública no sul do Brasil. In: XIII COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NAS AMÉRICAS, 13., 2013. Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/113096>. Acesso em: 10 jan. 2024.

MENDES, Rosana M.; MISKULIN, Rosana Giaretta S. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Carlos, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ttbmyGkhjNF3Rn8XNQ5X3mC/?lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2024.

MENDONÇA, Luciana O. S.; FARIAS, Isabel M. S. Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. **Educação: Teoria e Prática**, [S.l.], v. 30, n.63, p. 1-7, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14553>. Acesso em: 12 out. 2024.

MINAYO, Maria C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria C. S. **Avaliação por triangulação de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2014.

MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/fetch/60815562/Analise%20de%20conteudo.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2024.

MORITZ, Maria Lúcia; RITA, Mayara Bacelar. Mídia impressa e gênero na construção do impeachment de Dilma Rousseff. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 203-223, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/interc/a/GqKkzKJdfWrGrMdhY8LBHBK/abstract/?lang=pt>. Acesso: em 21 ago. 2024.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NIEROTKA, Rosileia L.; BONAMINO, Alicia M.C.; CARRASQUEIRA, Karina. Acesso, evasão e conclusão no ensino superior público: evidências para uma coorte de estudantes. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.31, n.118, p. 1-24, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/wyCSCb88RyNtDnynHHxftpr/?format=html&lang=pt>. Acesso: 07 mai. 2024.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

OLIVEIRA, Sidinei Rocha de; PICCININI, Valmiria C. Validade e reflexividade na pesquisa qualitativa. **Cadernos EBAPÉ.BR**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 88–98, mar. 2009. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cadernosebape/article/view/5107/3841>. Acesso em: 27 jun. 2025.

PÁRAMO, Gabriel Jaime; MAYA, Carlos Arturo C. Deserción estudiantil universitaria. Conceptualización. **Revista Universidad EAFIT**, Medellín, v. 35, n. 114, p. 65–78. 2012. Disponível em: <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/1075>. Acesso em: 05 ago. 2024.

PINHEIRO, Cristiane Borges; RIBEIRO, Jorge Luiz L.S. Modelos teóricos da evasão no ensino superior e notas sobre o contexto nacional. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, n. 28, e023015, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/wykhmMKd6JpDkXthhnrVPqQ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 06 jul. 2024.

POMBO, Bárbara. Veja o plano de governo de Lula nas eleições de 2022. **Valor Econômico**. Disponível em: <https://valor.globo.com/politica/eleicoes-2022/noticia/2022/09/20/veja-o-plano-de-governo-de-lula-nestas-eleicoes-2022.ghtml>. Acesso em: 05 ago. 2024.

POPPER, Karl R. **A lógica da pesquisa científica**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; FIALHO, Marília Gabriella Duarte. Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, vol.26, n.100, p.869-889, jul./set. 2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/3yg5dbpbt6SWdKtpVZ8mNsv/abstract/?lang=pt>

Acesso: 23 nov. 2024.

RESSA, T.; ANDREWS, A. High school dropout dilemma in America and the importance of reformation of education systems to empower all students. **International Journal of Modern Education Studies**, Ankara, v. 6, n. 2, p. 423–447, 2022. Disponível em:

<https://www.ijonmes.net/index.php/ijonmes/article/view/234>. Acesso em: 05 ago. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Elisa Antonia. Convergências e divergências das práticas de autoavaliação institucional em IES pública e privada na percepção da comunidade acadêmica. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 23, n. 51, p. 168-189, jan./abr. 2012. Disponível em:

<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/arquivos/1689/1689.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.

RIBEIRO, Maria L.S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 13. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 1993.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: Métodos e técnica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

RODRIGUES, Mara C.O.; OLIVEIRA, Guilherme S.; SILVA, Fernanda D. A. A análise de conteúdo na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Multidisciplinar Humanidades e Tecnologias**. Paracatu, vol. 46, n.1, p. 165-174. jan./mar. 2024. Disponível em:

https://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/4885/pdf
Acesso 18 jan. 2025.

RUMBERGER, Russell W. **Dropping out: why students drop out of high school and what can be done about it**. 1. ed. Cambridge: Harvard University Press, 2011.

SÁ, Leonardo Damasceno. **Guerra, mundo e consideração: uma etnografia das relações sociais dos jovens no Serviluz**. 2010. 283 f. Tese. (Doutorado em Sociologia), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

SANTOS, Y. Dantas; AZEVÊDO, Kaio Luís; QUEIROZ, Luziana M. Nunes; ARAUJO, Priscilla Pimentel D. Gois. Análise temporal das perspectivas dos discentes do curso de ciências contábeis quanto a produção científica. **Revista Livre de Sustentabilidade e Empreendedorismo**, Curitiba, vol. 8, n.1, p. 247-264, jan. 2023. Disponível em:

<https://www.relise.eco.br/index.php/relise/issue/view/36>.

Acesso em: 09 fev. 2024.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n.76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/i/2008.v28n76/>. Acesso em: 24 mai. 2024

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Francisca E.S (Org.). **Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SGUISSARDI, Valdemar. **A universidade no Brasil: dos modelos clássicos à mercantilização**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

SHAHIDUL, S.M.; KARIM, A. H. M. Factors contributing to school dropout among the girls: a review of literature. **European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences**, vol. 3 n. 2, p. 25-36, 2015. Disponível em: <https://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2015/02/FACTORS-CONTRIBUTING-TO-SCHOOL-DROPOUT-AMONG-THE-GIRLS.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2024.

SILVA, Andressa Callegari. **Avaliação das políticas institucionais voltadas à garantia da permanência dos estudantes do ensino superior da UNEMAT: campus Alta Floresta**. 2021. 83 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SILVA, Franklin Leopoldo. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.15, n.42, p. 295-304, 2001. Disponível em: <https://revistas.usp.br/eav/issue/view/731>. Acesso em: 30 nov. 2023.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo; MONTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar. LOBO, Maria Beatriz de C.M. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/346/350>. Acesso em: 25 maio.2024.

SILVA, Glauco P. **Desenho de pesquisa**. 1. ed. Brasília: Enap, 2018.

SILVA, Izaqueline J. A.; NASU, Vitor H.; LEAL, Edvalda A.; MIRANDA, Gilberto J. Fatores determinantes da evasão nos cursos de ciências contábeis no Brasil. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 48-69, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2020v13n1p48>. Acesso em: 01 jun. 2024.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campelo da. **A dimensão ética do ensino na docência universitária: concepções e manifestações na formação inicial de professores**. 2010. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

SILVA NETO, Antonio Sabino da. O labor da pesquisa: lapidando o campo na fronteira franco-brasileira. **Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, Macapá, v. 16, n. 3. p. 1-30, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/pracs>. Acesso em: 18 jun. 2025.

SILVA, Rosilene F.; ALMEIDA, Fernanda M.; SANTOS, Raiane F.; SOUZA, Poliana R. Ética e o trabalho docente. **Revista ISCIWEB**, Sinop, v. 5, n.4, 2018. Disponível em: <https://www.isciweb.com.br/revista/1851-2018-e-2019>. Acesso em 28 dez. 2023.

SOBRINHO, Aysllan S. Habitus profissional e prática docente: pensando à docência com Bourdieu. **Linhas Críticas**, [S.l.], v. 30, e52201, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/52201>. Acesso em: 06 set. 2025.

SOUZA, Caroline B. Rodrigues. **Disfuncionalidade escolar: uma análise teórica de identificação dos fatores que afetam o desempenho das escolas no Brasil**. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado em Economia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à lava jato**. 1. ed. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Paulo Renato. A universidade e a crise da educação. **Revista USP**, São Paulo, n.8, p. 27-32, 1991. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/52129>. Acesso: 10 fev. 2024.

SOUZA, Rafael de Freitas. **As relações de dependência entre os indicadores de desempenho das universidades brasileiras e os rankings nacionais e internacionais sob a perspectiva multinível**. 2022. 241 f. Tese (Doutorado em Administração), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

SOUZA, Thiago F.; DELUQUI Elaine A. R. Gestão pública e seu impacto na criação de indicadores na universidade do estado de Mato Grosso. *In: Brasil. Rede de Parcerias: 10 anos mudando a vida de pessoas*. Ministério da Gestão e Inovação, Brasília, 2025, p. 154-156.

SPADY, William. G. Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. **Interchange**, Dordrecht, v. 1, n.1, p. 64-85, 1970. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02214313>. Acesso em: 11 dez. 2024.

STAKE, Robert E. **Estudio intensivo de los métodos de investigación com estudio de casos**. 1. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2011.

STARKEY, Ken; TRANFIELD, David. The Nature, Social Organization and Promotion of Management Research: Towards Policy. **British Journal of Management**, Chichester, v.9. n. 4, p. 341-353, 1998. Disponível em: https://www.academia.edu/8049110/The_Nature_Social_Organization_and_Promotion_of_Management_Research_Towards_Policy. Acesso em: 29 dez. 2023.

STENGERS, Isabelle. **A invenção das ciências modernas**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2002

SCHWARTZ, Cleonara Maria; BATISTA, Patrícia Veronesi. O fazer científico frente à perspectiva da não neutralidade. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, p. 265-272, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2022.56011>. Acesso em 25 mar. 2025.

TEIXEIRA, Ana Cristina C. P. **Atividades complementares em ciências contábeis possibilidade de aliar a teoria à prática e flexibilizar a formação**. 2011. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Financeiras), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

TENÓRIO, Jeferson. Tarcísio põe em prática clima de vigilância ideológica nas escolas. **Portal UOL**, São Paulo: 02 de agosto de 2023, Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jeferson-tenorio/2023/08/02/tarcisio-poe-em-pratica-clima-de-vigilancia-ideologica-nas-escolas.htm>. Acesso em: 03 ago. 2023.

TIGHT, M. Student retention and engagement in higher education. **Journal of Further and Higher Education**, v. 44, n. 5, p. 689–704, 2019. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0309877X.2019.1576860> Acesso em: 03/08/2023.

TINTO, Vincent. **Completing College: Rethinking Institutional Action**. 1. ed. Chicago: University of Chicago Press, 2012.

TINTO, Vincent. Dropout from Higher Education: A Theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, New York, v. 45, n. 1, p. 89–125, 1975. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>. Acesso em: 16 dez. 2003.

TINTO, Vincent. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1997

TINTO, Vincent. Taking Student Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. **NACADA Journal**, Manhattan, v.19, n. 2, p. 5-9, 1999. Disponível em: **DOI:** 10.12930/0271-9517-19.2.5 Acesso em: 16 dez 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa de ciências sociais - a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

TSCHANNEN-MORAN, M. **Trust matters: leadership for successful schools**. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2014.

UNESCO. **Teaching and learning: Achieving quality for all**. 1. ed. Paris: UNESCO Publishing, 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Planejamento Estratégico Participativo 2015-2025**, Cáceres: Editora Unemat, 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. **Políticas de ações afirmativas**. Cáceres, 2023.

VALLE, Ione Ribeiro. A reprodução de Bourdieu e Passeron muda a visão do mundo educacional. Educação e Pesquisa. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 48, p. e244296, 2022. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/200267> Acesso em: 20 jun. 2025.

- VASCONCELOS, Jackson Nunes e; ALMEIDA, José Wagner de; SILVA, Daniel Aguiar e. Estudo das causas de retenção e evasão na disciplina de química geral no curso de física do IFCE – Campus Tianguá. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, v.6, n.2, p. 83-98, 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/11642>. Acesso em: 16 ago. 2024.
- VEIGA, Elizabeth C.; MIRANDA, Vera R. A importância das inteligências intrapessoal e interpessoal no papel dos profissionais da área da saúde. **Ciências e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 9, p. 64-72, nov.2006. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212006000300007. Acesso: 12 jan. 2025.
- VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**, Rio de Janeiro, v.20, n.5, p. 383-386, 2007. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-485754> Acesso em: 13 dez 2023.
- VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosângela. Evasão escolar na educação superior: de que indicador estamos falando? **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 27, n. 66, p. 908-937, 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0103-68312016000300908&script=sci_abstract. Acesso em: 05 abr. 2025.
- XAVIER, Alessandra; NUNES, Nunes, Ana Ignêz B. Lima; SANTOS, Michelle Steiner. Subjetividade e sofrimento psíquico na formação do sujeito na universidade. **Revista Subjetividades**, v. 8, n. 2, p. 427-451, Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2008. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/13>. Acesso: 04 jan. 2004.
- XIA, Nailing; KIRBY, Sheila Nataraj. Retaining Students in Grade: A Literature Review of the Effects of Retention on Students' Academic and Nonacademic Outcomes. **RAND Technical Report, TR-678**. Santa Monica: RAND Corporation, 2009. p. 1–14.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- WATAKABE, Thais. A evasão escolar dos alunos cotistas sociais na educação profissional. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 15, n. 170, p. 87-98, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/27306/14873>. Acesso em: 04 ago.2024.
- ZATTAR, N. B. S. **Do Iesc à Unemat: uma história plural 1979-2008**. 1. ed. Cáceres: Unemat, 2008.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Quadro 113 – Roteiro de Entrevista

Parte 1 – Características Pessoais
1. Você poderia me contar um pouco sobre sua trajetória de vida até aqui?
2. Como você escolheu essa carreira?
3. Seus pais também possuem formação superior? Se sim, em qual área?
4. Como está composta e como você define sua dinâmica familiar?
5. Como você se define como pessoa?
6. Que valores pessoais são mais importantes para você?
7. Há quanto tempo você está envolvido com a UNEMAT
Parte 2 – Visão de Mundo, Valores, Formação Acadêmica e Profissional do Entrevistado
8. Quais são os valores que você considera mais importantes na sua vida?
9. Como esses valores influenciaram e influenciam sua atuação pessoal e profissional?
10. Conte-me um pouco sobre sua trajetória acadêmica e profissional.
11. Como você descreveria seu papel atual na Instituição e suas principais responsabilidades?
Parte 3 – A confiança do Entrevistado nas Instituições
12. Em quais instituições você mais confia e por quê?
13. Como você avalia a confiança da sociedade nas instituições educacionais, em particular na UNEMAT?
14. Quais medidas você acredita que poderiam aumentar a confiança nas instituições educacionais?
Parte 4 – Sobre o Foco da Pesquisa
15. A Universidade tem controle sobre os perfis dos discentes que interromperam os estudos?
16. Qual é a sua percepção sobre a desconexão acadêmica nos cursos de Ciências Contábeis da UNEMAT?
17. Como a universidade tem identificado e monitorado os fatores que contribuem para a descontinuidade dos estudos?

18. Quais políticas ou estratégias a universidade implementou para enfrentar a desconexão e a retenção acadêmica?
19. Você considera que essas políticas têm sido eficazes?
20. Que ações adicionais você acredita que a universidade poderia implementar para combater o desestímulo com o curso escolhido?
21. Quais são as consequências da interrupção dos estudos para a vida futura dos estudantes e para a universidade?
22. Há algo que você gostaria de acrescentar sobre a questão da descontinuidade dos estudos nos cursos de Ciências Contábeis ou sobre a sua experiência como gestor pedagógico na universidade?
Parte 5 – Expectativas de Vida
23. Quais eram seus sonhos e metas quando você começou sua trajetória na UNEMAT?
24. Você sente que conseguiu alcançar essas metas? Por que sim ou por que não?
25. Quais foram as realizações pessoais e profissionais mais importantes para você durante seu tempo na UNEMAT?
26. Em relação à sociedade, quais mudanças você gostaria de ver ou de contribuir para que acontecessem?
27. Como você vê o futuro da UNEMAT?
28. Que papel você gostaria que a UNEMAT desempenhasse na formação de seus alunos na comunidade?

Fonte: elaboração própria.

APÊNDICE B – RELATÓRIO TÉCNICO

RELATÓRIO TÉCNICO SOBRE EVASÃO E RETENÇÃO NOS CURSOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNEMAT

INTRODUÇÃO

A evasão e a retenção de estudantes no ensino superior configuram-se como desafios estruturais enfrentados pelas instituições públicas de ensino. Este trabalho técnico apresenta os principais achados desta pesquisa de mestrado, com foco nos fatores associados à permanência dos alunos, independentemente de seu impacto, bem como nas estratégias de retenção implementadas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat).

METODOLOGIA

A pesquisa foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas com gestores pedagógicos e professores dos cursos de Ciências Contábeis da Unemat, nos campi de Cáceres, Nova Mutum e Sinop, além de pesquisa documental e da perspectiva do pesquisador. Tratou-se de um estudo de caso, com abordagem qualitativa e categorização temática dos dados, apoiado nas teorias de Bourdieu e Passeron (2014), Freire (2013), Giddens (2002), Moscovici (2003) e Tinto (1997).

ACHADOS PRINCIPAIS

- **Dados e perfis estudantis:** tanto gestores quanto professores reconhecem a ausência de controle efetivo sobre os perfis dos alunos evadidos. Os registros são fragmentados e sem políticas integradas, o que reforça a necessidade de escuta ativa, apoio emocional e acompanhamento contínuo e territorializado.
- **Vínculos acadêmicos e afetivos:** ambos apontam disfuncionalidades institucionais ligadas à fragilidade dos vínculos, agravadas pela falta de espaços de convivência e pela expansão de modalidades de ensino não presenciais. O sentimento de pertencimento emerge como resultado da vivência comunitária e da valorização da formação integral, indo além da simples presença física.

- **Políticas de permanência:** são percebidas como insuficientes e desarticuladas, incapazes de responder à complexidade das vulnerabilidades estudantis. A ausência de integração com ações de convivência, extensão e suporte emocional evidencia a necessidade de uma abordagem mais integral e humanizada.
- **Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs):** apesar de atualizados e alinhados às Diretrizes Curriculares Nacionais, enfrentam limitações práticas. A formação proposta depende da intencionalidade institucional e docente em reconhecer os estudantes como sujeitos integrais. Sem práticas pedagógicas sensíveis às realidades humanas e sociais, o PPC corre o risco de se reduzir a um **documento normativo** distante da emancipação crítica.
- **Boas práticas institucionais:** destacam-se iniciativas como a criação de núcleos de apoio psicopedagógico e programas de monitoria acadêmica, que representam avanços pontuais, mas ainda insuficientes frente às demandas de permanência estudantil.

Quadro 114 – Gestores x Professores Aulistas

ASPECTOS	GESTORES	DOCENTES
Políticas Institucionais	Reconhecem existência de políticas compensatórias e avanços pontuais (flexibilização curricular, indicadores de impacto).	Consideram insuficientes, destacam falta de suporte emocional e psicológico.
Organização Institucional	Apontam fragmentação como desafio recorrente.	Percebem como desorganização e invisibilidade das políticas.
Dimensões Simbólicas	Discurso técnico, centrado em gestão e indicadores.	Valorizam espiritualidade, acolhimento e pertencimento como fatores de permanência.
Comunicação	Reconhecem esforços, mas sem articulação plena.	Sentem lacuna comunicacional e ausência de diálogo efetivo.
Visão sobre Permanência	Mobilizam esforços institucionais, mas de forma parcial.	Reivindicam políticas mais humanizadas e integradas às trajetórias estudantis.

Fonte: elaboração própria

A evasão e a retenção na UNEMAT não devem ser vistas apenas como indicadores de gestão, mas como reflexos de uma estrutura que ainda carece de diálogo, escuta e construção

de vínculos significativos. Os resultados apontam que as IPES, especialmente a UNEMAT, têm responsabilidade direta e indireta sobre a evasão, expressa na gestão de dados, estrutura pedagógica, acolhimento institucional e experiências formativas. Enfrentar a evasão e a retenção requer postura crítica e ações voltadas à democratização do acesso, da permanência e da aprendizagem, com suporte institucional efetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados indicam que a evasão no ensino superior é multidimensional e requer ações integradas. A retenção pode ser fortalecida por meio de políticas de apoio acadêmico e escuta ativa dos estudantes. Recomenda-se aprofundar estudos sobre o impacto da assistência estudantil na permanência universitária.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- TINTO, Vincent. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1997.

ANEXO A – MATRÍCULAS CANCELADAS**MATRÍCULAS CANCELADAS - 2020/1 A 2024/2 - CURSOS DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS - UNEMAT****Quadro 115 - Relatório Quantitativo de Matrículas Canceladas em 2020/1 – Ciências
Contábeis**

Campus	Decisão Administrativa	Desistência	Falecimento	Transferência outras IES	Transferência. Outros Cursos	Total
Cáceres	0	31	0	1	0	32
Nova Mutum	0	15	0	0	0	15
Sinop	0	1	0	0	0	1
Tangará	1	4	0	0	0	5
Total	1	51	0	1	0	53

Fonte: SIGAA UNEMAT

Quadro 116 - Relatório Quantitativo de Matrículas Canceladas em 2020/2 – Ciências Contábeis

Campus	Decisão Administrativa	Desistência	Falecimento	Transferência outras IES	Transferência. Outros Cursos	Total
Cáceres	0	1	0	0	0	1
Nova Mutum	0	0	0	0	0	0
Sinop	0	2	0	0	0	2
Tangará	0	0	0	0	0	0
Total	0	3	0	0	0	3

Fonte: SIGAA UNEMAT

Quadro 117 - Relatório Quantitativo de Matrículas Canceladas em 2021/1 – Ciências Contábeis

Campus	Decisão Administrativa	Desistência	Falecimento	Transferência outras IES	Transferência. Outros Cursos	Total
Cáceres	2	2	0	0	0	4
Nova Mutum	0	1	0	0	0	1
Sinop	0	7	0	0	0	7
Tangará	0	5	0	0	0	5
Total	2	15	0	0	0	17

Fonte: SIGAA UNEMAT

Quadro 118 - Relatório Quantitativo de Matrículas Canceladas em 2021/2 – Ciências Contábeis

Campus	Decisão Administrativa	Desistência	Falecimento	Transferência outras IES	Transferência. outros cursos	Total
Cáceres	2	2	0	0	0	4
Nova Mutum	0	1	0	0	0	1
Sinop	0	7	0	0	0	7
Tangará	0	5	0	0	0	5
Total	2	15	0	0	0	17

Fonte: SIGAA UNEMAT

Quadro 119 - Relatório Quantitativo de Matrículas Canceladas em 2022/1 – Ciências Contábeis

Campus	Decisão Administrativa	Desistência	Falecimento	Transferência outras IES	Transferência. Outros Cursos	Total
Cáceres	0	3	0	0	1	4
Nova Mutum	0	16	0	0	0	16
Sinop	0	12	0	0	0	12
Tangará	0	1	0	1	1	3
Total	0	32	0	1	2	35

Fonte: SIGAA UNEMAT

Quadro 120 - Relatório Quantitativo de Matrículas Canceladas em 2022/2 – Ciências Contábeis

Campus	Decisão Administrativa	Desistência	Falecimento	Transferência outras IES	Transferência. Outros Cursos	Total
Cáceres	0	26	0	0	2	28
Nova Mutum	0	3	0	0	0	3
Sinop	0	9	0	2	3	14
Tangará	0	2	0	0	0	2
Total	0	40	0	2	5	47

Fonte: SIGAA UNEMAT

Quadro 121 - Relatório Quantitativo de Matrículas de Canceladas em 2023/1 – Ciências Contábeis

Campus	Decisão Administrativa	Desistência	Falecimento	Transferência outras IES	Transferência. Outros Cursos	Total
Cáceres	2	14	0	0	1	17
Nova Mutum	1	3	0	0	0	4
Sinop	0	1	0	0	0	1
Tangará	0	2	0	0	0	2
Total	3	20	0	0	1	24

Fonte: SIGAA UNEMAT

Quadro 122 - Relatório Quantitativo de Matrículas Canceladas em 2023/2 – Ciências Contábeis

Campus	Decisão Administrativa	Desistência	Falecimento	Transferência outras IES	Transferência. Outros Cursos	Total
Cáceres	0	3	0	0	0	3
Nova Mutum	0	0	0	0	0	0
Sinop	0	2	0	0	0	2
Tangará	2	2	0	1	5	10
Total	2	7	0	1	5	15

Fonte: SIGAA UNEMAT

Quadro 123 - Relatório Quantitativo de Matrículas Canceladas em 2024/1 – Ciências Contábeis

Campus	Decisão Administrativa	Desistência	Falecimento	Transferência outras IES	Transferência. Outros Cursos	Total
Cáceres	0	3	0	0	0	3
Nova Mutum	0	0	0	0	0	0
Sinop	0	2	0	0	0	2
Tangará	2	2	0	0	1	5
Total	2	7	0	0	1	10

Fonte: SIGAA UNEMAT

ANEXO B – IMPLANTAÇÃO DO NAF

IMPLANTAÇÃO DO NÚCLEO DE APOIO CONTÁBIL E FISCAL (NAF)

Quadro 124 - Termo de cooperação para implantação do Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal

TERMO DE COOPERAÇÃO UNEMAT/RFB – Assinado em 24.11.2021

Termo de Cooperação que entre si celebram a União, por intermédio da Secretaria Especial da Receita Federal do Brasil (RFB), representada pela Delegacia da Receita Federal do Brasil em Cuiabá/MT, e a Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado, para fins de promoção do projeto denominado Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal (NAF).

A UNIÃO, por intermédio da SECRETARIA ESPECIAL DA RECEITA FEDERAL DO BRASIL, órgão do Ministério da Economia, doravante denominada RFB, CNPJ nº 00.394.460/0065-06, representada pela DELEGACIA DA RECEITA FEDERAL DO BRASIL EM CUIABÁ, doravante denominada DRF/CBA/MT, situada à Avenida Vereador Juliano da Costa Marques, 99, Centro Político Administrativo, CEP 78049-937, Cuiabá/MT, neste ato representada pelo seu Delegado, o Sr. Oldésio Silva Anhesini, portador da Carteira de Identidade (CI/RG) de nº 8.170.811, SSP/SP, e do CPF de nº 393.688.401-30, e a UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO, doravante denominada UNEMAT, CNPJ nº 01.367.770/0001-30, com sede na Avenida Tancredo Neves, 1095, Cavahada III, CEP nº 78.217-900, Cáceres/MT, neste ato representada pelo seu Magnífico Reitor, o Senhor Rodrigo Bruno Zanin, portador da Carteira de Identidade (CI/RG) de nº 22.031.967-4, SSP/SP e do CPF de nº 251.503., resolvem celebrar o presente Termo de Cooperação, sujeitando-se, no que couber, às disposições da Lei nº 8.666/1993, Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, IN Conjunta SEPLAN/SEFAZ/CGE nº 001/2017 e demais preceitos legais pertinentes, mediante as cláusulas e condições que se seguem.

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO

O presente Termo de Cooperação tem por objeto a conjugação de esforços entre os partícipes para promover atividades de educação fiscal por meio do Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal (NAF), atividade de extensão da UNEMAT, com vistas a proporcionar:

- I. conhecimento acerca da função econômica e social dos tributos, bem assim sobre direitos e deveres associados à tributação – em especial sobre as obrigações tributárias -, por meio de discussões, palestras, grupos de estudo, treinamentos e visitas guiadas à RFB;
- II. qualificação para o futuro exercício profissional por meio de vivência prática que proporcione a aplicação do aprendizado teórico; e
- III. orientação contábil e fiscal, pelos estudantes universitários, a pessoas físicas de baixa renda, microempresas, microempreendedores individuais e a entidade sem fins lucrativos.

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS OBRIGAÇÕES DOS PARTÍCIPES

Com vistas à realização dos objetivos deste Termo de Cooperação, os partícipes assumem os seguintes compromissos:

I. Incumbe à DRF/CBA/MT:

- a) prestar assistência técnico-tributária na implantação, execução e acompanhamento do NAF junto à UNEMAT;
- b) auxiliar na capacitação dos estudantes em temas tributários e aduaneiros;c) designar um servidor que terá a função de coordenar o projeto NAF no âmbito da RFB;

II. Incumbe à UNEMAT

- a) convocar e garantir à participação dos alunos que integram o NAF nas capacitações promovidas pela RFB que versem sobre obrigações tributárias e aduaneiras;
- b) disponibilizar espaço físico e equipamentos para a instalação do NAF;
- c) certificar os eventos de capacitação;
- d) designar um professor, ou coordenador, para supervisionar o NAF no âmbito da UNEMAT; e
- e) incorporar o NAF aos projetos educacionais implementados pela UNEMAT.

Parágrafo primeiro – Eventual material publicitário relativo ao NAF deverá ser submetido à apreciação da DRF/CBA/MT e só poderá ser divulgado por qualquer meio, bem assim veiculado em mídia de qualquer natureza se previamente aprovado pela DRF/CBA/MT.

Parágrafo segundo – Os partícipes se comprometem a definir, conjuntamente, as formas mais adequadas de divulgação do NAF.

Parágrafo terceiro – Os partícipes convencionam que a utilização de suas respectivas marcas institucionais, representadas por seus títulos e logotipos, somente poderá ocorrer por um dos partícipes com a prévia e expressa autorização do outro.

Parágrafo quarto – Fica vedada a utilização de nomes ou imagens que caracterizem promoção pessoal de autoridades ou servidores públicos, bem assim de dirigentes ou colaboradores, a qualquer título, da UNEMAT ou de qualquer outra entidade ou empresa.

CLÁUSULA TERCEIRA – DA OPERACIONALIZAÇÃO

As iniciativas de cooperação decorrentes deste Termo, que eventualmente requeiram formalização, terão suas linhas básicas e atividades especificadas e implementadas por meio de protocolos de execução, a serem firmados entre a DRF/CBA/MT e a UNEMAT.

CLÁUSULA QUARTA – DO ACOMPANHAMENTO

Cada partícipe designará, por meio de ofício dirigido ao outro, pelo menos um representante para a execução e o acompanhamento das atividades necessárias à realização do objeto deste Termo de Cooperação, nos limites das obrigações assumidas na cláusula segunda.

CLÁUSULA QUINTA – DOS RECURSOS FINANCEIROS

O presente instrumento tem caráter não oneroso, pois não envolve qualquer forma de transferência de recursos financeiros ou orçamentários entre os partícipes.

Parágrafo Único – cada partícipe arcará com o custeio da participação dos seus representantes em cursos, fóruns, seminários, reuniões e outras atividades necessárias ao planejamento e à execução das ações decorrentes deste Termo de Cooperação.

CLÁUSULA SEXTA – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Notificações, comunicações e avisos inerentes a este Termo de Cooperação deverão ser formalizados por escrito.

CLÁUSULA SÉTIMA - DA EFICÁCIA E VIGÊNCIA

O presente Termo de Cooperação terá eficácia a partir da assinatura e vigorará pelo prazo de 05 (cinco) anos, podendo ser prorrogado nos termos da legislação vigente.

CLÁUSULA OITAVA – DA ALTERAÇÃO, DENÚNCIA E RESILIÇÃO

Este instrumento poderá ser alterado por consenso, por meio de termo aditivo, bem assim denunciado, em razão de descumprimento das obrigações pactuadas, ou ainda resiliado, por conveniência administrativa, por qualquer dos partícipes, mediante notificação por escrito, com antecedência mínima de trinta dias, sem que disso resulte ao outro partícipe o direito a reclamação ou a indenização pecuniária e ficando os acordantes responsáveis somente pelas obrigações referentes ao tempo em que participaram do acordo, sem prejuízo das atividades que estiverem em desenvolvimento.

CLÁUSULA NONA – DA PUBLICAÇÃO

A DRF/CBA/MT providenciará a publicação deste Termo de Cooperação, em extrato, no Diário Oficial da União.

CLÁUSULA DÉCIMA – DOS CASOS OMISSOS, DÚVIDAS E CONTROVERSAS

Os casos omissos e eventuais dúvidas e controvérsias oriundas deste Termo de Cooperação, que não puderem ser dirimidas de comum acordo pelos partícipes, serão submetidas ao juízo da Justiça Federal, Seção Judiciária de Cuiabá/MT.

E por estarem de acordo os partícipes, firmam o presente Termo de Cooperação em duas vias de igual teor e forma, na presença das testemunhas adiante indicadas, para que surta todos os seus efeitos jurídicos e legais.

Cáceres/MT, ____ de _____ de 2021

OLDÉSIO SILVA ANHESINI

Delegado da Receita Federal do Brasil em Cuiabá/MT

**RODRIGO
BRUNO ZANIN**
25150326801
RODRIGO BRUNO ZANIM

Reitor da Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado

Figura 18– Extrato de Acordo de Cooperação Técnica – NAF – RFB/UNEMAT

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 06/12/2021 | Edição: 228 | Seção: 31 | Página: 50

Órgão: Ministério da Economia/Secretaria Especial da Receita Federal do Brasil/Subsecretaria-Geral da Receita Federal do Brasil/Superintendência Regional da 1ª Região Fiscal/Delegacia da Receita Federal do Brasil em Cuiabá

EXTRATO DE ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA

1. Natureza: ACORDO DE COOPERAÇÃO que entre si celebram a DELEGACIA DA RECEITA FEDERAL DO BRASIL EM CUIABÁ (DRF/CBA), e a UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO (UNEMAT)

2. Objeto: O presente Acordo de Cooperação tem por objeto a conjugação de esforços entre os partícipes para promover atividades de educação fiscal por meio do Núcleo de Apoio Contábil e Fiscal (NAF), atividade de extensão da UNEMAT, com vistas a proporcionar: I - conhecimento acerca da função econômica e social dos tributos, bem assim sobre direitos e deveres associados à tributação - em especial sobre as obrigações tributárias -, por meio de discussões, palestras, grupos de estudo, treinamentos e visitas guiadas à RFB; II - qualificação para o futuro exercício profissional por meio de vivência prática que proporcione a aplicação do aprendizado teórico; e III - orientação contábil e fiscal, pelos estudantes universitários, as pessoas físicas de baixa renda, microempresas, microempreendedores individuais e a entidades sem fins lucrativos

3. Signatários: Delegacia da Receita Federal do Brasil em Cuiabá, CNPJ 00.394.460/0065-06, Oldesio Silva Anhesini, e Universidade do Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado, CNPJ 01.367.770/0001-30, Rodrigo Bruno Zanin, reitor.

4. Data da Assinatura: 02/12/2021

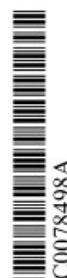
5. Data de vigência: o presente acordo de cooperação vigorará a partir da data de assinatura pelo prazo de 05 (cinco) anos, podendo ser prorrogado nos termos da legislação vigente. Processo: 10265.806515/2021-00

Este conteúdo não substitui o publicado na versão certificada.

ANEXO C - EMENDA CONSTITUCIONAL

EMENDA CONSTITUCIONAL 206/2019

Figura 19 - Proposta de Emenda Constitucional 206/2019.

**CÂMARA DOS DEPUTADOS****PROPOSTA DE EMENDA À
CONSTITUIÇÃO N.º 206, DE 2019**
(Do Sr. General Peternelli e outros)


Dá nova redação ao art. 206, inciso IV, e acrescenta § 3º ao art. 207, ambos da Constituição Federal, para dispor sobre a cobrança de mensalidade pelas universidades públicas.

DESPACHO:
À COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE CIDADANIA

APRECIÇÃO:
Proposição Sujeita à Apreciação do Plenário

Fonte: Câmara dos Deputados. Disponível em:
https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1843720&filename=Avulso%20PEC%20206/2019.

Figura 20 – Proposta Integral de Emenda à Constituição n. 206 de 2019.



CÂMARA DOS DEPUTADOS
Gabinete do Deputado Federal KIM KATAGUIRI

COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE CIDADANIA

PROPOSTA DE EMENDA À CONSTITUIÇÃO Nº 206, DE 2019.

APROVAÇÃO: 14/08/2019 11:33:54 (08) - CCDC
 PHL E CCDC -> PSC 206/2019
PR L n.º 3

“Dá nova redação ao art. 206, inciso IV, e acrescenta § 3º ao art. 207, ambos da Constituição Federal, para dispor sobre a cobrança de mensalidade pelas universidades públicas.”

Autor: Deputado GENERAL PETERNELLI e outros



Relator: Deputado KIM KATAGUIRI

I – RELATÓRIO

Trata-se de proposta de emenda à Constituição, de autoria do ilustre deputado General Petermelli, que pretende alterar a Constituição Federal para determinar que as instituições públicas de ensino superior devem cobrar mensalidades, cujos recursos devem ser geridos para o próprio custeio, garantindo-se a gratuidade àqueles que não tiverem recursos suficientes, mediante comissão de avaliação da própria instituição e respeitadas os valores mínimo e máximo definidos pelo órgão ministerial do Poder Executivo

Na justificativa, o autor argumenta que “a cobrança de taxa para estudantes que possam pagar reduzida em benefício para a própria universidade pública e em nada

Praça dos Três Poderes - Câmara dos Deputados
Anexo H, 7º andar, gabinete 764
dep.kimkatgui@camara.gov.br
CEP 70190-900 - Brasília-DF

Kim Katagui
Site: http://www.camara.gov.br/legislacao/2019/206



CÂMARA DOS DEPUTADOS

Gabinete do Deputado Federal KIM KATAGUIRI

Formalmente, a PEC é regular. Ela foi proposta por deputado, com o apoio de um terço dos membros da Casa.

Para fazer a análise material, é necessário analisar se a PEC fere alguma das cláusulas pétreas de que trata o art. 60 §4º. De imediato, descarto a possibilidade da PEC vir a ferir o direito ao voto, porque não trata de matéria eleitoral. Também descarto liminarmente a possibilidade da PEC ferir a separação de Poderes, porque trata de matéria estranha à sua organização.

Entendo que a PEC não fere a forma federativa de Estado. Temos, hoje, instituições públicas de ensino superior federais, estaduais e até municipais. Cada um destes entes poderá, se assim quiser, disciplinar a cobrança de mensalidade, observando a gratuidade garantida aos alunos pobres. A autonomia administrativa e legislativa dos diferentes entes é mantida. O que a PEC faz é alterar a disciplina que a Constituição Federal dá ao ensino público superior, disciplina esta que impõe, em todos os casos, a gratuidade.

A PEC não fere direitos e garantias individuais. Primeiramente, é preciso lembrar que a educação é direito social, e não individual. Direito social não é cláusula pétreia, nem faria sentido que fosse, porque, constituindo os direitos sociais prestações positivas do Estado, é natural que eles sejam modificados e adaptados conforme a situação econômica e social do país se altere. Ao contrário, os direitos individuais, que constituem prestações negativas, não se alteram a depender do desenvolvimento econômico e social do país.

Há mais. A despeito do fato do STF entender que os direitos individuais não são apenas aqueles que constam do art. 5º da Constituição Federal, a norma que garante a gratuidade ao ensino superior não visa garantir o direito individual de um estudante específico, mas uma política pública que, como toda política pública, pode ser alterada e adaptada. Se entendêssemos que qualquer política pública garantidora de direitos é direito individual - afinal, mesmo que a política garanta o direito a um grupo, como ocorre no caso em que o direito dos estudantes à gratuidade é garantido, ela sempre garante, ao fim e ao cabo, o direito de um indivíduo - estaríamos defendendo, na verdade, um retrocesso democrático, porque um governo e um Congresso legitimamente eleitos não poderiam alterar dita política, mesmo que uma maioria qualificada (de três

Praca dos Três Poderes - Câmara dos Deputados

Anexo IV, 7º andar, gabinete 704

dep.kimkataguri@camara.gov.br

CEP 70160-900 - Brasília-DF



Kim Kataguri
<http://www.camara.gov.br/legislacao/pec/2018/2018-003>

Aprovação: 14/08/2018 11:33:14.088 - CCJ
 PRL 1 CCJ - PEC 2018/2018

PRL n.3



CÂMARA DOS DEPUTADOS

Gabinete do Deputado Federal KIM KATAGUIRI

quintos) dos representantes do povo assim quisessem. Se assim fosse, uma ideologia - aquela que favorece a dita política pública - estaria protegida de quaisquer mudanças, por mais que tais mudanças fossem feitas pela via institucional e democrática.

Há, na doutrina, quem fale em "vedação ao retrocesso" no que tange aos direitos sociais. Não consta do texto do art. 60 §4º da Constituição Federal que não pode haver "retrocesso" em direitos sociais. Mesmo que admitíssemos, porém, a vedação ao retrocesso, temos que este não é o caso da presente PEC. A uma porque a vedação ao retrocesso só se dá quando o núcleo de um direito é atingido de forma a liquidá-lo, sem que se coloque qualquer outra forma de prestação do direito social. De acordo com Canotilho:

"o núcleo essencial dos direitos sociais já realizado e efetivado através de medidas legislativas (...) deve considerar-se constitucionalmente garantido, sendo inconstitucionais quaisquer medidas estaduais que, sem a criação de outros esquemas alternativos ou compensatórios, se traduzam, na prática, numa "anulação", "revogação" ou "aniquilação" pura e simples desse núcleo essencial". (CANOTILHO, José Joaquim Gomes. Direito Constitucional e Teoria da Constituição. Coimbra: Almedina, 1999)

Não estamos eliminando o ensino público superior, muito menos na modalidade gratuita. A gratuidade continuará existindo, mas será restrita aos alunos que dela precisam.

A duas porque não acredito que a possibilidade de cobrança de mensalidade de alunos que tenham condições de pagar seja retrocesso; pelo contrário, trata-se de prestigiar a regra geral de igualdade - esta sim cláusula pétrea - que determina, no que tange às contribuições das pessoas ao Estado, que cada um contribua de acordo com sua capacidade financeira. Nesse sentido, noto que mesmo um constitucionalista que defende que os direitos sociais são cláusulas pétreas, como o professor Ingo Sarlet, entende que sua prestação pode ser adaptada às circunstâncias. Cito:

"Quando ao risco de uma indesejável galvanização da Constituição, é preciso considerar que apenas uma efetiva ou tendencial abolição das decisões

Praça dos Três Poderes - Câmara dos Deputados

Anexo N, 7º andar, gabinete 764

dep.kimkataguri@camara.leg.br

CEP 70160-900 - Brasília-DF



Aprovação: 10/07/2018 11:31:44:883 - CDC
PL 1132 - CC - PEC 204/2018

PRL n.3



CÂMARA DOS DEPUTADOS

Gabinete do Deputado Federal KIM KATAGIURI

fundamentais tomadas pelo Constituinte se encontra vedada, não se vislumbrando qualquer obstáculo à sua eventual adaptação às exigências de um mundo em constante transformação". (SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional*. 13ª edição. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2018, fls. 447)

Em outro trecho, especificamente sobre o ensino superior, o mesmo renomado jurista - com cujas conclusões sobre a inclusão dos direitos sociais como cláusulas pétreas eu respeitadamente discordo - afirma que o ensino superior gratuito não pode ser defendido como núcleo do direito à educação, ao contrário do ensino fundamental. Diz o autor:

"É no que concerne ao direito à educação (outro exemplo de direito social prestacional abordado no âmbito desta investigação), o problema da fixação de seu núcleo essencial manifesta-se com particular agudeza, já que este direito fundamental, consoante já demonstrado, se encontra previsto em diversos dispositivos constitucionais, constituindo, em verdade, um complexo de posições jurídicas fundamentais de mais variada natureza. De tal circunstância resulta a necessidade de delimitar-se o alcance das reformas constitucionais no âmbito de cada norma especificamente considerada. Assim, deverá buscar-se o núcleo essencial da autonomia universitária (art. 207 da CF), ou mesmo da liberdade de ensinar e aprender (art. 206, inc. II, da CF). No âmbito de um direito à prestação do ensino público gratuito, verificou-se a possibilidade de se reconhecer um direito subjetivo individual ao ensino fundamental obrigatório gratuito em estabelecimentos oficiais de ensino, que, situando-se já num patamar mínimo em termos de exigências sociais, certamente não poderá ser suprimido ou restringido, nem por meio de uma emenda à Constituição, muito menos por lei, o que, no entanto, não nos parece possível sustentar - ao menos não com tanta convicção - relativamente a um direito de acesso ao ensino médio e superior, ainda que concretizado pelo legislador". (idem, *ibidem*, pág. 451)

Paço dos Três Poderes - Câmara dos Deputados

Anexo N, 7º andar, gabinete 704

dep.kimkataguri@camara.leg.br

CEP 70180-900 - Brasília-DF



Kim Kataguri
Site: www.camara.leg.br | www.kimkataguri.com.br

Aprovação: 16/06/2018 11:35:58 - CCZ
PL 113/2018 - PSC 206/2018

PRL n.º 3



CÂMARA DOS DEPUTADOS

Gabinete do Deputado Federal KIM KATAGUIRI

Ainda outro jurista que defende que direitos fundamentais sociais são cláusulas pétreas - posição antagônica à nossa - afirma que apenas o direito ao ensino fundamental (e não superior) gratuito estaria protegido de reformas, por conta da necessidade de se manter um "mínimo existencial", ou seja, condições mínimas para uma vida digna. Não há dúvidas de que a cobrança de mensalidade de alunos ricos do ensino superior em nada impede que se atinja um "mínimo existencial"; cumpre lembrar que, pelo texto da PEC, os alunos pobres ainda têm direito à gratuidade. O jurista que ora menciono é o ministro Luís Roberto Barroso que, em obra doutrinária, afirmou:

"Tome-se o exemplo dos direitos sociais. A doutrina contemporânea desenvolveu o conceito de mínimo existencial, que expressa o conjunto de condições materiais essenciais e elementares cuja presença é pressuposto da dignidade para qualquer pessoa. Se alguém viver abaixo daquele patamar, o mandamento constitucional estará sendo desrespeitado. Ora bem: esses direitos sociais fundamentais são protegidos contra eventual pretensão de supressão pelo poder reformador. Também em relação aos direitos políticos, certas posições jurídicas ligadas à liberdade e à participação do indivíduo na esfera pública são insusceptíveis à ação do constituinte derivado. E mesmo os direitos difusos, como alguns aspectos da proteção ambiental, são fundamentais, por estarem direta e imediatamente ligados à preservação da vida. Em suma: não apenas os direitos individuais, mas também os direitos fundamentais materiais como um todo estão protegidos em face do constituinte reformador ou de segundo grau. Alguns exemplos: o direito social à educação fundamental gratuita (CF, art. 208, I), o direito político à não alteração das regras do processo eleitoral a menos de um ano do pleito (CF, art. 16) ou o direito difuso de acesso à água potável ou ao ar respirável (CF, art. 225) (BARROSO, Luís Roberto. Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo. 7ª. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018)

O núcleo do direito fundamental social à educação é, portanto, a educação gratuita de ensino fundamental, porque é este tipo de educação que permite que a pessoa

Paço da Três Poderes - Câmara dos Deputados

Anexo II, 7º andar, gabinete 704

dep.kimkataguri@camara.gov.br

CEP 70190-900 - Brasília-DF




Kim Kataguri

Site: <http://www.camara.gov.br> | www.kimkataguri.com.br

Aprovação: 14/05/2013 11:03:44:088 - CCDC
PL 11/2013 - PEC 206/2013

PRL n.º 3



CÂMARA DOS DEPUTADOS

Gabinete do Deputado Federal KIM KATAGUIRI

Administração: LADON/2125 11.335.64.983 - CDS
 PRL 3 CDE -> PEC 206/2019
PR L N. 3

tenha sua formação básica e suceda aos outros níveis de ensino. No ensino superior, o aluno já é adulto e muitas vezes pode conciliar trabalho e estudo. É verdade que há casos de alunos no ensino superior em condição de pobreza - e estes devem continuar a ter o benefício da gratuidade - mas permitir que o Estado cobre mensalidades em cursos superiores dos alunos abastados nem de longe altera o núcleo do direito fundamental social à educação.

Mesmo que adotemos, portanto, a teoria da vedação do retrocesso e que entendamos que os direitos sociais são cláusulas pétreas - o que eu não faço - a presente PEC ainda é plenamente viável.



Não vejo, portanto, qualquer vulnerabilidade ao art. 60 §4º, IV da Constituição Federal, motivo pelo qual afirmo que não há inconstitucionalidade material.

Assim sendo, a PEC nº 206, de 2019, não atenta contra as normas constitucionais, regimentais e legais em vigor, nada obstando, pois, sua livre tramitação neste Colegiado.

Ante o exposto, o parecer é pela admissibilidade da Proposta de Emenda à Constituição nº 206, de 2019.

Sala das Comissões, 14 de agosto de 2023.

Praga dos Três Poderes - Câmara dos Deputados
 Anexo N, 7º andar, gabinete 704
 dep.kimkataguri@câmara.leg.br
 CEP 70190-900 - Brasília-DF

Kim Kataguri
 Site: <http://www.camaradeputados.org.br>

Fonte: Câmara dos Deputados

ANEXO D – RESOLUÇÃO CONSUNI N. 012/2021

Figura 21 – Resolução n. 012/2021 - Consuni



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
"CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO"
CONSELHO UNIVERSITÁRIO – CONSUNI



RESOLUÇÃO Nº 012/2021 – CONSUNI

Reestrutura o Programa de Assistência Estudantil (PAE) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), e dá outras providências.

O Presidente do Conselho Universitário - CONSUNI, da Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado" - UNEMAT, no uso de suas atribuições legais, considerando Processo nº 113179/2021, Ofício nº 056/2021-PRAE/ATA, Parecer nº 012/2021-ASSEJUR, Parecer nº 001/2021-CSL, Parecer nº 004/2021-CSO e a decisão do Conselho tomada na 1ª Sessão Ordinária realizada nos dias 13 e 14 de abril de 2021,

RESOLVE:

Art. 1º Reestruturar o Programa de Assistência Estudantil (PAE), de acordo com o disposto nesta Resolução.

Parágrafo Único O PAE é constituído por um conjunto integrado de políticas com a finalidade de assistir o estudante em vulnerabilidade socioeconômica, de forma contínua e/ou emergencial, em suas necessidades de alimentação, moradia, inclusão digital, transporte e ou deficiência (PCD).

Art. 2º O PAE regulamenta as Políticas de Assistência Estudantil na UNEMAT e tem o objetivo de promover a permanência do estudante em vulnerabilidade socioeconômica além de proporcionar a melhoria do desempenho acadêmico minimizando situações de reprovação, retenção e evasão.

Parágrafo Único Caberá à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) a gestão e o desenvolvimento do PAE, em conjunto com os Câmpus.

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES INICIAIS

Art. 3º O Programa de Assistência Estudantil (PAE) de que trata esta Resolução será executado por meio de benefícios concedidos sob a forma de Bolsa Auxílio nos termos desta Resolução, de Instrução Normativa e de Edital emitidos pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE).

§1º Entende-se por Bolsa Auxílio à contribuição financeira e/ou a disponibilização de aporte tecnológico e digital referente à condição de quem recebe.

§2º Contraprestações, abonos, créditos ou serviços também são consideradas formas de auxílio.

Art. 4º O PAE será desenvolvido com recursos institucionais por meio da destinação de orçamento próprio da UNEMAT ao programa, de acordo com a disponibilidade orçamentária, e também por convênios, contratos ou parcerias, atendendo a programas externos que permitam esta destinação e finalidade.



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
"CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO"
CONSELHO UNIVERSITÁRIO – CONSUNI



Parágrafo Único As ações do PAE oriundas de recursos externos seguirão as determinações do financiador sem que se descumpram os dispositivos desta Resolução.

Art. 5º Caberá à PRAE a implementação das ações de Assistência Estudantil utilizando recursos financeiros institucionais conforme políticas de gestão, sendo indispensável à concessão de pelo menos uma das ações de Assistência Estudantil no exercício fiscal.

Art. 6º A PRAE poderá atuar na captação de recursos externos e/ou internos.

CAPÍTULO II DAS MODALIDADES E DA DEFINIÇÃO DOS BENEFÍCIOS

Art. 7º Serão concedidos benefícios a estudantes matriculados, com comprovada vulnerabilidade socioeconômica, com renda familiar *per capita* de até um salário-mínimo e meio, nas seguintes modalidades:

- I. Bolsa Auxílio Alimentação;
- II. Bolsa Auxílio Moradia;
- III. Bolsa Auxílio Emergencial;
- IV. Auxílio Inclusão Digital;
- V. Bolsa Auxílio à Pessoa com Deficiência (PCD); e
- VI. Bolsa Auxílio Transporte.

Art. 8º O estudante poderá cumular o recebimento de Bolsas-Auxílio, nas seguintes condições:

- I. Duas Bolsas Auxílio concedidas pela UNEMAT, ou;
- II. Uma Bolsa Institucional de outra natureza e uma Bolsa-Auxílio.
- III. O estudante beneficiário do Auxílio Inclusão Digital não fica impedido de concorrer ao previsto nos incisos anteriores.
- IV. Salvo exceção, se houver disponibilidade de recursos financeiros e se não houver candidatos no câmpus em que ele pleiteia vaga.

Art. 9º Terá prioridade, em caso de empate na pontuação, o estudante que atender aos seguintes critérios e na seguinte ordem:

- I. Cursando a primeira graduação
- II. Maior número de membros familiares dependentes;
- III. Pertencer à família beneficiária de Programa Social;
- IV. Maior idade;
- V. Estudante com deficiência (laudo médico); e
- VI. Estudante com doença crônica (laudo médico).

Art. 10 O valor das Bolsas-Auxílio de que tratam os incisos I, II, III, IV, V e VI do artigo 7º desta Resolução será definido por meio de editais, considerando os parâmetros nacionais, e sua concessão dependerá da disponibilidade orçamentária e



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
“CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO”
CONSELHO UNIVERSITÁRIO – CONSUNI



financeira da UNEMAT, priorizando por, no mínimo, o valor da Bolsa-Auxílio concedido no ano anterior.

Art. 11 As Bolsas-Auxílio do que tratam os incisos I, II e VI do artigo 7º deverão ser concedidas mensalmente condicionadas à disponibilidade de recursos financeiros, priorizando-se a concessão das Bolsas Auxílio Moradia e Bolsas Auxílio Alimentação.

Art. 12 O estudante contemplado poderá atuar como voluntário em ações extensionistas, de ensino ou de pesquisa, recebendo certificado que será considerado para a integralização das atividades de creditação e ampliação de seu currículo.

Seção I

Da Bolsa Auxílio Alimentação e Bolsa Auxílio Moradia

Art. 13 A Bolsa Auxílio Alimentação é um benefício financeiro destinado a auxiliar nas necessidades alimentares, conforme critérios estabelecidos no art. 7º.

Art. 14 A Bolsa Auxílio Moradia é um benefício financeiro destinado a auxiliar nas necessidades com moradia, conforme critérios estabelecidos no art. 7º.

Seção II

Da Bolsa Auxílio Emergencial

Art. 15 A Bolsa Auxílio Emergencial tem o objetivo a proteção ao estudante em dificuldades socioeconômicas de extrema vulnerabilidade, em momentos críticos ou fortuitos, comprovadas por meio de avaliação social e poderá ser concedida na forma dos auxílios previstos no art. 7º, de acordo com cada caso.

§1º O estudante em vulnerabilidade socioeconômica deverá requerer o benefício de que trata o *caput* deste artigo diretamente nas Diretorias de Unidade Regionalizada Administrativa (DURA), Diretoria Política-Pedagógica e Financeira (DPPF), conforme organização de cada Câmpus, na Diretoria de Gestão de Educação a Distância (DEAD) por meio do Polo de Apoio Presencial/UAB e nos Programas de Pós-graduação.

§2º A vulnerabilidade emergencial será verificada, preferencialmente, *in loco*, por assistente social ou outro profissional designado pela PRAE.

Art. 16 A Bolsa Auxílio Emergencial terá a duração máxima de 03 (três) meses, podendo ser prorrogada por até 03 (três) meses em casos excepcionais, dentro do ano civil.

Seção III

Da Bolsa Auxílio à Pessoa com Deficiência (PCD)

Art. 17 A Bolsa Auxílio à Pessoa com Deficiência (PCD) destina-se àquele estudante com vulnerabilidade socioeconômica e condição comprovada por laudo médico, de acordo com o disposto em legislação vigente específica.



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
“CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO”
CONSELHO UNIVERSITÁRIO – CONSUNI



Parágrafo Único As normas de concessão de que trata este artigo serão estabelecidas por meio de Edital de Fluxo Contínuo, considerando a renda familiar *per capita* e deficiência do estudante.

Seção IV
 Do Auxílio Inclusão Digital

Art. 18 O Auxílio Inclusão Digital poderá ser concedido aos estudantes matriculados, em situação de vulnerabilidade socioeconômica com dificuldade para realização das atividades pedagógicas remotas.

§1º Os critérios de concessão de que trata este artigo serão estabelecidos por meio de Edital de Fluxo Contínuo.

§2º Para a Pessoa com Deficiência (PCD) será considerada, além da renda familiar *per capita*, a especificidade da deficiência.

Seção V
 Da Bolsa Auxílio Transporte

Art. 19 A Bolsa Auxílio Transporte é um benefício que poderá ser concedido ao estudante matriculado, com comprovada vulnerabilidade socioeconômica que precise realizar deslocamento para o curso em que estiver matriculado, em transporte de linha convencional, pública ou coletiva.

§1º Os critérios de concessão de que trata este artigo serão estabelecidos por meio de Edital de Fluxo Contínuo.

§2º Para a Pessoa com Deficiência (PCD) será considerada, além da renda familiar *per capita*, a especificidade da deficiência.

CAPÍTULO III
DAS COMPETÊNCIAS ADMINISTRATIVAS

Art. 20 Compete à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE):

I. Organizar e divulgar o calendário das ações do Programa de Assistência Estudantil em conformidade com o Calendário Acadêmico vigente;

II. Elaborar e divulgar os Editais de cada ação, bem como, os editais de acompanhamento e resultados na página da PRAE.

III. Orientar os Câmpus quanto ao planejamento, seleção e acompanhamento por meio de estudos, análises e relatórios, das ações do Programa de Assistência Estudantil (PAE) e dos estudantes.

Art. 21 A PRAE estabelecerá banco de dados para acompanhamento de número de solicitação de Benefícios Estudantis, assim como para cadastro de reserva e concessão de Auxílio Emergencial.

Art. 22 Compete aos Câmpus:

I. Divulgar o calendário e os editais das Ações de Assistência Estudantil;



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
“CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO”
CONSELHO UNIVERSITÁRIO – CONSUNI



- II. Divulgar os editais de seleção e convocação dos contemplados em seu respectivo Câmpus, nas datas definidas pela PRAE e a qualquer tempo quando necessário;
- III. Informar à PRAE sobre o desligamento e/ou desistência do estudante;
- IV. Selecionar e acompanhar os estudantes do Câmpus de sua atribuição; e
- V. Encaminhar Relatório Mensal à PRAE, com informações acerca dos contemplados da Assistência Estudantil acompanhados.

CAPÍTULO V
DO ACOMPANHAMENTO E DAS COMPETÊNCIAS DO ESTUDANTE

Art. 23 O estudante que receber Bolsa Auxílio será acompanhado a qualquer tempo por equipe de profissionais da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e pelos câmpus, conforme o caso.

Parágrafo Único O acompanhamento tem como objetivo identificar os fatores que possam levar ao descumprimento do critério de rendimento e/ou renda familiar *per capita*, bem como de laudo médico de deficiência.

Art. 24 Compete ao estudante vinculado ao Programa de Assistência Estudantil, conforme organização de cada Câmpus reportar-se à Diretoria de Unidade Regionalizada Administrativa (DURA) e/ou Diretoria Político-Pedagógica Financeira (DPPF); ou à Diretoria de Gestão de Educação a Distância (DEAD) por meio do Polo de Apoio Presencial/UAB; e ao Programa de Pós-graduação:

- I. Assinar o Termo de Compromisso, no qual constará o período de vigência do benefício;
- II. Manter-se matriculado durante todo o período de vigência do benefício;
- III. Apresentar o histórico escolar que comprove sua assiduidade, ao final de cada período letivo;
- IV. Comunicar qualquer alteração de sua situação socioeconômica;
- V. Cumprir os procedimentos administrativos determinados pelo edital de seleção.
- VI. Informar desligamento, trancamento, abandono ou conclusão do curso em que esteja matriculado; e
- VII. Obedecer às regras de acúmulo de Auxílios ou Bolsas regulamentadas nesta Resolução, em Instrução Normativa e/ou Edital.

CAPÍTULO VI
DA MANUTENÇÃO DA BOLSA AUXÍLIO

Art. 25 Para manutenção da Bolsa Auxílio no período letivo subsequente, o estudante contemplado, dentro do período de vigência estabelecido em Edital específico, deverá:

- I. Ter frequência igual ou superior à 75% dos créditos matriculados no período letivo, salvo exceção por meio de parecer do servidor designado pela Prae;



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
“CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO”
CONSELHO UNIVERSITÁRIO – CONSUNI



II. Ter aproveitamento maior que 50% dos créditos matriculados em dois períodos letivos consecutivos, salvo exceção por meio de parecer do servidor designado pela Prae.

CAPÍTULO VII
DO CANCELAMENTO DA BOLSA AUXÍLIO

Art. 26 A Bolsa Auxílio poderá ser cancelada pelo estudante, a qualquer tempo, por meio de formulário de desistência.

Art. 27 As Bolsas Auxílio poderão ser canceladas pela PRAE, a qualquer tempo, nas seguintes hipóteses:

- I. Se houver desligamento, trancamento de matrícula, abandono ou conclusão do curso;
- II. Se houver reprovação por insuficiência de frequência;
- III. Se cessarem as situações de vulnerabilidade socioeconômica que ensejaram a concessão do benefício;
- IV. Se comprovada qualquer irregularidade ou inveracidade nas declarações ou nos documentos;
- V. Cumprir os procedimentos administrativos determinados pelo de edital de seleção;
- VI. Se comprovado que o estudante possui vínculo empregatício; e
- VII. Se comprovada a omissão ou falsidade das informações prestadas pelo estudante, no preenchimento do formulário socioeconômico e/ou na apresentação da documentação.

CAPÍTULO VIII
DAS DENÚNCIAS E DO PROCESSO DISCIPLINAR

Art. 28 Será instaurado procedimento disciplinar para apuração de casos de omissão, apresentação de documentos falsos ou prestação de informações inverídicas com a finalidade de prejudicar direito, criar obrigação ou alterar a verdade sobre fato juridicamente relevante referentes à concessão de auxílios.

Art. 29 As denúncias referentes às situações dispostas nos incisos I a VII do artigo 27 poderão ser impetradas nas Diretorias de Unidade Regionalizada Administrativa (DURA) e/ou Diretoria Político-Pedagógica Financeira (DPPF), conforme organização de cada Câmpus; na Diretoria de Gestão de Educação a Distância (DEAD) por meio do Polo de Apoio Presencial/UAB e nos Programas de Pós-graduação.

Parágrafo Único As unidades de gestão descritas no caput deste artigo designarão a comissão para apuração dos fatos, sendo observados os princípios da ampla defesa e do contraditório.

Art. 30 Em caso de cancelamento, os valores recebidos irregularmente deverão ser ressarcidos integralmente à UNEMAT.



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
"CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO"
CONSELHO UNIVERSITÁRIO – CONSUNI



Art. 31 Caso os valores não sejam integralmente devolvidos à UNEMAT, o fato será comunicado à Supervisão de Apoio Acadêmico (SAA) que anotará a inadimplência na ficha do estudante e emitirá a declaração negativa junto à Universidade para efeito de protesto.

**CAPÍTULO IX
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS**

Art. 32 O número de contemplados da Bolsa Auxílio em cada Câmpus, Núcleo Pedagógico, Polo de Apoio Presencial, Programa de Pós-graduação, será calculado com base no número de matrículas ativas no período letivo em que o edital for publicado.

Art. 33 O estudante contemplado com a Bolsa Auxílio não terá, para qualquer efeito, vínculo empregatício com a Universidade do Estado de Mato Grosso.

Art. 34 Os casos omissos na presente Resolução, bem como os casos excepcionais, serão resolvidos pela PRAE.

Art. 35 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

Art. 36 Revogam-se as Resoluções nº 019/2013-CONSUNI, nº 020/2013-CONSUNI e nº 021/2013-CONSUNI e demais disposições em contrário.

Art. 37 Esta Resolução entra em vigor na data de sua assinatura.

Art. 38 Revogam-se as disposições em contrário.

Sala Virtual das Sessões do Conselho Universitário, em Cáceres-MT, 13 e 14 de abril de 2021.


Prof. Dr. Rodrigo Bruno Zanin
Presidente do CONSUNI