DO ABANDONO AO MOVIMENTO: A EVASÃO E O PROCESSO DE DES-RE-TERRITORIALIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

OSCAR LUIZ SCHUHARDT[1];
PRISCILLA BORGONHONI CHAGAS[2]

[1]Universidade Estadual de Maringá – schuhardt@gmail.com
[2]Universidade Estadual de Maringá – pbchagas@uem.br

Resumo

Este ensaio propõe uma leitura territorial da evasão no ensino superior, argumentando que o fenômeno não se reduz ao abandono ou ao fracasso, mas pode ser compreendido como um processo de des-re-territorialização, movimento pelo qual o estudante rompe, desloca e recompõe seus vínculos materiais e simbólicos com a universidade. Partindo do campo dos Estudos Organizacionais, tratamos a universidade como organização-território, espaço relacional, historicamente disputado, constituído por relações de poder, pertencimento e significação. Para tanto, mobilizamos os referenciais teóricos de Haesbaert, Raffestin e Saquet, a partir dos quais os motivos da evasão são reinterpretados segundo as perspectivas ontológicas da territorialidade: material, subjetiva e relacional conjuntamente com as dimensões territoriais: econômica, simbólica e cultural. O argumento central é que a evasão oscila entre a escolha e a expulsão, e que pensá-la como processo de desterritorialização permite deslocar o foco da vaga para o sujeito, do abandono para o movimento, do fracasso para a recomposição. O ensaio contribui para ampliar o repertório analítico com que os Estudos Organizacionais abordam a permanência e a saída no ensino superior, sugerindo que a pergunta relevante não é apenas porque o estudante evade, mas de que territórios ele parte e para quais territórios se dirige.

Palavras-chave: Evasão. Território. Des-re-territorialização. Ensino superior. Estudos Organizacionais.

Introdução

Um ensaio é, antes de tudo, a relação entre sujeito e objeto. É um exercício de reflexividade que não busca necessariamente conclusões fechadas, mas que proporciona ao escritor e ao leitor a profundidade do questionamento (Meneghetti, 2011). Como nos ensinou Pedro Abelardo, filósofo francês do século XII: “Pois, duvidando, chegamos à pesquisa, e pesquisando, percebemos a verdade”. Nesse sentido, começamos pela seguinte dúvida: a evasão é sempre fuga, abandono?

A temática da evasão consolidou-se como objeto de pesquisa especialmente a partir dos estudos de Spady (1970) e Tinto (1975). Desde então, diferentes correntes epistemológicas têm abordado o fenômeno. Há autores que, orientados pelo materialismo histórico-dialético, buscam compreender a evasão a partir das contradições estruturais da sociedade. Outros, que partem da

subjetividade dos estudantes, procuram nos atravessamentos a que os sujeitos estão condicionados os sentidos da saída da universidade. Contudo, esses múltiplos caminhos teóricos buscam explicar a evasão predominantemente sob uma lógica de causa e efeito.

Associada a essa lógica causal, é comum encontrarmos na literatura uma visão da evasão que parte da vaga, do custo, da ociosidade e do desperdício de recursos públicos ou privados. Nessa leitura, a evasão aparece como sinônimo de fracasso: do aluno, do curso, da instituição. No entanto, como argumenta Ristoff (1997), nem sempre a evasão significa fuga ou abandono, mas mobilidade, troca de interesses, tentativa de sucesso.

Assim como Ristoff (1997), Zago (2006) e outros pesquisadores têm oferecido subsídios para pensarmos a evasão para além da saída ou do abandono do curso, isto é, para questionarmos o que de fato ocorreu com entre aluno e universidade, entre sujeito e espaço. A título de exemplo, quando Zago (2006, p. 230) afirma que "os estudantes não são todos estudantes no mesmo grau e os estudos ocupam um lugar variável em suas vidas", podemos refletir, entre outros pontos, sobre o lugar e nos questionar: que lugar é esse onde uns permanecem e outros não? Para responder a essa questão, sob uma perspectiva espacial, recorreremos à abordagem territorial de Saquet (2009; 2013) e Haesbaert (2004; 2007; 2021).

Essa abordagem preconiza que todo território é produto de relações de poder, articula perspectivas materiais, relacionais e subjetivas, e é marcado por seu devir histórico e geográfico (Haesbaert, 2004), e o ensino superior brasileiro exemplifica bem essa proposição. Desde sua origem, este vem sendo marcado por disputas políticas, econômicas e sociais. Inicialmente negado pela Coroa Portuguesa, que restringiu a formação superior no Brasil aos colégios jesuítas (Cunha, 2007). Sua implementação tardia, ocorreu apenas em 1808, com a chegada da família real voltando-se às demandas do Estado (e principalmente da elite econômica-social), (Fávero, 2006; Cunha, 2007). Ao longo do século XX, reformas e debates redefiniram o papel das universidades, ora fortalecendo a pesquisa e o ensino público, ora ampliando o setor privado, sobretudo durante o regime militar (Martins, 2002; Cunha, 2007). Nos anos 1980, a universidade ganhou protagonismo na redemocratização, e, a partir da década de 1990, passou por um processo de expansão e diversificação institucional, impulsionando principalmente o setor privado (Garcia; Gomes; Lara, 2023).

No cenário atual, o aumento do acesso ao ensino superior também remete a tensionamentos. De um lado, a ampliação da oferta de vagas via políticas públicas de expansão, que embora tenha como foco a democratização do ensino, por vezes parece ocorrer sem o cuidado necessário. De outro, o exponencial aumento da oferta de vagas pela rede privada, com ênfase ainda maior na modalidade EaD (Educação a Distância), intensificou transformações estruturais no campo educacional. Pesquisadores como Oliveira (2009), Franca (2017) e Oliveira e Paschoalino (2019) apontam que esse processo vem sendo acompanhado por estratégias de redução de custos, associadas à padronização do ensino e à sobrecarga docente, além da crescente concentração econômica no setor, marcada pela formação de grandes grupos educacionais que incorporam pequenas faculdades e universidades. Um movimento que os autores denominam como a transformação do ensino em mercadoria.

Em uma perspectiva idealista, ou subjetiva, a experiência estudantil articula integração, projeto e vocação (Dubet, 2005), o que significa que a formação carrega expectativas de trabalho, conhecimento e reconhecimento. Por sua vez, Corrochano (2013) traduz essa perspectiva à realidade brasileira ao mostrar que, para jovens trabalhadores de baixa renda e suas famílias, o ingresso no ensino superior constitui uma espécie de elemento essencial de sua trajetória desejada: um projeto ancorado em esperanças, mas que frequentemente esbarra em condições materiais adversas.

Do ponto de vista dos Estudos Organizacionais, a universidade constitui uma organização singular, espaço de produção e reprodução de conhecimento, de formação de identidades profissionais e de disputas por legitimidade simbólica. Compreender a evasão a partir desse campo implica, portanto, mais do que mapear causas e taxas, implica interrogar as relações de poder, pertencimento e significação que atravessam a vida organizacional universitária. É nessa direção que a abordagem territorial se mostra fértil, uma vez que ela permite articular as dimensões materiais e simbólicas do fenômeno, sem reduzi-lo nem à decisão individual nem ao fracasso institucional.

Nesse sentido, o ensino superior (seja a universidade ou o curso em si) é mais do que um espaço físico ou instituição formal de ensino. Ele se configura como espaço material e simbólico, historicamente disputado, em constante produção e transformação. Como define Saquet (2013), o território é produto das relações sociais e de poder que ocorrem em um espaço dado. Esse espaço é relacional e dinâmico, onde agentes sociais interagem, disputam e o transformam continuamente. O território, nessa visão, é, portanto, apropriado e disputado, um espaço onde se constroem narrativas, significados e identidades culturais e pessoais (Raffestin, 1993; Ambrozio, 2013).

Se, em seu início, o ensino superior esteve restrito à elite econômica, foi no decorrer de distintas disputas que ele se tornou mais democrático. Deste modo, vislumbrar a universidade como um território implica reconhecê-la como um espaço relacional e dinâmico – um lugar, para retomar o termo empregado por Zago (2006), em constante transformação. É um lugar de identificação, composto por sujeitos atravessados por materialidades e imaterialidades, que carregam sonhos e expectativas, mas também estão assujeitados às questões econômicas e políticas dos territórios.

Mas nem toda relação territorial é estável ou duradoura. A territorialidade pode ser frágil, interrompida, negada ou até mesmo adaptada, e é nesse ponto que emerge o conceito de des-re-territorialização, um processo de ruptura, deslocamento ou esvaziamento material ou simbólico do vínculo com um território. Para Deleuze e Guattari (2010), desterritorializar pode ser entendido como o rompimento com códigos estabelecidos, é sair de uma ordem instituída não necessariamente como fuga voluntária, mas como fratura, desencaixe, adaptação e readaptação, um processo contínuo de fazer e refazer, ser e deixar de ser, de se transformar.

Sendo assim, neste ensaio defendemos o argumento de que a evasão pode ser compreendida como um movimento, ou até mesmo um momento, concomitante aos processos de des-re-territorialização, no qual o estudante reorganiza sua inserção socioespacial, não sendo necessariamente expressão de fracasso, mas de recomposição de vínculos materiais e simbólicos. Assim, nosso objetivo é discutir a evasão como um processo socioespacial relacional e não apenas uma categoria administrativa.

Para tanto, este ensaio está estruturado em quatro seções, além desta introdução. A seguir revisitamos as leituras dominantes sobre a evasão, identificando seus limites conceituais; na terceira, apresentamos os fundamentos da abordagem territorial, discutindo os conceitos de território, territorialidade e desterritorialização; na quarta seção, articulamos esses conceitos ao fenômeno, defendendo a evasão como processo de des-re-territorialização e propomos uma reconfiguração analítica dos motivos da evasão a partir da conjugação das perspectivas (ou abordagens) com as dimensões territoriais; por fim, nas considerações finais, retomamos as questões iniciais e apontamos os desdobramentos possíveis dessa leitura para as pesquisas em Estudos Organizacionais.

A evasão e seu vislumbre como problema: leituras dominantes

Grande parte das abordagens sobre evasão no ensino superior parte de uma preocupação administrativa: a vaga ociosa, o desperdício de recursos e a eficiência institucional. Nessa perspectiva, a evasão aparece como um problema a ser corrigido, um desvio em relação à trajetória esperada do estudante (Christo; Resende; Kuhn, 2018; Araújo Neto *et al*., 2020; Rocha *et al*., 2020; Garcia, Lara e Antunes, 2021) para citar alguns exemplos.

Outro ponto recorrente nas pesquisas sobre evasão refere-se à ausência de consenso em torno do próprio conceito. Coimbra Silva Costa (2021) chamam atenção para a imprecisão conceitual presente na literatura, evidenciando divergências quanto ao emprego do termo. Em alguns casos, evasão refere-se ao estudante que não conclui o curso em que ingressou; em outros, à saída da universidade sem a obtenção do diploma. Os autores identificaram inclusive situações em que o óbito do estudante foi registrado como evasão, revelando como uma leitura estritamente administrativa tende a reduzir o fenômeno à lógica segundo a qual toda matrícula que não culmina em diplomação constitui evasão. Na mesma direção, Acevedo (2021), em revisão da literatura internacional, demonstra o caráter polissêmico do conceito ao evidenciar que a evasão (*dropout*) aparece associada a termos como deserção, desistência, não persistência e não conclusão, frequentemente utilizados como sinônimos.

Em uma perspectiva histórica do conceito, foi Vincent Tinto (1975) quem consolidou a compreensão da evasão como consequência da insuficiência de integração entre vida acadêmica e vida social. Sob influência do trabalho de William Spady (1970), inspirado na teoria do suicídio de Émile Durkheim, Tinto propõe que a permanência ou o abandono resultam do grau de integração normativa, social e acadêmica do estudante à instituição. Assim, quanto maior o nível de integração, maior tende a ser o compromisso do indivíduo com a universidade e com a conclusão do curso. A partir dessas contribuições, a evasão passou a ser interpretada como resultado de múltiplos processos de integração acadêmica, social e institucional, conferindo ao fenômeno um caráter progressivamente mais complexo e multifacetado.

Em perspectivas de orientação qualitativa e interpretativista, a evasão ganha outro contorno. O foco se desloca das taxas e das vagas para os sujeitos, suas trajetórias, seus sentidos, suas condições de existência. Zago (2006) e Casanova, Araújo e Almeida (2020) têm mostrado que a saída da universidade raramente é um evento isolado, mas o ponto visível de um processo longo de fragilização de vínculos, de desencontro entre expectativas e realidade, de esgotamento de possibilidades.

No entanto, independentemente da orientação epistemológica, seja ela de viés formal-quantitativo, interpretativista ou ancorada no materialismo histórico-dialético, a maior parte das abordagens sobre evasão converge em um ponto: tratar a saída do estudante como sinônimo de abandono. Nessa leitura, o fenômeno é avaliado predominantemente a partir da vaga que fica vazia, do recurso que se perde, da trajetória que não se completa.

Assim, a evasão permanece ainda associada à ideia de fracasso. O estudante que sai é aquele que não se adaptou, não conseguiu, não persistiu. A saída aparece como ruptura, como abandono, como ausência. Entretanto, uma reflexão importante é trazida por Dilvo Ristoff (1997):

> Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, mas busca, não é desperdício, mas investimento, não é fracasso - nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da instituição - mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades (Ristoff, 1997, p. 21-22).

Dessa forma, se parte do que chamamos evasão é na verdade, mobilidade, talvez a questão não esteja apenas no aluno que sai, na instituição, nas políticas educacionais (ou na ausência delas), mas na forma como nomeamos esse movimento.

Nesse ponto, os conceitos de territorialização, desterritorialização e reterritorialização oferecem instrumentos analíticos que permitem ir além da dicotomia evasão-abandono. Se o território é compreendido como espaço relacional e dinâmico, constituído por vínculos materiais, simbólicos e afetivos, então a evasão pode ser lida como um processo de ruptura desses vínculos, não necessariamente definitiva nem unilateral. O estudante que sai não desaparece, ele se move, se recompõe, busca outros territórios. Compreender esse movimento, e não apenas registrar a saída, é o que propomos nas seções seguintes.

Território, territorialidade e desterritorialização

Compreender a evasão como processo de des-re-territorialização requer, antes, precisar os conceitos que sustentam essa leitura. Território, territorialidade e desterritorialização são termos com trajetórias teóricas próprias, marcadas por disputas de sentido e por sucessivas ressignificações, mas que, nas abordagens relacionais contemporâneas, convergem para uma compreensão do espaço como construção social, produto de relações de poder, e não como mero suporte físico.

Diferentemente da tradição geopolítica clássica, que associava o território à soberania estatal, ao controle e à dominação de recursos (visão que predominou até meados do século XX), as perspectivas mais recentes propõem uma concepção relacional e dinâmica do território. Este passa a ser entendido não como algo dado, mas como resultado das interações humanas, das disputas e das práticas cotidianas (Saquet, 2009, 2013; Haesbaert, 2004, 2007).

Entre os autores que protagonizaram essa virada teórica, destaca-se Claude Raffestin, cuja obra Por uma geografia do poder (1993) propõe uma concepção relacional e processual do território. O autor advoga que o território não é um dado natural, mas sim o "resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático – aquele que executa um programa – sobre o espaço" (Raffestin, 1993, p. 143). O espaço, neste sentido, antecede o território e constitui-se em sua matéria-prima. Assim, é por meio das relações entre sujeitos e espaços que se constitui o território.

Além disso, quando o autor sugere que: "qualquer projeto no espaço que é expresso por uma representação revela a imagem desejada de um território, de um local de relações" (Raffestin, 1993, p. 144), ele nos apresenta a dualidade entre o material e ideal. Assim o território não estaria relegado apenas ao apropriado, mas também ao desejo, ao subjetivo. Transpondo essa perspectiva para o ensino superior, talvez antes mesmo de o aluno ingressar exista uma imagem projetada, expectativas sobre aquele espaço.

Dessa forma, o território é entendido como um produto e como produtor de relações de poder. Em oposição à visão geopolítica tradicional anteriormente denotada, que via o território como algo estático e controlado de cima para baixo, Raffestin propõe que o território é permanentemente produzido nas práticas cotidianas e nos conflitos socioespaciais.

Saquet (2013) e Haesbaert (2004) avançam ao defender que o território é produto das relações sociais e de poder que ocorrem em um espaço dado. Para os autores, o território precisa ser compreendido como um espaço relacional e dinâmico, no qual os agentes sociais interagem, disputam e o transformam continuamente. Nesse sentido, é sobretudo a partir de Raffestin que

o território deixa de ser um objeto estático e passa a ser entendido como espaço (re)produzido pelas interações e relações de poder.

Ambos os autores aprofundam essa discussão ao propor uma leitura multidimensional do território. Para eles, o território não pode ser reduzido a nenhuma dimensão isoladamente, pois envolve, ao mesmo tempo, a dimensão espacial concreta das relações sociais e o conjunto de representações, afetos e imaginários que se constroem sobre o espaço. É nesse sentido que Haesbaert e Saquet nos convocam a superar a dicotomia material/ideal: o território articula o poder concreto das esferas econômica e política com o poder simbólico das esferas cultural e identitária.

Essa multidimensionalidade pode ser apreendida a partir de três dimensões sociais do território, que não se apresentam de forma estanque, mas sim sobrepostas e articuladas. A dimensão econômica diz respeito às relações de produção, à divisão social e territorial do trabalho, à distribuição desigual de recursos e à inserção dos sujeitos nos circuitos de riqueza e precarização. A dimensão política refere-se ao exercício do poder, ao controle do espaço, às hierarquias institucionais, às políticas de acesso e permanência, bem como aos processos de exclusão e inclusão que operam no interior das organizações. A dimensão cultural, por sua vez, envolve as representações simbólicas, as identidades, o pertencimento, os afetos, os imaginários geográficos e as narrativas que os sujeitos constroem sobre o espaço que ocupam.

> Devemos reconhecer que vivenciamos hoje um entrecruzamento de proposições teóricas, e são muitos, por exemplo, os que contestam a leitura materialista como aquela que responde pelos fundamentos primeiros da organização social. Somos levantados, mais uma vez, a buscar superar a dicotomia material/ideal, o território envolvendo, ao mesmo tempo, a dimensão espacial material das relações sociais e o conjunto de representações sobre o espaço ou o "imaginário geográfico" que não apenas move como integra ou é parte indissociável destas relações (Haesbaert, 2004, p. 42).

Nesse sentido, as dimensões econômica, política e cultural não se excluem. Ao contrário, elas se retroalimentam. Um território pode ser economicamente excludente e, ao mesmo tempo, culturalmente aspiracional. Uma política institucional pode produzir efeitos simbólicos não intencionados. É justamente essa articulação que torna a abordagem territorial fértil para pensar a evasão no ensino superior.

A territorialidade, dessa forma, diz respeito aos vínculos, apropriações e identificações que os sujeitos estabelecem com o território. "Cada grupo social, classe ou instituição pode 'territorializar-se' através de processos de caráter mais funcional […] ou mais simbólico […] dependendo da dinâmica de poder e das estratégias que estão em jogo" (Haesbaert, 2004, p. 95-96). Ela é a expressão vivida da relação sujeito-território: o sentimento de pertencimento, a familiaridade com o espaço, as redes de sociabilidade, os significados atribuídos à experiência cotidiana. Mas nem toda relação territorial é estável ou duradoura. A territorialidade pode ser frágil, interrompida, negada ou adaptada.

É nesse ponto que emerge o conceito de desterritorialização. Para Deleuze e Guattari (2010), desterritorializar é romper com códigos estabelecidos, sair de uma ordem instituída, não necessariamente como fuga voluntária, mas como fratura, desencaixe, adaptação e readaptação. Trata-se de um processo contínuo de fazer e refazer, de ser e deixar de ser, de se transformar. Haesbaert (2004) complementa ao afirmar que a desterritorialização não implica o fim dos territórios, mas sua recomposição. Ela não é apenas o que acontece com os sujeitos, mas

também o que os constitui enquanto sujeitos deslocados, uma experiência de perda que desestabiliza identidades, fragiliza vínculos e compromete continuidades.

Pensar a desterritorialização a partir das diferentes relações que permeiam os sujeitos (econômicas, políticas e culturais) abre caminhos para compreender os atravessamentos que operam no ensino superior, na relação entre aluno, curso e universidade. Nessa perspectiva, a desterritorialização não significa ausência total de vínculos, mas a presença de vínculos negados, desfeitos ou deslocados o que, no contexto universitário, pode se manifestar em sensações de inadequação, fracasso, não reconhecimento ou desidentificação. São esses conceitos e dimensões que nos permitirão, na próxima seção, reler a evasão como movimento de des-re-territorialização.

A evasão e o processo de des-re-territorialização

Reunidos os fundamentos teóricos sobre território, territorialidade e desterritorialização, cabe agora articulá-los ao fenômeno da evasão. Antes, porém, é útil recuperar o que a literatura tem sistematizado como motivos que levam estudantes a abandonar ou se deslocar no ensino superior.

A literatura sobre evasão, embora ainda não tenha consolidado uma definição única do fenômeno, apresenta relativo consenso quanto aos motivos que levam estudantes a interromper sua trajetória. O Quadro 1, elaborado por Pereira *et al*. (2021), sintetiza esses motivos e fatores de forma abrangente, desde variáveis socioeconômicas e dificuldades de conciliar estudo e trabalho até questões de identificação com o curso, aspectos relacionais e institucionais.

Quadro 1- Motivos da evasão no ensino superior

Motivos	Referências
Pressão familiar na escolha do curso	Gomes (1998)
Dificuldades de adaptação no novo ambiente	Gomes (1998), Barbosa (2013), Rafael et al. (2015), Massi e Villani (2015)
Falta de opção na escolha do curso	Gomes (1998), Sales (2013), Vitelli (2013), Rafael et al. (2015), Golde (1998)
Falta de informação do curso	Gomes (1998), Braga et al. (2003), Alves e Alves (2012), Castro (2012), Amaral (2013), Slhessarenko et al. (2014), Camelo (2014), Canziani (2015), Gama (2015), Massi e Villani (2015), Ambiel et al. (2016)
Dificuldades de conciliar o curso com o trabalho	Gomes (1998), Biazus (2004), Sales (2013), Amaral (2013), Villar (2014), Canziani (2015), Rafael et al. (2015), Durso (2015), Gama (2015), Rocha (2015), Ambiel et al. (2016), Vergidis e Panagiotakopoulos (2002)
Variáveis socioeconômicas	Gomes (1998), Braga, et al. (2003), Alves e Alves (2012), Amaral (2013), Vitelli (2013), Nagai (2017), Durso (2015), Gomes (2015), Rocha (2015), Gama (2015), Barbosa et al. (2016), Feitosa (2016), Bisinoto et al. (2016), Lima e Zago (2016), Silva (2016)
Baixo desempenho acadêmico e reprovações	Braga et al. (2003), Sales (2013), Lima (2013), Vitelli (2013), Villar (2014), Gomes (2015), Rocha (2015), Cornélio et al. (2016), Silva (2016), Díaz et al. (2012), Gonzalez (2017)
Falta de metodologia de ensino pelos professores	Braga et al. (2003), Biazus (2004), Slhessarenko et al. (2014), Canziani (2015), Durso (2015), Bisinoto et al. (2016)

Processo de avaliação	Braga et al. (2003), Slhessarenko et al. (2014), Villar (2014), Camelo (2014), Canziani (2015), Durso (2015)
Pouca motivação pelos professores	Biazus (2004), Slhessarenko et al. (2014), Villar (2014), Cornélio et al. (2016)
Falta de integração entre as instituições	Biazus (2004), Villar (2014)
Estrutura da instituição	Palharini (2004), Andriola et al. (2006), Castro (2012), Barbosa (2013), Slhessarenko et al. (2014), Camelo (2014), Gama (2015), Massi e Villani (2015), Ambiel et al. (2016), Cornélio et al. (2016), Golde (1998), Díaz et al. (2012)
Falta de relacionamento com os professores	Bardagi (2007), Castro (2012), Massi e Villani (2015)
Falta de relacionamento com os demais estudantes	Bardagi (2007), Castro (2012), Massi e Villani (2015)
Distância entre a Instituição e a Residência	Alves e Alves (2012), Sales (2013), Bisinoto et al. (2016)
Ingresso em um novo curso	Amaral (2013), Slhessarenko et al., (2014), Silva (2016)
Insatisfação com o curso	Amaral (2013), Vitelli (2013), Slhessarenko et al. (2014), Rafael et al. (2015), Silva (2016)
Incompatibilidade de horários	Canziani (2015), Rafael, et al. (2015)
Dificuldades nas disciplinas	Lima (2013), Vitelli (2013), Villar (2014), Gomes (2015), Rocha (2015), Barbosa et al. (2016), Cornélio et al. (2016)
Escolha precoce da profissão	Villar (2014), Gama (2015), Barbosa et al. (2016)
Dificuldades em conciliar os estudos com a família e amigos	Villar (2014), Canziani (2015), Massi e Villani (2015), Vergidis e Panagiotakopoulos (2002)
Turno que a instituição oferta o curso	Pereira et al. (2014)
Desempenho passado insatisfatório	Pereira et al. (2014), Nagai (2017), Gomes (2015), Lima e Zago (2016)
Vocação	Gama (2015), Barbosa et al. (2016)
Falta de tempo para dedicação aos estudos	Canziani (2015), Rafael et al. (2015), Durso (2015), Gama (2015), Rocha (2015), Ambiel et al. (2016), Bisinoto et al. (2016), Vergidis e Panagiotakopoulos (2002)
Fatores psicológicos	Golde (1998)

Fonte: Pereira et al., 2021.

Contudo, mais do que listar causas, interessa-nos perguntar: o que esses motivos revelam sobre a relação entre o estudante e o território universitário?

A partir das perspectivas ontológicas sobre a territorialidade identificadas por Haesbaert (2004) e Saquet (2013): material, simbólica e relacional, propomos uma reorganização analítica dos motivos da evasão. Essa reorganização não pretende esgotar a complexidade do fenômeno, mas oferecer uma chave de leitura que permita identificar em que dimensão do vínculo territorial a ruptura se produz com mais força. Nesse sentido, o Quadro 2, a seguir, apresenta essa reconfiguração em formato matricial, articulando as perspectivas (material, ideal, relacional) com as dimensões territoriais (econômica, política e cultural).

Quadro 2 - Matriz de correlações das perspectivas ontológicas com as dimensões territoriais

Perspectiva	Material	Ideal (subjetiva)	Relacional
Dimensão			
Econômica	renda; trabalho, transporte; alimentação; moradia	expectativa de ascensão social; empregabilidade; melhoria de vida; mobilidade social	relação entre estudo e trabalho, estudo e família e estudo e grupo social; capital social
Política	políticas de permanência e de acesso; expansão universitária; distribuição desigual de vagas	universidade como emancipação; democratização; inclusão; cidadania; reconhecimento social	relações de poder; exclusão; inclusão; hierarquias institucionais; reconhecimento institucional
Cultural	estrutura universitária; arquitetura; organização espacial; campus	vocação; identificação com o curso; prestígio; pertencimento; idealização universitária	vínculo com colegas, com docentes; acolhimento; integração; sentimento de comunidade

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A matriz não deve ser lida como uma tipologia fechada ou estanque. Pelo contrário, suas dimensões se sobrepõem, se tensionam e se retroalimentam. Um mesmo estudante pode ter condições materiais precárias (dimensão econômica), mas fortes vínculos relacionais, e ainda assim evadir ou o inverso. Uma política institucional de assistência estudantil (dimensão política) pode ter efeitos simbólicos profundos na medida em que produz reconhecimento e pertencimento (dimensão cultural). O que a matriz intenta é deslocar a pergunta de "por que o estudante saiu" para "como o território universitário se constituiu (ou não) como espaço possível para esse sujeito".

Nessa direção, surgem outras inquietações: será que quanto maior a diferença entre expectativa e realidade, maior a chance do estudante não se territorializar no curso? Essa diferença pode encontrar mediações por meio dos vínculos que se formam (ou não) ao longo do caminho? A presença de elementos como colegas, professores, projetos e experiências pode mediar, reduzir ou até mesmo agravar a distância entre o real e o ideal?

Afinal, se a entrada no ensino superior é atravessada por múltiplas variáveis, talvez a saída também o seja. Nesse sentido, os chamados motivos da evasão deixam de aparecer como causas isoladas e passam a ser compreendidos como expressões de tensões no processo de territorialização do estudante. Para exemplificar, entre os motivos frequentemente associados à evasão, aparece com recorrência a afirmação de que o estudante "escolheu trabalhar". A princípio, essa justificativa parece simples: trata-se de uma decisão individual, orientada por preferências pessoais ou por projetos de vida distintos.

No entanto, essa ideia de escolha merece ser problematizada. Em que medida rabalhar, no lugar de estudar, é de fato uma escolha? Para alguns estudantes, pode representar uma decisão estratégica, vinculada a oportunidades concretas de renda ou ascensão profissional. Para outros, entretanto, o trabalho não se apresenta como uma alternativa entre várias, mas como a única possibilidade diante de condições econômicas precárias. Como nos lembra Haesbaert (2007),

> Duas posições que são antagônicas e que se constituem em dois extremos e duas visões bastante comuns e distintas de desterritorialização. A primeira é

> aquela que diz respeito à debilitação das bases materiais na dinâmica social. Uma espécie de desterritorialização "do alto" ou "superior", especialmente vinculada a categorias sociais privilegiadas, que usufruem de todas as benesses dos circuitos técnico-informacionais globalizados. A segunda, num outro extremo da pirâmide social, é a desterritorialização "de baixo" ou "inferior", pois envolve alguns grupos mais expropriados, aqueles que não só estão alijados do acesso a esse mundo "imaterial" do ciberespaço, como estão sendo privados do acesso ao território no seu sentido mais elementar, o de "terra", "terreno", como base material primeira da reprodução social. Sem-terra, sem-teto, indígenas... muitos são os grupos "excluídos" que entram nessa categoria de desterritorialização stricto sensu (Haesbaert, 2007. p. 61-62).

Nesse sentido, a evasão pode oscilar entre a escolha e a expulsão. Há situações em que o estudante decide sair, reorientando sua trajetória e se reterritorializando em outros espaços. Em outras, a saída do curso parece menos um ato de vontade e mais o resultado de pressões econômicas, institucionais ou simbólicas que tornam a permanência inviável. A evasão, portanto, não pode ser reduzida nem a uma decisão puramente individual, nem a uma expulsão direta e explícita. Entre esses dois polos, há um espectro de experiências que a abordagem territorial permite capturar.

Territorializar-se na universidade significa construir pertencimentos, identificar-se com o curso, apropriar-se material e simbolicamente do ambiente acadêmico. Desterritorializar-se é, nesse sentido, perder, ou ter negado, esse conjunto de vínculos. E reterritorializar-se é refazê-los, seja em outro curso, em outra instituição, em outro projeto de vida.

Quando falamos em reterritorialização, o prefixo "re" indica a ideia de voltar a territorializar algo que já foi territorializado. Transpondo essa interpretação para o fenômeno da evasão, talvez seja interessante repensar o termo. Se o aluno faz uma pausa, um *stopout,* como asseverado por Tinto, esse movimento pode ser considerado evasão? Ou seria apenas uma desterritorialização temporária, seguida de uma reterritorialização posterior?

Assim, a evasão pode ser compreendida como parte de um processo mais amplo de des-re-territorialização. O estudante chega à universidade carregando expectativas, representações e projetos. Ele inicia um processo de territorialização: constrói vínculos, identifica-se com o curso, apropria-se simbólica e materialmente do espaço. Mas essa relação pode se fragilizar. Pode haver um desencaixe entre expectativa e realidade. Pode haver ausência de vínculos, conflitos simbólicos, dificuldades materiais. Nesse movimento, a evasão e a desterritorialização emergem de forma simultânea, como expressões de um mesmo processo de desencaixe em relação ao território.

Contudo, a desterritorialização como afirma Haesbaert (2004) não implica o fim dos territórios, assim como a evasão pode não implicar fracasso ou desperdício, mas movimento. O estudante pode se reterritorializar em outro curso, em outra instituição, em outro projeto de vida.

Por fim, se o território é relacional, como propõem Haesbaert (2004) e Saquet (2013), e envolve tanto dimensões materiais quanto simbólicas, então a evasão não pode ser pensada apenas como saída física. Ela envolve também a ruptura de sentidos, de pertencimentos, de identificações. Talvez a evasão, diante dessa perspectiva, não seja o fim de um território, mas a travessia entre territórios.

Considerações finais

Diante dessas reflexões, torna-se pertinente retomar as perguntas iniciais: o que é e o que não é evasão? Onde começa e onde termina o processo de territorialização? Se parte do que chamamos evasão é mobilidade, se a desterritorialização não implica o fim dos territórios, então a evasão poderia ser compreendida como um movimento e não apenas como um desaparecimento? Um processo de ruptura, mas também de recomposição?

Pensar a evasão a partir da abordagem territorial permite deslocar o foco da vaga para o sujeito, do abandono para o movimento, do fracasso para o processo. Permite enxergar o estudante não como alguém que simplesmente sai, mas como alguém que transita, que busca, que se des-re-territorializa. É dessa reorientação do olhar que emergem as contribuições que este ensaio procura oferecer.

Do ponto de vista conceitual, a principal contribuição reside na redefinição da evasão como processo territorial. Em lugar de tratá-la como evento administrativo, a vaga que se perde, a matrícula que se cancela, propõe-se compreendê-la como expressão de um processo mais amplo de des-re-territorialização, no qual o estudante reorganiza sua inserção socioespacial a partir de tensões materiais, simbólicas, relacionais e institucionais. Essa redefinição não é apenas terminológica, ela implica reconhecer que a evasão carrega, em si, uma dimensão de movimento que as categorias administrativas são incapazes de capturar.

Do ponto de vista analítico, o ensaio propõe um deslocamento da lógica administrativa para uma lógica relacional na interpretação do fenômeno. A reconfiguração dos motivos da evasão a partir das dimensões da territorialidade oferece uma chave de leitura que vai além da catalogação de causas isoladas. Ao identificar em que dimensão do vínculo territorial a ruptura se produz com mais intensidade, torna-se possível compreender a evasão não como somatório de falhas individuais ou institucionais, mas como resultado de um campo de forças que atravessa sujeitos e organizações simultaneamente.

Para os Estudos Organizacionais, essa perspectiva abre caminhos relevantes. Pensar a universidade como organização-território atravessada por relações de poder, por disputas de pertencimento e por processos contínuos de (des)territorialização, convida o campo a incorporar a dimensão espacial e relacional em suas análises sobre permanência, engajamento e saída. A evasão, nesse sentido, deixa de ser um indicador de ineficiência organizacional e passa a ser um fenômeno que revela algo sobre a própria organização: sobre os vínculos que ela produz ou não produz, sobre os territórios que ela oferece ou nega.

Do ponto de vista das políticas educacionais, a leitura territorial sugere que o enfrentamento da evasão não pode se restringir a mecanismos de detecção e retenção. Se a saída do estudante expressa um processo de desterritorialização, a resposta institucional precisa ser pensada como política de reterritorialização, ou seja, como conjunto de ações capazes de produzir, fortalecer e reparar vínculos. As políticas de permanência, nesse quadro, ganham novo sentido, não se trata apenas de garantir acesso a recursos financeiros ou de ampliar a oferta de vagas, mas de criar condições para que o estudante se reconheça no território universitário, construa pertencimentos e encontre, na organização, um espaço de identificação e possibilidade.

Assim, a pergunta não deve ser apenas porque o aluno evade, mas de que territórios ele sai, e para quais territórios ele vai.

Referências

ACEVEDO, F. Concepts and measurement of dropout in higher education: A critical perspective from Latin America. **Issues in Educational Research**, 31(3), 661–678, 2021.

AMBROZIO, J. O conceito de território como campo de poder microfísico. **Revista de Geografia**, Juiz de Fora, MG, v. 3, n. 2, p. 1-10, 2013.

ARAÚJO NETO, J. P. de.; ALMEIDA, G. A. de.; MATOS, W. L. P. de .; COSTA, R. A. T.; MENDONÇA, M. O problema da evasão na turma 01 do curso de bacharelado em administração na UNIFAP. **Revista Portuguesa de Educação Contemporânea**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 21-28, out. 2021.

CASANOVA, J. R.; ARAÚJO, A. M.; ALMEIDA, L. S. Dificuldades na adaptação académica dos estudantes do 1º ano do ensino superior. **Revista E-Psi**, v. 9, n. 1, p. 165-181, 2020.

CHRISTO, M. M. S.; RESENDE, L. M. M. de; KUHN, T. do C. G. Por que os alunos de engenharia desistem de seus cursos – um estudo de caso. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 29, n. 1, p. 154 -168, 2018.

COIMBRA, C. L.; SILVA, L. B. E.; COSTA, N. C. D. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1 – 19, 2021.

CORROCHANO, M. C. Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), v. 18, n. 1, p. 23–44, mar. 2013.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, G. C. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 151-204.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O anti-édipo**. 1 ed. São Paulo: editora 34, 2010

DUBET, F. Los estudiantes. **CPU-e**: Revista de Investigación Educativa, Veracruz, n. 1. p. 1-78, 2005.

FÁVERO, M. DE L. A. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, n. 28, p. 17–36, jul. 2006

FRANCA, A. G. Educação e mercantilização: um estudo sobre a expansão do setor de ensino superior privado no Brasil a partir da década de 1990. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 3, n. 1, p. 98-111, 2017.

GARCIA, L. M. L. da S.; GOMES, R. S.; LARA, D. F. História recente da expansão do ensino superior no Brasil: 1990 a 2020. **Colloquium Humanarum**. [S. l.], v. 20, n. 1, p. 346–376, 2023.

GARCIA, L. M. L. da S.; LARA, D. F.; ANTUNES, F. Investigação e análise da evasão e seus fatores motivacionais no ensino superior: um estudo de caso na Universidade do Estado de

Mato Grosso. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 26, n. 1, p. 112-136, jan. 2021.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004

HAESBAERT, R. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, M.; BECKER, B. K. (Orgs.). **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 43-71.

HAESBAERT, R. Território. **GEOgraphia**, Niterói, v. 25, n. 55, p. 01-07, 2023.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, São Paulo, v. 17, p. 4-6, 2002

MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio-teórico? **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 2, p. 320–332, mar. 2011.

OLIVEIRA, M. A. M.; PASCHOALINO, J. B. de Q. Ensino superior: Educação a distância e mercantilização do ensino superior. **Trabalho & Educação**, v. 28, n. 1, p. 83-95, 2019.

OLIVEIRA, R. P. de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 108, p. 739-760, 2009.

PEREIRA, V. H.; CUNHA, J. V. A. da; AVELINO, B. C.; CORNACCHIONE JUNIOR, B. E. Percepção de pós-graduandos sobre os motivos que contribuíram para a evasão de estudantes dos cursos stricto sensu em contabilidade. **Revista de Contabilidade e Organizações**, Ribeirão Preto, SP, n. 15, p. 1-25, 2021.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993

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

SAQUET, M. A. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, M. e SPOSITO, E. (Org.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 73-94.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. 3. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

SPADY, W. G. Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. **Interchange**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 64-85, abr. 1970. Springer Science and Business Media LLC.

TINTO, V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, Washington, DC, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio 2006.