

## EVASÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO SUPERIOR: ENTRE O CONCEITO E A REALIDADE

Cidmar Ortiz dos Santos<sup>1</sup>

Luiz Alberto Pilatti<sup>2</sup>

Roberto Bondarik<sup>3</sup>

SANTOS, C. O. dos; PILATTI, L. A.; BONDARIK, R. Evasão e políticas públicas para o ensino superior: entre o conceito e a realidade. **EDUCERE** - Revista da Educação, Umuarama, v. 21, n. 1, p. 153-194, jan./jun. 2021.

**RESUMO:** O presente estudo tem como objetivo discutir a evasão no interior das políticas públicas voltadas para o ensino superior brasileiro depois da expansão realizada na década de 2000. Trata-se de um estudo bibliográfico de natureza exploratória. Constatou-se que as políticas públicas para o enfrentamento da evasão não têm produzido os resultados perspectivados. Na perspectiva teórica, que a evasão do ensino superior ainda padece de maior precisão no seu cálculo e conceito. Conclui-se que, num cenário que deve ser profundamente alterado no período pós-pandêmico, a diminuição efetiva dos índices de evasão acontecerá apenas com a melhora nas condições de permanência dos estudantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Evasão; Políticas Públicas; Ensino Superior.

## EVASION AND PUBLIC POLICIES FOR HIGHER EDUCATION: BETWEEN CONCEPT AND REALITY

**ABSTRACT:** The present study aims to discuss evasion within public policies

DOI: [10.25110/educere.v21i1.2021.8535](https://doi.org/10.25110/educere.v21i1.2021.8535)

<sup>1</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Medianeira. cidmar@utfpr.edu.br. <http://orcid.org/0000-0002-1727-3676>.

<sup>2</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa. lapilatti@utfpr.edu.br. <http://orcid.org/0000-0003-2679-9191>.

<sup>3</sup> Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Cornélio Procópio. bondarik@utfpr.edu.br. <http://orcid.org/0000-0003-4040-4600>.

aimed at Brazilian higher education after the expansion carried out in the 2000s. This is an exploratory bibliographic study. It was found that public policies to fight evasion have not produced the expected results. In the theoretical perspective, the evasion of higher education still suffers from greater precision in its calculation and concept. It is concluded that, in a scenario that must be profoundly altered in the post-pandemic period, the effective drop in dropout rates will happen only with the improvement in the conditions of students' permanence.

**KEY WORDS:** Evasion; Public policy; University education.

## **EVASIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ENTRE CONCEPTO Y REALIDAD**

**RESUMEN:** El presente estudio tiene como objetivo discutir la evasión dentro de las políticas públicas dirigidas a la educación superior brasileña después de la expansión realizada en la década de 2000. Se trata de un estudio bibliográfico exploratorio. Se encontró que las políticas públicas para enfrentar la evasión no han producido los resultados esperados. Desde una perspectiva teórica, esa evasión de la educación superior aún adolece de una mayor precisión en su cálculo y concepción. Se concluye que, en un escenario que debe ser profundamente alterado en el período pospandémico, la caída efectiva de las tasas de deserción se producirá solo con la mejora de las condiciones de permanencia de los estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** Evasión; Políticas públicas; Enseñanza superior.

---

### **INTRODUÇÃO**

O Brasil passou, principalmente na década de 2000, por um processo importante de massificação do ensino superior, realizado no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Com o processo de massificação, a questão da evasão ficou ainda mais evidente.

A evasão no ensino superior é um fenômeno que acontece em países desenvolvidos e em desenvolvimento, e produz desdobramentos e consequências importantes em Instituições de Ensino Superior (IESs) públicas e privadas. Trata-se de uma temática multidimensional que sofre interveniência de diversas variáveis e é permeada por determinantes produzidas pelo contexto em que o evadido está

inserido. O enfrentamento do problema é urgente e demanda soluções distintas. As soluções propostas, normalmente, tanto no público como no privado, são complexas, e os resultados alcançados nem sempre alcançam os patamares projetados/desejados.

Para Coulon (2008), mesmo o processo de expansão sendo identificado como democratização do ensino superior público, muitos estudantes, em razão da heterogeneidade, não conseguem permanecer estudando. Tem-se, assim, uma espécie de contradição: a democracia serve apenas na entrada. As condições para a conclusão dos cursos, diferente da entrada, estão muito longe de terem materialidade.

Apesar das mudanças, positivas, a expansão produziu desafios que ainda estão longe de serem superados. Para Favato e Ruiz (2018), a melhora das condições de permanência dos estudantes é o primeiro desafio a ser enfrentado para a diminuição dos índices de evasão. As limitadas condições de permanência revelam um descompasso entre políticas para a educação superior e outras políticas públicas. Não é suficiente ampliar o acesso ao ensino superior. A ampliação deve vir acompanhada de melhor condição socioeconômica das famílias.

Com linha argumentativa similar, Paula (2017) aduz que a política de expansão e de massificação não esgota o projeto de democratização do ensino superior. A alegação se sustenta no fato de que a democratização só acontecerá se a expansão vier acompanhada do crescimento da taxa de concluintes, principalmente das camadas marginalizadas socialmente. É necessário, segundo Paula (2017), com igual ênfase, que o final do processo tenha qualidade na formação. Com efeito, a diligência constante sobre a qualidade dos cursos de graduação, as taxas de conclusão e o perfil socioeconômico dos concluintes e dos que evadem são condições *sine qua non* para avaliar as políticas conformadas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014).

A urgência no enfrentamento é tal que, em um programa da importância do Reuni, a evasão aparece como a primeira diretriz estabelecida: “I – **redução das taxas de evasão**, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno” (BRASIL, 2007, p. 7, grifo nosso).

A evasão estudantil, objeto do presente estudo, apresenta-se como um fenômeno que interfere e se manifesta em todos os níveis de ensino no Brasil e no mundo e afeta os indivíduos, as organizações e a sociedade. O fenômeno apresenta

imprecisão conceitual, de causas e de consequências. A busca de alternativas para redução dos índices de evasão estudantil ocupa de longa data a agenda governamental e produz políticas públicas com resultados ainda aquém dos perspectivados. Nos meandros desse cenário, o presente estudo tem como objetivo discutir a evasão no interior das políticas públicas voltadas para o ensino superior brasileiro depois da expansão realizada na década de 2000. De forma mais atenta, mas não exclusiva, serão perquiridas as universidades federais.

## **EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: CONCEITOS, CAUSAS E CONSEQUÊNCIAS**

De forma simples, evasão é a não finalização de uma unidade educacional que conduz o estudante para um conhecimento especializado (FIALHO, 2014). Tinto (1975) define evasão como o movimento de o aluno deixar a instituição de ensino superior (IES) sem receber o diploma.

Schirmer e Tauchen (2019) destacam que a evasão não é meramente uma questão educacional. Trata-se de um fenômeno complexo produzido por múltiplas causas que, para seu enfrentamento, exige sua compreensão também nos contextos socioeconômico, político e cultural. Para além dos prejuízos institucionais, o processo evasivo produz prejuízos materiais e desgastes psicológicos nos evadidos.

O ingresso na universidade é um momento complexo, marcado por incertezas e mudanças na vida do futuro estudante (GILIOLI, 2016). De forma ampla, ingressar significa fazer parte, e remete para questões como a inserção, a participação e o acolhimento. Acesso em sentido mais estrito refere-se a senso de pertencimento que se liga de forma indissociável ao senso de coletividade. Na perspectiva da educação superior, o ingresso significa a passagem do nível anterior, o nível médio, para o nível superior. O egresso, com a passagem, ganha a condição de acadêmico (SILVA; VELOSO, 2013).

O cotidiano acadêmico apresenta inúmeros desafios. Os desafios requerem preparo físico, psicológico e financeiro, além de responsabilidade diante de um conjunto de normas e de novos modelos de comportamentos exigidos pela universidade (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2011).

Segundo Coulon (2008), a capacidade do estudante para descobrir, interpretar e incorporar os códigos institucionais e intelectuais, presentes na vida universitária, é fundamental para sua permanência e êxito estudantil. Os

ajustamentos para a vida acadêmica dependem tanto das características pessoais do estudante quanto dos serviços de apoio disponibilizados pela instituição de ensino.

No contexto social é crescente o número de jovens que justificam sua decisão de ingressar na universidade pela ausência de alternativas que pudessem suprir suas necessidades de exercício profissional. As dificuldades de emprego e sucesso passam a ser sentidas logo após a conclusão do ensino médio (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2002).

As satisfações ou insatisfações que os concluintes do ensino médio vivenciam não estão relacionadas unicamente com a variável institucional, mas, também, com as variáveis pessoal e interpessoal. Quando essas variáveis não se coadunam com as expectativas do estudante, interferindo na sua aceitação daquilo que a universidade oferece e exige, pode ocorrer um desajuste nesse período de transição do aluno, causando comprometimento de todo processo.

Para Braga e Xavier (2016), na transição do nível médio para o superior, três características distinguem mais os estudantes em termos de aspirações de continuidade de estudos: sexo feminino, renda familiar superior a 5 salários-mínimos e incentivo da família para cursar o ensino superior.

As características individuais dos estudantes fazem a mediação da adaptação necessária para a nova realidade no ambiente universitário. Do contrário, poderá suscitar um retrocesso traduzido em baixo desempenho, reduzida integração e, por fim, na evasão (MENDONÇA; ROCHA, 2005).

Os estudantes que, por algum motivo, não se envolvem com o ambiente acadêmico normalmente demonstram desinteresse pelos estudos e abdicam da participação de atividades fora da sala de aula. Em termos práticos, quanto menor o envolvimento do estudante, menor será a possibilidade de aprendizado e maior de evasão (OLIVEIRA; GUIMARÃES; SANTANA, 2019).

A evasão refere-se à saída definitiva do aluno do curso de origem sem concluí-lo. Para Ristoff (2013), a evasão estudantil corresponde ao abandono dos estudos. A migração de alunos de um curso para outro sem sair do sistema educacional não se configura em evasão, e sim, em mobilidade. De forma mais ampla, alguns autores definem a evasão estudantil de maneira mais genérica, comparando e buscando interpretar algumas causas ou efeitos para diferenciá-la de outras situações que ocorrem no ambiente estudantil. Nessa linha, Fritsch (2015, p. 2) infere que a evasão:

É um fenômeno complexo, associado com a não concretização de expectativas e reflexo de múltiplas causas que precisam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional e nas instituições de ensino. Caracteriza-se por ser um processo de exclusão determinado por fatores e variáveis internas e externas às instituições de ensino.

Tinto e Cullen (1973) identificaram dois tipos de evasão, a voluntária e a involuntária. A voluntária acontece a pedido do aluno. A involuntária, com caráter de **expulsão**, acontece por intervenção da IES, e as razões são variadas. Independentemente do tipo, ambas entram nos cálculos das taxas de evasão.

Para Moura e Silva (2007), o termo evasão é esculpido de forma a culpar aquele acadêmico que, por inúmeras razões, interrompeu definitivamente sua trajetória em uma determinada oferta de ensino. Assim sendo, o termo também contribui para, de alguma forma, isentar a instituição e o sistema educacional de qualquer responsabilidade ou interferência sobre o fenômeno.

Designada pelo MEC, a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (BRASIL, 1997, p. 20, grifo do autor):

[...] decidiu por caracterizar evasão distinguindo:

- **evasão de curso:** quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional;
- **evasão da instituição:** quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado;
- **evasão do sistema:** quanto o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

Com leitura distinta, Schimitt (2014) aduz que, em função da inexistência de uma definição amplamente aceita para o termo evasão, diversos autores utilizam em suas análises o seu antônimo, a permanência estudantil.

Independentemente da forma como o conceito é construído, pode-se

aprender especificamente com a relação entre evasão e exclusão acadêmica (BUENO, 1993). A evasão corresponde a uma postura ativa do aluno que, por sua própria responsabilidade, decide abandonar o curso. A exclusão tem ligação com a responsabilidade da instituição e de tudo que a cerca, muitas vezes até contra a vontade do estudante.

No entendimento de Prestes e Fialho (2018), para a instituição, não existem opções. Se o estudante apresenta desempenho insatisfatório, falta de motivação e não se adapta com o estilo acadêmico, a probabilidade de evasão é ampliada. Com efeito, surgem transtornos e prejuízos para a instituição e, em se tratando de uma instituição pública, para a sociedade.

Identificando limitações nas definições acerca do tema evasão estudantil, particularmente na proposta pela Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Gilioli (2016) propõe subdividir a evasão em:

- a) microevasão: quando o estudante deixa o curso de origem, mas permanece na IES e no sistema;
- b) mesoevasão: quando ocorre a saída do curso e da IES, mas não do sistema;
- c) macroevasão: quando a saída do curso e da IES não é acompanhada pelo ingresso em outro curso/IES, ou seja, é a saída do sistema.

Lima e Zago (2018) defendem a ideia de que pode haver ainda outra forma de evasão, não tão evidente quanto às apresentadas por Gilioli (2016), a nanoevasão.

A nanoevasão ocorre quando o estudante pode permanecer no mesmo curso e instituição, contudo, transfere-se para outro câmpus, turno, modalidade de ensino (presencial ou a distância) ou formação (licenciatura ou bacharelado). Acreditam os autores que, nesse caso, o impacto seria intrínseco aos cursos, que, dependendo da evasão, poderiam deixar de ofertar turmas em determinado câmpus, turno ou modalidade, caso a permanência fosse reduzida e a sustentabilidade da oferta comprometida. A Figura 1 apresenta uma síntese estruturada em níveis das posições complementares da evasão estudantil no ensino superior elaborada por Gilioli (2016) e adaptada por Lima e Zago (2018).

**Figura 1:** Definições e modalidade da evasão no ensino superior

		<b>MACROEVASÃO</b>	
		<b>MESOEVASÃO</b>	
		<b>MICROEVASÃO</b>	
<b>NANOEVASÃO</b>	<b>Saída do estudante do curso, permanecendo na IES e no sistema</b>	<b>Saída do estudante do curso e da IES, mas permanência no sistema</b>	<b>Saída do estudante do curso, da IES e do sistema</b>
<p><b>Permanência no curso, IES e sistema, mas com alguma alteração administrativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Mudança de câmpus, no mesmo curso e IES</li> <li>– Mudança de turno, no mesmo curso e IES</li> <li>– Mudança de modalidade de ensino no mesmo curso e IES (presencial ou EaD)</li> <li>– Mudança de formação no mesmo curso e IES (licenciatura ou bacharelado)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Mudança para outro curso na mesma área do conhecimento na IES</li> <li>– Mudança para outro curso em outra área do conhecimento na IES</li> </ul> <p>Não podemos desconsiderar as mudanças para cursos em distintos câmpus, turno, modalidade de ensino e de formação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Mudança de IES para curso idêntico</li> <li>– Mudança de IES para curso da mesma área do conhecimento</li> <li>– Mudança de IES para curso de outra área do conhecimento</li> </ul> <p>Não podemos desconsiderar as mudanças para cursos em distintos turnos, modalidades de ensino de formação, além do perfil da IES, pública, comunitária ou particular</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Cancelamento da matrícula</li> <li>– Trancamento da matrícula</li> <li>– Abandono ou desistência do curso</li> <li>– Jubilamento</li> </ul> <p>Devemos considerar que esta saída pode ser definitiva ou temporária, pois o estudante pode retornar (nos casos de Trancamento e Abandono), ou ainda ingressar novamente por novo processo seletivo</p>

Fonte: Gilioli (2016 *apud* Lima; Zago, 2018, p. 371).

Diferentes formas de evasão demandam operacionalização distinta na sua aferição. Para Palharini (2010), pode-se, por exemplo, identificar a partir de diferentes critérios o número de alunos evadidos ou definir a quantidade de períodos necessários para caracterizar a evasão.

No presente estudo será utilizada a conceituação exarada pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (BRASIL, 1997, p. 19, grifo ao autor) que define a evasão como “[...] **a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo**”. Com efeito, o aluno que deixar de matricular-se, aquele que oficializar sua desistência, o que solicitar transferência ou reopção de curso, além daquele que



tiver sua exclusão determinada por norma institucional, no presente estudo, será considerado evadido.

Na realidade concreta, a evasão é algo que afeta a sociedade. Para Silva Filho *et al.* (2007), as perdas de estudantes que não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, recursos públicos investidos são despendidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico.

Mazzetto e Carneiro (2002) e Tinto (2003) argumentam que a evasão é quase totalmente debitada aos estudantes, mas pelos seus efeitos deveria ser vista como um problema de toda a sociedade.

Para Kingston (2008), nem todo abandono é prejudicial. As evasões podem ser classificadas como positivas, neutras ou negativas. Entende-se no primeiro grupo aqueles casos em que os estudantes desistem do curso em busca de áreas e/ou IES que sejam mais compatíveis com suas habilidades. As evasões neutras são aquelas em que os discentes precisam abandonar a graduação para resolver problemas pessoais, que são alheios ao ensino superior. Os abandonos classificados como negativos são aqueles em que o estudante evade pelo fato de haver falhado academicamente ou por não estar preparado o suficiente para lidar com o sistema de avaliação do ensino superior.

A evasão nos cursos de graduação é um problema recorrente e uma realidade conhecida, as causas são variadas e diferentes fatores produzem o quadro. Conquanto, existe certa convergência na literatura para identificar na evasão causas intercruzadas, com destaque nessa teia de relações para os fatores financeiros, acadêmicos e aspectos psicológicos e individuais.

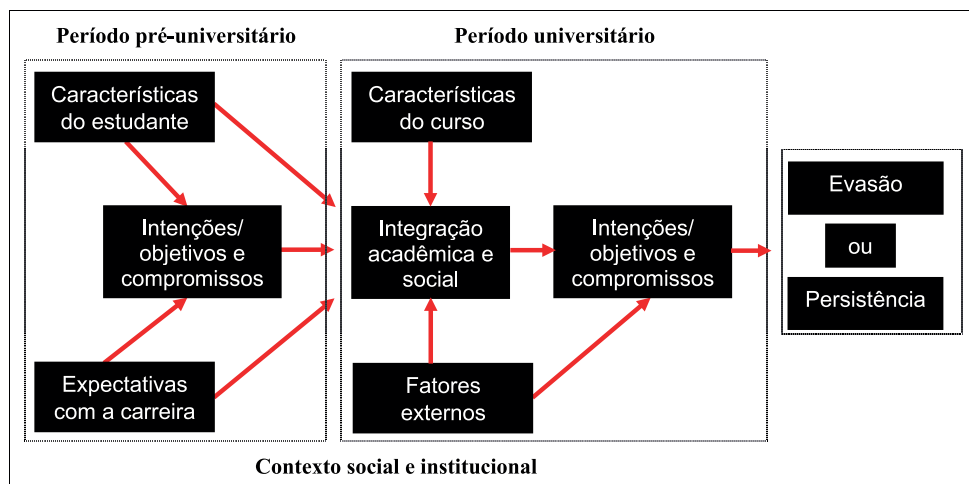
Para compreender os motivos recorrentes que determinam a evasão e os diferentes tipos de alunos, diversos pesquisadores se debruçaram sobre o tema, tendo como foco tanto IES públicas como privadas. Estes estudos, principalmente depois dos trabalhos amplamente citados de Tinto (1975, 1993), fazem parte de uma espécie de fundo social de conhecimento. Os estudos precursores de Spady (1971) e Tinto (1975) são parte constitutiva da progênie do fundo.

Para Prestes e Fialho (2018), foram esses autores os responsáveis pelas primeiras tentativas de integrar a pluralidade desses fatores em um modelo causal coerente. Tanto Spady como Tinto utilizaram a teoria de suicídio de Durkheim

(1858-1917) e compreendem a evasão como fruto da integração acadêmico-social insuficiente, representando um provável desajuste entre o indivíduo e a instituição.

Para Tinto (1975, 1993), o afastamento definitivo de um indivíduo de determinada oferta educacional é resultado de inúmeros fatores (pessoais, econômicos, sociais, familiares e institucionais) que se potencializam mutuamente até resultarem na evasão. Os resultados do processo são determinados, em parcela significativa, no entrecruzamento do trazido pelo estudante de um período prévio com a realidade universitária. O modelo explicativo da evasão discente inicialmente proposto por Tinto (1975), ilustrado na Figura 2, evidencia a influência do referido entrecruzamento.

**Figura 2:** Evasão no contexto social e institucional



Fonte: Andriola, Andriola e Moura (2006, p. 367).

Avançando neste modelo explicativo, Tinto (1993) infere que a evasão decorre de influências impostas pelas comunidades sociais e intelectuais sobre a decisão dos estudantes em permanecerem ou não na universidade. O autor acredita que quatro conjuntos de fatores influenciam o acadêmico a evadir-se:

- a) atributos prévios à entrada na faculdade, como *background* familiar, habilidade e escolaridade;

- b) a inter-relação entre os objetivos e o comprometimento da instituição e dos alunos;
- c) o conjunto de relações formais e informais estabelecido no ambiente acadêmico e no social, como performance acadêmica, interação com os funcionários da instituição e atividades extracurriculares;
- d) a integração acadêmica e social que os fatores anteriores proporcionam.

Estes fatores reforçam a importância do acompanhamento acadêmico. Com o acompanhamento, é possível facilitar a adaptação e minimizar as dificuldades dos discentes na transposição de realidades distintas, a do ensino médio e a do ensino superior. Embora inicialmente criticado, o modelo foi revisado, ampliado e, posteriormente, adaptado, bem como utilizado em diversas pesquisas.

Esse modelo, depois da década de 1990, foi modificado e diferenciado, observando novas tendências e as realidades complexas no âmbito do ensino superior. Em estudo de revisão relacionada com a evasão, Demetriou e Schmitz-Sciborsky (2011) identificam nas teorias da motivação um mecanismo importante para a compreensão mais profunda do fenômeno.

Outros autores, com pontos convergentes e/ou complementares, adentraram no sinuoso terreno das causas da evasão. Para Prestes e Fialho (2018, p. 873-874):

O compromisso (*commitment*) do aluno com a instituição depende do seu desempenho acadêmico e de interações frequentes e compensadoras com os *peers*, o corpo docente e administrativo da IES (TINTO, 1975, p. 94). Como variáveis de *background* aparecem origem familiar, nível de qualificação escolar e certos atributos pessoais (MOEHLEKE, 2007). Esse modelo de integração acadêmico-social foi estendido por Tinto, incluindo um componente econômico em forma da teoria de custo-benefício. Nessa perspectiva, fundamentada na teoria da escolha racional (COLEMAN, 1990), o aluno se evade se ele perceber a existência de outras formas de investimento de tempo, esforços, recursos capazes de lhe oferecer benefícios mais altos, em relação aos custos, caso continue na instituição educacional (TINTO, 1975).

Sob essa perspectiva, a decisão de abandono é uma ação racional (FISHBEIN; AJSEN, 1975), sendo o resultado de

um *mismatch* entre as expectativas do aluno e as experiências dele no contexto institucional. O peso relativo de cada um desses componentes para a utilidade total (PFEIFFER; MAFFEZZOLLI, 2011) varia de acordo com a personalidade do indivíduo e os estímulos do meio ambiente físico e sociocultural. Caso as experiências concretas não sejam adequadas às expectativas e necessidades do aluno, restam somente duas opções: ou ele ajusta às suas expectativas a um nível que corresponda às realidades existentes, ou vai à busca de outras opções.

Examinando a evasão no Brasil, Hoed (2016) encontra no conjunto composto por falta de perspectiva na carreira, baixo nível de comprometimento com o curso, a baixa participação em atividades acadêmicas, a falta de apoio familiar, instalações precárias e o baixo desempenho escolar, as principais justificativas da evasão no ensino superior. Esses fatores variam em grau, de acordo com a instituição, demonstrando que as características particulares das IES e de seus alunos são fundamentais.

Em linha similar, Benatti (2017) argumenta na linha de que os motivos com desfecho em abandono do curso são múltiplos: dificuldades financeiras agregadas à incompatibilidade com o horário de trabalho, falta de afinidade com o curso, distância entre o domicílio e a universidade, ausência de laços afetivos com a instituição de ensino, entre outros.

Para Barroso e Falcão (2004), as condições que motivam a evasão escolar são classificadas sob três agrupamentos:

- a) econômica: impossibilidade de permanecer no curso por questões socioeconômicas;
- b) vocacional: o aluno não se identifica com o curso;
- c) institucional: abandono por fracasso nas disciplinas iniciais, deficiências prévias de conteúdos anteriores, inadequação aos métodos de estudo, dificuldades de relacionamento com colegas ou com membros da instituição.

Lima *et al.* (2016), olhando para o tripé mercado, indivíduo e escalada técnico-científica, no qual o culto a modernidade estimula a cultura do imediato, da mudança e da velocidade, com suas evidentes repercussões sobre a natureza

humana, colocam que escolhas aligeiradas e/ou inadequadas podem contribuir para futuras evasões. A deserção ou o abandono precoce dos estudos é, conceitualmente, um desvio do objetivo (DONOSO; SCHIEFELBEIN, 2007).

Para Gaioso (2005), a necessidade de trabalhar em horário incompatível com o de estudo, problemas financeiros, casamento, nascimento de filhos, desconhecimento da metodologia do curso escolhido, deficiência da educação básica e reprovações sucessivas, falta de orientação vocacional, profissional e imaturidade, a ausência da perspectiva de trabalho, a falta de laços afetivos na universidade, busca de desafios a si mesmo quando se ingressa em um curso sem a intenção de cursá-lo, herança profissional, a ausência de um referencial na família, mudança de endereço, concorrência entre as IES, estão entre as causas recorrentes de evasão nos cursos de Direito, Engenharia Civil e Medicina nas instituições de educação superior brasileiras.

Gisi (2006) ressalta que existe grande dificuldade para os alunos de setores sociais menos favorecidos permanecerem no ensino superior, não apenas considerando a carência de recursos como também pela falta de aquisição de **capital cultural** no decorrer de sua trajetória. Essa desigualdade cultural é sentida durante toda a trajetória estudantil e configura-se em desvantagem competitiva e comportamental.

As formas de ingresso na universidade podem representar um dos fatores que influenciam as taxas de evasão. Com a ampliação da oferta de vagas, os processos seletivos tornaram-se mais acessíveis. Mesmo esse acesso sendo positivo em múltiplos aspectos, o ingresso de alunos menos maduros e mais inseguros acerca de suas escolhas profissionais surgiu como uma espécie de efeito, em muitos casos, negativo (RIBEIRO; MORAIS, 2020).

Silva Filho *et al.* (2007, p. 643) aduzem que “[...] em todo o mundo, que a taxa de evasão no primeiro ano de curso é duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes”. Os autores afirmam também que “Os dados sobre evasão nos cursos superiores do Brasil não diferem muito das médias internacionais, variam bastante por dependência administrativa (pública ou privada), região e curso”. Convergingo com esta posição, Veloso e Almeida (2002) sinalizam que, apesar de múltiplas variáveis, existe certa universalidade no fenômeno da evasão, o período em que ocorre. Santos e Barros (1994), distingue a evasão entre imediata e tardia. A imediata ocorre no primeiro ano de estudos. A tardia é produzida por um processo

gradativo.

No Brasil, as desigualdades tornaram-se mais notórias no sistema público com as políticas de cotas e o Sistema de Seleção Unificada (SiSU). O SiSU foi criado pelo MEC, em 26 de janeiro de 2010, através da portaria normativa n. 2, com o objetivo de unificar o processo de seleção nas IFES (BRASIL, 2010). Sua dinâmica de funcionamento permite o candidato utilizar a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para concorrer às vagas de todas as universidades brasileiras que optam pelo sistema de seleção, sem a necessidade do vestibular tradicional. Podem participar os alunos que estão em conclusão do ensino médio e aqueles que já concluíram o ensino médio em anos anteriores.

Para Gilioli (2016, p. 36):

Antes do SiSU, a seleção para as Ifes era feita, basicamente, por meio de exames vestibulares de cada instituição, o que propiciava um emaranhado de datas sobrepostas de provas e de deslocamentos custosos para estudantes que pretendiam pleitear vagas em IES mais distantes

Nogueira *et al.* (2017), em estudo realizado na UFMG, apontam vantagens do SiSU em relação ao vestibular tradicional:

- a) existe perspectiva de redução de custos e ganhos operacionais para as instituições, com ganho de produtividade do processo seletivo e maior eficiência na ocupação das vagas e sua disponibilização para todo o território nacional;
- b) a vantagem da mobilidade geográfica que o SiSU propicia aos estudantes, a ampliação das trocas culturais e acadêmicas e a consequente integração nacional;
- c) o SiSU articulado com a Lei de Cotas traria maior inclusão de algumas minorias no ensino superior brasileiro.

Desde sua implantação, o SiSU apresenta crescente adesão das IFES e ampliação do número de vagas ofertadas. Na sua primeira edição foram 51 instituições que aderiram ao sistema passando para cerca de 130 no ano de 2018 (VARGAS, 2019).

Depois de várias edições do SiSU, existe um razoável acervo de estudos avaliativos. Inobstante, questionamentos relativos aos agentes principais, às instituições, aos candidatos ou graduandos ainda não foram suficientemente clarificados, e é constatável certa ambivalência nos resultados disponibilizados (VARGAS, 2019). A instituição perquirida no presente estudo é uma universidade federal que utiliza integralmente o SiSU.

Para Barbosa *et al.* (2017), está difundida no ambiente universitário a ideia de que o SiSU aumentou a taxa de evasão nas instituições federais. Para os autores esta ideia ainda carece de evidências empíricas.

Não obstante, por diversas razões e em muitos casos, os alunos pretendem retornar para regiões mais próximas dos seus lares. Hipoteticamente, com o SiSU, os alunos têm condições desejáveis de alcançarem o intento com o ingresso em uma universidade federal.

Backes (2015) argumenta que o processo de escolha do SiSU possibilita a mobilidade entre universidades e cursos, inclusive para aquele estudante que não conseguiu ingressar em determinada instituição na sua primeira opção. Tal dinâmica pode gerar alguns transtornos para as IFES, tanto no aspecto pedagógico como no administrativo, se for considerado que uma parcela importante de candidatos acaba optando por aquele curso cuja pontuação no Enem lhe permitiu, apesar do seu pouco interesse ou motivação, cursá-lo. No plano institucional:

[...] apesar dos esforços para ampliar o número de vagas ofertadas no ensino superior, o número de alunos concluintes não corresponde à quantidade de alunos ingressantes, além de que a quantidade de estudantes que não renovam suas matrículas semestralmente é crescente, indicando uma perspectiva cada vez menor para formandos dentro do período de integralização mínima do curso (BACKES, 2015, p. 79).

O problema, assim, em alguma medida, está transmutado com o deslocamento do ingresso para a permanência. Coulon (2008), enxergando o deslocamento, argumenta que a democratização do acesso não foi acompanhada da democratização do saber.

Ribeiro e Morais (2020), em linha semelhante à apresentada por Backes

(2015) asseveram a existência de pontos positivos, como o aumento das possibilidades de ingresso e melhor aproveitamento das vagas nas IES participantes, e pontos negativos, como o pouco interesse e motivação dos alunos que é acompanhada de elevados índices de insatisfação durante a vida universitária. Assim:

As IES passam a lidar com fenômenos já conhecidos, mas que não eram tão expressivos, como a dificuldade em preencher suas vagas mesmo nos cursos mais concorridos, sendo preciso emitir várias listas de chamada para os candidatos aprovados. [...] Do ponto de vista dos candidatos, ter várias listas de chamada significa facilidade de ingresso, afinal são convocações para vagas que provavelmente não foram preenchidas. Possivelmente, por conta disso, o candidato pode ficar com a impressão de que no momento que desejar será possível ingressar no ensino superior, não entendendo como problema entrar em um curso que não pretendia, esperando que este não lhe realize profissionalmente e que, muito menos, não terá motivação para cursá-lo até o fim (RIBEIRO; MORAIS, 2020, p. 5-6)

Nogueira *et al.* (2017) concluíram que parte das expectativas positivas que se tinha em relação à adoção do SiSU não estão se cumprindo. Houve aumento significativo da não matrícula de candidatos convocados, produzindo sucessivas chamadas e a evasão de um percentual grande de alunos ainda no início dos cursos e ampliação das vagas ociosas. Em relação à evasão, parcela dos alunos volta à universidade em outros cursos. Assim, para além do simples abandono, tem-se uma estratégia de mudança de curso construída no interior das próprias regras do SiSU. Com efeito, o processo de ocupação das vagas mostrou-se menos eficiente e estável. Outras frustrações foram a expectativa da diversificação da origem geográfica dos alunos foi parcialmente e a promessa de maior inclusão social garantida pela articulação do SiSU com a chamada Lei de Cotas. O ponto positivo constatado foi o aumento acentuado da participação de egressos de escolas públicas.

Para Luz (2013), é incoerente a unificação da seleção em um país onde o ensino médio é qualitativamente bastante diferenciado. A crítica é ampliada com desconsideração das características peculiares do ensino básico brasileiro na



elaboração do Enem.

Além dos motivos apontados na literatura para a evasão, o pesquisador se depara com uma dificuldade teórica no trato empírico da temática, a definição matemática de evasão. Ao lado da conceituação e da contemporaneidade da evasão, a aferição da evasão é apontada por Palharini (2010) como um dos problemas recorrentes no estudo da evasão. Nas questões conceituais, depara-se com autores que consideram várias categorias para classificar o aluno evadido e outros, mais pragmáticos, ao especificarem o aluno nessa situação. Com respeito ao quesito de contemporaneidade, encontra-se nas pesquisas um embate entre a fidedignidade e a atualidade na ocorrência da evasão. E, por fim, na questão de aferição, há diferentes modalidades de cálculo para a evasão.

Em relação à aferição da evasão, existe uma deficiência importante, a metodologia empregada para o cálculo. Para Hoed (2016), muitas vezes a metodologia empregada deixa de comparar o aluno evadido com aquele que permanece, perdendo o controle necessário para a determinação de características particulares que distinga o evadido daquele que termina sua graduação.

Com efeito, a IES que utiliza o diagnóstico produzido por tal metodologia enfrentará dificuldades na adoção de estratégias que interfiram na decisão do estudante se evadir e na construção de políticas de retenção.

Considerando que para a aferição da evasão são utilizadas fórmulas distintas, é bastante factível considerar a existência de distorções na comparação dos resultados de diferentes instituições.

Para Prestes e Fialho (2018, p. 875):

[...] o cálculo da taxa de coorte pressupõe a existência de dados desagregados para cada aluno, e essas informações complexas, muitas vezes, não estão disponíveis. No Brasil e no mundo, o método mais usado é a taxa de evento (taxa anual ou de incidência) que mede a evasão pela proporção de alunos que abandonaram os estudos de um ano para o outro, sem concluí-los. Evidentemente, a taxa anual produz valores menores do que a taxa de coorte, porque é calculado por ano, o que não acarreta um número elevado de abandonos (LEHR *et al.*, 2004).

Para Silva e Silva (2012), existe a possibilidade de interpretações e cálculos nos quais os dados relativos à retenção, estão também incluídos nos índices de evasão. Na Figura 3 são apresentadas diferentes fórmulas para calcular a evasão. A não unanimidade no entendimento dos diversos autores com relação à definição do termo evasão pressupõe possíveis distorções na precisão da expressão adequada para seu cálculo, pois, mesmo sendo utilizados como referência os dados do Censo da Educação Superior disponibilizados pelo MEC, os resultados podem ser significativamente diferentes.

**Figura 3:** Fórmulas para calcular a evasão no ensino superior brasileiro

Fórmulas para calcular a evasão	
<b>Exemplo 1:</b> Evasão (Reuni)	$E_{2010} = 1 - (C_{2010}/I_{2006}) = 31,32\%$
<b>Exemplo 2:</b> Evasão (Inep e Instituto Lobo)	$E_{2009} = 1 - [(M_{2009} - I_{2009})/(M_{2008} - C_{2008})] = 13,14\%$
<b>Exemplo 3:</b> Evasão corrigida (SILVA, 2016)	$E_{2009} = \frac{(M_{2009} - C_{2009}) + (I_{2010} - M_{2010})}{M_{2009}} = 11,88\%$
	Onde: E: taxa de evasão M: número de matriculados C: número de concluintes I: número de ingressantes N: ano em estudo (n - 1): ano anterior (n - x): x é o número de anos do curso

Fonte: Silva e Silva (2012).

Assim, Silva Filho e Lobo (2012, p. 1) acreditam que: “A melhor forma de medir a evasão escolar é acompanhar a vida escolar de cada estudante para identificar quando ele abandonou os estudos, ou mudou de curso ou de instituição, etc.”.

Considerando as dificuldades e os riscos das pesquisas para acompanhar a vida escolar de cada estudante, Lima e Zago (2018, p. 384) concluem que:

Observando essas diferentes formas e fórmulas de se analisar e calcular a evasão, definidas e utilizadas pelas instituições, e as

dificuldades de se acompanhar os estudantes em sua trajetória acadêmica, reconhecemos que existem verdadeiros obstáculos às comparações entre as pesquisas sobre esse fenômeno, quer seja em nível regional, nacional ou internacional. Também consideramos que a ausência das informações acerca da evolução da população escolar, mais especificamente no que se refere ao número de matrículas realizadas no período analisado, acaba por limitar uma compreensão mais aprofundada do pleno significado e dimensão da evasão para a instituição de ensino pesquisada.

Os problemas relacionados com a evasão são muitos e de difícil solução. O cenário, além de dinâmico e marcado por recuos recentes, é permeado por políticas públicas que apontam sutilmente para a privatização do sistema. A ausência de políticas de estado atinge, apesar de que não deveria, também a educação que, além de nunca ter sido prioridade, nunca esteve imune a essa ausência de políticas duradouras. A evasão, mais que um problema real que acontece em instituições públicas e privadas, é da sociedade brasileira. Não obstante, mesmo com a impossibilidade de eliminar a evasão, esforços transformadores para cinzelar este cenário devastador são sempre urgentes (SILVA FILHO, 2009).

## A REDUÇÃO DA EVASÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O Censo da Educação Superior, ano base 2017, permite constatar a diferença entre o número de matriculados e concluintes (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019). A diferença é notória (menos de 14,5%) e aponta para o problema da evasão (Tabela 1).

**Tabela 1:** Censo da Educação Superior – 2017

Variável	Nacional	%	Privada	%	Pública	%
Cursos	35.380	100,00	24.955	70,53	10.425	29,47
Vagas novas	7.900.060	100,00	7.245.027	91,71	655.033	8,29
Ingressantes	3.226.249	100,00	2.636.663	81,73	589.586	18,27
Taxa de ocupação	40,84%	100,00	36,39%	–	90,01%	–

Matrículas	8.286.663	100,00	6.241.307	75,32	2.045.356	24,68
Concluintes	1.199.769	100,00	947.976	79,01	251.793	20,99

Fonte: Adaptado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2019).

Esse sistema, composto por entes públicos e privados, foi conformado com políticas públicas. A política maior, indiscutivelmente, foi traçada a partir do PNE. O plano faz parte da Constituição Cidadã (BRASIL, 2016). No texto constitucional, o PNE é contemplado nos artigos 212 e 214. No parágrafo 3º do artigo 212 dispõe que: “A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere à universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do **plano nacional de educação**” (BRASIL, 2016, p. 125, grifo nosso).

Já o artigo 214 (BRASIL, 2016, p. 125-126, grifo nosso) prevê que:

A lei estabelecerá o **plano nacional de educação**, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (EC nº 59/2009):

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, possui, nos termos da Lei nº 9.131 (BRASIL, 1995), como forma de garantir a participação da sociedade no

aperfeiçoamento da educação nacional, atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento em todas as etapas do plano.

A Lei nº 9.394 (BRASIL, 2005, p. 10), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, prevê em seu artigo 9º que “A União incumbir-se-á de: I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”, em consonância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos para encaminhamento ao Congresso Nacional.

Antes da Constituição Cidadã, em diversas ocasiões, foi manifestada a intenção de se estabelecer um PNE amparado por lei. Para Beisiegel (1999), a insistência do estabelecimento de um plano nacional da educação na forma de lei buscava garantir a implementação e a continuidade das medidas estabelecidas. Não obstante, existiam reações contrárias. A argumentação apontava para a necessidade de flexibilidade no planejamento, algo de compatibilidade limitada com a natureza mais permanente das leis.

A sociedade civil, que já vinha se mobilizando pela educação desde 1986 com a criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), diante da conjuntura da época, relacionada principalmente com as mudanças determinadas pelas consequências da globalização, continuou mobilizada na década de 1990 (BEISIEGEL, 1999).

Nesses meandros, o FNDEP incumbiu-se de elaborar uma proposta de PNE que contemplasse os anseios do estado e da sociedade relativos à educação (BOLLMAN, 2010). Assim:

Em 1998, foram encaminhados ao Congresso Nacional dois anteprojeto de lei do Plano Nacional de Educação. O primeiro, elaborado pelo Ministério da Educação e, o outro, por educadores das oposições, reunidos no Segundo Congresso Nacional de Educação – II CONED. As duas propostas procuraram fundamentar-se em ampla consulta a educadores, entidades profissionais e associações de educadores (BEISIEGEL, 1999, p. 217).

OPNE (2001-2011) teve sua fundação marcada por concepções antagônicas.

O embate existente era centrado principalmente em duas classes presentes no Brasil do início do século. A classe dominante focava na manutenção dos seus interesses. Em oposição, com foco na universalização da educação pública, gratuita, laica, com qualidade social em todos os níveis, ergueram-se vozes como a da ANPED.

Após um longo período de discussões durante a tramitação da proposta, o projeto desenhado pela sociedade brasileira foi aprovado. Não obstante, com os vetos colocados, o Plano aprovado pelo governo de FHC, através da Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001), foi consideravelmente desfigurado (BRITTO, 2015). Os objetivos estabelecidos para o PNE (2001-2011) (BRASIL, 2001, p. 2) foram:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e
- democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Os vetos presidenciais no PNE (2001-2011) provocaram a redução de recursos financeiros para a educação, facilitaram a ampliação do número de IES privada, principalmente faculdades, e abriu caminho para a privatização interna das IES públicas por meio da cobrança dos cursos de pós-graduação *lato sensu* (BOLLMAN, 2010). Cabe salientar que tais vetos não foram revogados na sequência pelo governo seguinte (2003-2010).

O cenário produzido pelo PNE (2001-2011), que findava sua vigência, era do aumento do número de IES privadas, principalmente no formato de faculdades isoladas (sem obrigação legal com pesquisa e extensão), e de alterações nas regras do FIES. Para Segenreich e Castanheira (2009), a educação superior no Brasil, desde meados da década de 1990, seguindo o que acontece em outras partes do mundo com o impulso de políticas neoliberais, tem se expandido de forma acelerada principalmente nas instituições privadas de pequeno porte.

Em 2010, iniciou-se amplo debate a respeito de um novo PNE. A Conferência Nacional de Educação (Conae) apresentou um documento final que indicou muitas fragilidades na política da educação superior desde a criação do PNE (2001-2011). O referido documento defendia a democratização de acesso ao ensino superior promovidos pelos programas Reuni e ProUni, e foi utilizado como referência no debate do novo PNE e na elaboração do Projeto de Lei nº 8.035/2010, que, aprovado forma da Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), transformou-se no novo PNE.

Entre as metas estabelecidas para o PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014, p. 5-6), as Metas 12, 13, 14 tratam da educação superior:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

[...]

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

[...]

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Entre as estratégias para a consecução das metas do PNE estão as relacionadas com a expansão e a reestruturação político-pedagógica do Reuni, a expansão do FIES, o aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e a ampliação do ensino a distância (EaD) através da UAB (LIMA, 2015).

Denotam-se dos PNEs metas expansionistas. Não obstante, o ingresso

no ensino superior não é garantia de sucesso. A Lei da Cotas representou um importante mecanismo facilitador de acesso nessa direção. Em medida distinta, a questão da evasão, apesar de sua gravidade e da expansão do ensino superior, não foi tratada de forma similar à expansão. Nas instituições federais ocorreram mudanças importantes no perfil dos estudantes.

Na V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais, ano-base 2018, realizada pela Andifes (2019), que abrangeu 63 universidades e os CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, com uma amostra de 424.128 questionários validados (35,34%), foi identificado o patamar inédito de 70,20% de estudantes dos cursos presenciais de graduação com o perfil da renda exigida pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) (renda mensal familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo). Outro resultado importante revelado pela pesquisa é o percentual de estudantes autodeclarados negros, alcançando 51,20% do universo. Destaca-se, também, o expressivo percentual (64,70%) de estudantes oriundos do ensino médio público.

Quando se analisa a evolução das formas de ingresso, o percentual de estudantes cotistas chegou ao patamar de 48,30% em 2018. Em 2005, representava apenas 3,10% (ANDIFES, 2019). Outros achados da pesquisa da Andifes (2019):

- a) 45,10% dos graduandos participam de atividades ou programas acadêmicos, dos quais 24,10% são remunerados;
- b) a maioria dos discentes (86,10%) apresentam alguma dificuldade estudantil, com destaque para: falta de disciplina de estudo (28,40%); dificuldades financeiras (24,70%); carga excessiva de trabalhos estudantis (23,70%); problemas emocionais (23,70%); e, tempo de deslocamento para a universidade (18,90%);
- c) entre as áreas atendidas pelo Pnaes, tem-se: 17,30% para alimentação; 9,40% para bolsa permanência; 8,20% para transporte; 7,50% para moradia; 3,00% para atendimento psicológico; 2,90% para atendimento médico; 2,10% para material didático; e, 1,80% para atendimento odontológico;
- d) 52,80% dos estudantes das IFES já pensaram em abandonar o curso por diversos motivos, entre eles: 32,70% por dificuldades financeiras; 29,70% por nível de exigência (carga



de trabalho acadêmico); 23,60% pela dificuldade de conciliar trabalho e estudo; 21,20% problemas de saúde (físico/mental); 19,60% pelo campo profissional; 19,10% dificuldades de relacionamento no curso; 18,80% incompatibilidade com o curso; 18,40% insatisfação com a qualidade do curso; 16,00% problemas familiares; e, 4,80% assédio, *bullying*, perseguição, discriminação ou preconceito;

e) até o final do primeiro semestre de 2018, 14,30% dos discentes já haviam optado pelo trancamento geral da matrícula. Entre os motivos apresentados: 22,10% por motivo de trabalho; 17,20% por impedimento de saúde; 11,20% por insatisfação com o curso; 10,30% por impedimento financeiro; 8,00% por dificuldade de aprender os conteúdos das disciplinas; 4,70% por licença maternidade; 2,20% fizeram a opção pelo risco de ser jubilado; e, 24,30% alegam outros motivos.

A pesquisa da Andifes (2019) confirma o impacto das políticas de expansão da democratização do acesso proporcionado, principalmente, pela reserva de vagas para a consecução das metas do PNE. Porém, sinaliza como desafio a criação de novas medidas que garantam aos estudantes que conseguiram adentrar os portões das IFES igualdade de condições de permanência nos termos da legislação vigente.

Para a construção do perfil identificado na pesquisa realizada pela Andifes (2019), na direção da redução da evasão, o Reuni e o Pnaes são as políticas públicas mais importantes voltadas para o setor público e determinantes. Não obstante, apesar de sua importância, os resultados esperados de redução da evasão não foram alcançados (PAULA; ALMEIDA, 2020; MOURA; PASSOS, 2019). É importante destacar que, no Decreto nº 6.096 (BRASIL, 2007, p. 7), consta:

§ 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

§ 2º O Ministério da Educação estabelecerá os parâmetros de cálculo dos indicadores que compõem a meta referida no § 1º.

No setor privado, com bastante similaridade ao ocorrido no setor público, a expansão também não veio acompanhada da redução da evasão. O FIES e o ProUni produziram resultados importantes no acesso ao ensino superior, mas falharam no combate à evasão. A política serviu mais como uma forma de financiamento para o setor privado (CHAVES; AMARAL, 2016; COSTA; FERREIRA, 2017).

Para Gilioli (2016), o Reuni estabeleceu como objetivo principal criar condições para ampliação do acesso e da permanência dos alunos nos cursos de graduação. Porém, a expansão sugerida pelo Reuni não foi acompanhada da redução da evasão projetada e nem na reversão da hegemonia da iniciativa privada no ensino superior brasileiro.

Na realidade concreta, de forma ampliada com a expansão recente:

[...] , a distância entre o acesso e o graduar-se, para muitos estudantes de renda menos favorecida, advindos da escola pública, que muitas vezes enfrentam grandes desafios para o bom desempenho e continuidade de seus estudos superiores, exige maior autonomia, conhecimentos prévios formais e informais de maior complexidade, apresentando diferentes dificuldades de adaptação ao ambiente acadêmico e, por isso, estariam mais sujeitos a terem dificuldade para concluir o curso universitário (SCHIRMER; TAUCHEN, 2019, p. 327).

O processo expansionista no ensino superior, durante o período de 2010 a 2018, não veio acompanhado de soluções para diminuir a evasão nas universidades federais, criando um paradoxo na relação direta entre a evasão e a expansão. Em termos práticos, com a duplicação da oferta de vagas não ocorreu, na mesma proporção, o número de concluintes. Com efeito, a evasão acompanhou o processo de expansão (SCHIRMER; TAUCHEN, 2019).

Ao avaliar a trajetória dos estudantes da UnB, Lima Junior *et al.* (2019) concluíram que é progressivo o aumento da evasão e a redução da retenção. Na ótica dos autores, as transformações estão relacionadas ao próprio processo de expansão do sistema educacional, chamando a atenção para outro aspecto interessante que leva os estudantes à evasão:

Outra análise de dados referentes à Universidade de Brasília revelou também que a renda média dos alunos que abandonam voluntariamente o curso costuma ser semelhante à renda média daqueles que o concluem (UNB, 2015). Em um primeiro momento, isso pode causar estranheza, mas, novamente, a surpresa vem de se ter presumido que a evasão emerge necessariamente em situações de fracasso escolar, vulnerabilidade social e negligência da instituição: existem estudantes que abandonam seus cursos (ou a educação superior) em favor de um futuro profissional considerado por eles como mais vantajoso e que não dependeria da obtenção de um diploma de graduação para ser realizado (LIMA JUNIOR, 2019, p. 172).

As condições de permanência no ensino superior, apesar de criadas na forma de políticas públicas, principalmente depois do Reuni e do Pnaes, começaram a apresentar retrocessos importantes recentes com cortes orçamentários impostos as IFES (FRANÇA, 2021).

No Brasil, diversas políticas públicas são estabelecidas buscando a geração de resultados ambiciosos. No entanto, essas políticas deixaram de considerar os arranjos institucionais envolvidos nas etapas de execução e de fornecimento do produto ao serviço pretendido (BACKES, 2015). Backes critica, ainda, a falta de avaliação e monitoramento das políticas implantadas, dificultando a produção de indicadores que viabilizem o controle dos investimentos públicos.

Com a perspectiva das instituições públicas federais, a Andifes, representante oficial das universidades federais na interlocução com o governo federal, com as associações de professores, de técnicos administrativos, de estudantes e com a sociedade em geral, realizou em 16 de março de 2016, o Seminário Andifes Eficiência e Qualidade na Ocupação das Vagas Discentes nas Universidades Federais (ANDIFES, 2016). Com o evento foram buscadas alternativas que pudessem contribuir para implementar ações e políticas atuais no combate à evasão e à retenção e para ocupação das vagas discentes ociosas.

Na ocasião foram discutidas as propostas do seminário anterior da mesma temática, realizado em março de 2015, além de alguns tópicos relativos ao assunto disponibilizados pelo Censo da Educação Superior fornecido pelo MEC no ano de

2014 (ANDIFES, 2016).

Mello (2016, p. 2), representando o Colégio de Pró-Reitores de Graduação (COGRAD) da Andifes, resumiu os encaminhamentos do Seminário Andifes: *Desempenho acadêmico dos estudantes das universidades federais*, realizado em 24 de março de 2015, da seguinte forma:

- Realização de um diagnóstico acerca do desempenho acadêmico;
- Abertura de Edital de Pesquisa acerca do tema desempenho acadêmico dos estudantes das IFES;
- Solicitação ao MEC para continuidade da discussão acerca do PAA;
- Criação do Observatório do Desempenho Acadêmico, de um Repositório de estudos e de um Grupo de Estudo Permanente acerca do Desempenho Acadêmico;
- Realização do 2º Seminário sobre o Pleno Desempenho Acadêmico dos Estudantes de graduação das IFES (com resultados de algumas ações encaminhadas).

Na apresentação Mello (2016, p. 19) foram registrados desafios para uma política de preenchimento de vagas remanescentes e ociosas nos cursos de graduação das IFES:

1. Aperfeiçoamento do SiSU – uma única opção por curso?
2. Antecipação do resultado do Enem e da primeira chamada da matrícula;
3. Termo de cooperação Inep/Andifes/Cograd para mapeamento da evasão nas IFES (curso, campus, instituição, IFES, IPES, IES);
4. Política de Assistência Estudantil;
5. Como acomodar os novos estudantes que ingressarem pelo preenchimento de vagas remanescentes/ociosas? Laboratórios, novos docentes, salas de aula;
6. Foco nas vagas para formação de professores? Desafio extra.
7. Preencher vagas de evasão – evitar evasão.
8. O que seriam a evasão e a retenção aceitáveis?

Foram, ainda, a partir do diagnóstico do COGRAD, apresentados os grandes desafios para uma política de combate à retenção e à evasão nos cursos de graduação das IFES. Os grandes desafios apresentados por Mello (2016, p. 19) foram:

1. Reavaliação do Reuni e eventual fechamento de campus, cursos e diminuição de vagas;
2. Forte aporte de recursos para a assistência estudantil material, mas também pedagógica;
3. Implantação de algum tipo de PAA, particularmente em parceria com as PRAES e PRPPG, sem destinação de bolsas;
4. Ampliação do sentido de ensino, para além das atividades em sala de aula, de maneira a reconhecer as atividades de apoio acadêmico como parte das atividades de ensino dos docentes;
5. Dinamização do universo da sala de aula, com valorização das TICs e da EAD, de maneira a romper a apatia e o imobilismo dos estudantes;
6. Atenção diferenciada para necessidades de estudantes indígenas, quilombolas, PEC-G, refugiados e com deficiência, entre outros;
7. Política específica para os cursos de licenciatura e manutenção do Pibid e reconhecimento de que seu objetivo principal é contribuir para a permanência e sucesso do estudante de licenciatura na universidade e não salvar a educação básica;
8. Foco nos estudantes dos três primeiros semestres e em componentes disciplinares específicos, a exemplo de cálculo, física, bioquímica e leitura e produção de texto;
9. Reavaliação da carga horária total dos cursos, considerando parâmetros estabelecidos pelas DCNs;
10. Forte valorização da integração entre ensino (graduação e pós), pesquisa e extensão.

Conquanto possíveis soluções tenham sido perspectivadas, como no caso da Andifes, a pandemia redesenhou o cenário. Evidentemente a evasão é enfrentada também no plano institucional. Mas este não foi o foco do presente

estudo. De certo, depois da pandemia, haverá um novo “normal”, e neste novo “normal”, a questão da evasão, pelo menos no período imediatamente subsequente, deverá ganhar contornos muito ampliados. As soluções pensadas, talvez, tenham de apresentar novos contornos e políticas públicas pensadas no novo “normal” se farão necessárias.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evasão do ensino superior em instituições públicas e privadas é, ainda, um problema societário não equacionado. Na realidade concreta, a educação, em geral, e o ensino superior, em específico, vivenciarão um novo “normal” que está sendo construído com a pandemia das SARS-CoV-2. A questão da evasão, principalmente na transição da pandemia para a volta a normalidade, deve ser ampliada.

Do ponto de vista conceitual, a evasão do ensino superior ainda padece de maior precisão. Da mesma forma, o cálculo da evasão é realizado de maneiras diversas. Mesmo as causas sendo mapeadas, com destaque para os fatores financeiros, acadêmicos e aspectos psicológicos e individuais, o enfrentamento da evasão não alcançou os resultados perspectivados em políticas públicas. Pode-se, com essa lógica, induzir que soluções novas se fazem necessárias e devem ter a forma de políticas públicas. Mais ainda com o devir do período pós-pandêmico.

Como principal achado do estudo, a constatação que apenas com condições efetivas para a permanência dos estudantes ocorrerá a diminuição dos índices de evasão. As condições de permanência, em muitos casos, no setor público e privado, denotam um descompasso entre as políticas para a educação superior e outras políticas públicas. A simples ampliação do acesso ao ensino superior não esgota o projeto de democratização. A democratização efetiva ocorrerá com uma melhor condição socioeconômica das famílias. O Brasil será mais justo quando as camadas marginalizadas socialmente apresentarem taxas de conclusão do ensino superior similares às taxas de ingresso produzidas com a massificação ocorrida na década de 2000.

### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes

universitários. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 81-93, nov. 2002. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-047120022000200002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-047120022000200002). Acesso em: 3 fev. 2021.

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 365-382, jul./set. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000300006>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362006000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362006000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 17 fev. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais**. Brasília, DF: Andifes, 2019. Disponível em: [https://www.ufes.br/sites/default/files/anexo/v\\_pesquisa\\_do\\_perfil\\_dos\\_graduandos\\_16\\_de\\_maio.pdf](https://www.ufes.br/sites/default/files/anexo/v_pesquisa_do_perfil_dos_graduandos_16_de_maio.pdf). Acesso em 29 mar. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DE INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Diagnóstico da ocupação das vagas discentes nas universidades federais**: INEP. 17 mar. 2016. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/?p=48799>. Acesso em: 24 fev. 2021.

BACKES, D. A. P. Análise sobre a influência do sistema de seleção unificada (SiSU) na evasão do curso de administração da Universidade Federal de Mato Grosso. **Revista de Administração do Sul do Pará**, v. 2, n. 1, p. 79-105, jan./abr. 2015. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/333659217\\_ANALISE\\_SOBRE\\_A\\_INFLUENCIA\\_DO\\_SISTEMA\\_DE\\_SELECAO\\_UNIFICADA\\_SISU\\_NA\\_EVASAO\\_DO\\_CURSO\\_DE\\_ADMINISTRACAO\\_DA\\_UNIVERSIDADE\\_FEDERAL\\_DE\\_MATO\\_GROSSO](https://www.researchgate.net/publication/333659217_ANALISE_SOBRE_A_INFLUENCIA_DO_SISTEMA_DE_SELECAO_UNIFICADA_SISU_NA_EVASAO_DO_CURSO_DE_ADMINISTRACAO_DA_UNIVERSIDADE_FEDERAL_DE_MATO_GROSSO). Acesso em: 5 fev. 2021.

BARBOSA, J. P. G. *et al.* A adoção do SISU e a evasão na Universidade Federal de Uberlândia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 2, p. 722-738, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/>

iberoamericana/article/view/8352. Acesso em: 5 fev. 2021.

BARROSO, M. F.; FALCÃO, E. B. M. Evasão universitária: o caso do Instituto de Física da UFRJ. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA*, 9., 2004, Jaboticatubas. **Anais eletrônicos [...]**. Jaboticatubas: Sociedade Brasileira da Física, 2004. Disponível em: <https://www.if.ufrj.br/~carlos/pef/materiais/marta-epef2004-evasao-co12-2.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2021.

BEISIEGEL, C. de R. O plano nacional de educação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 217-231, mar. 1999. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000100011>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15741999000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000100011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 8 fev. 2021.

BENATTI, V. P. M. **Dificuldade de permanência na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**: a realidade do estudante pobre e negro na Unidade Universitária de Dourados. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1255>. Acesso em: 5 fev. 2021.

BOLLMAN, M. da G. N. Revendo o Plano Nacional de Educação proposta da sociedade brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul./set. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000300002>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 12 fev. 2021.

BRAGA, M. J.; XAVIER, F. P. Transição para o ensino superior: aspiração dos alunos do ensino médio de uma escola pública. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 62, p. 245-259, out./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.46817>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602016000400245&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000400245&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n<sup>os</sup> 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n<sup>os</sup> 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n<sup>o</sup> 186/2008. Brasília, DF: Senado



Federal, 2016. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 7, 25 abr. 2007. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=7&data=25/04/2007>. Acesso em: 1 abr. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 241, p. 2-9, 18 dez. 2017. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=2&data=18/12/2017>. Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 7, p. 1-20, 10 jan. 2001. Disponível em: . Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=26/06/2014>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 225-A, p. 1-2, 25 nov. 1995. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/11/1995&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=16>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos**

**de graduação em instituições de ensino superior públicas.** Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002240.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 18, p. 80-81, 27 jan. 2010. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=80&data=27/01/2010>. Acesso em: 5 fev. 2021.

BRITTO, T. F. Passo a passo no Legislativo: os caminhos do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional. *In:* GOMES, A. V. A.; BRITTO, T. F. de (org.). **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas.** Brasília, DF: Edições Câmara da Câmara dos Deputados; Edições Técnicas do Senado Federal, 2015. p. 19-39. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao\\_e\\_divulgacao/doc\\_biblioteca/bibli\\_servicos\\_produtos/bibli\\_boletim/bibli\\_bol\\_2017/Bol19\\_02.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2017/Bol19_02.pdf). Acesso em: 28 mar. 2021.

BUENO, J. L. O. A evasão de alunos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 5, p. 9-16, ago. 1993. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000200002>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X1993000200002#:~:text=A%20evas%C3%A3o%20de%20alunos%20%C3%A9,universit%C3%A1ria%20e%20%C3%A0%20estrutura%20curricular.](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000200002#:~:text=A%20evas%C3%A3o%20de%20alunos%20%C3%A9,universit%C3%A1ria%20e%20%C3%A0%20estrutura%20curricular.) Acesso em: 3 fev. 2021.

CHAVES, V. L. J.; AMARAL, N. C. Política de expansão da educação superior no Brasil: o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 49-72, out./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698162030>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982016000400049&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000400049&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 28 mar. 2021.

COSTA, D. D. da; FERREIRA, N.-I. de B. O PROUNI na educação superior

brasileira: indicadores de acesso e permanência. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 141-163, jan./abr. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772017000100008>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772017000100141&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000100141&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 28 mar. 2021.

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

DEMETRIOU, C.; SCHMITZ-SCIBORSKY, A. Integration, motivation, strengths and optimism: retention theories past, present and futures. *In*: NATIONAL SYMPOSIUM ON STUDENT RETENTION, 7., 2011, Charleston. **Proceedings** [...]. Norman: University of Oklahoma, 2011. p. 300-312. Disponível em: <https://studentsuccess.unc.edu/wp-content/uploads/sites/10139/2012/11/Demetriou-and-Schmitz-Sciborski.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

DONOSO, S.; SCHIEFELBEIN, E. Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 33, n. 1, p. 7-27, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001>. Disponível em: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052007000100001&lng=en&nrm=iso&tlng=en](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052007000100001&lng=en&nrm=iso&tlng=en). Acesso em: 5 fev. 2021.

FAVATO, M. N.; RUIZ, M. J. F. REUNI: política para a democratização da educação superior? **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 2, p. 448-463, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271992365>. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2365>. Acesso em: 2 abr. 2021.

FIALHO, M. G. D. **A evasão escolar e a gestão universitária**: o caso da Universidade Federal da Paraíba. 2014. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Aprendentes) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5920?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5920?locale=pt_BR). Acesso em: 25 abr. 2021.

FRANÇA, V. UFRJ – Conexão UFRJ. **Cortes orçamentários na ciência ainda mais amargos em 2021**. 22 mar. 2021. Disponível em: <https://conexao.ufrj>.

br/2021/03/22/cortes-orcamentarios-na-ciencia-ainda-mais-amargos-em-2021/. Acesso em: 28 mar. 2021.

FRITSCH, R. A problemática da evasão em cursos de graduação em uma universidade privada. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd*, 37., 2015, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Florianópolis: ANPEd, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt11-3986.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2021.

GAIOSO, N. P. de L. **A evasão discente na educação superior**: na perspectiva dos de alunos e dirigentes. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/1234>. Acesso em: 9 fev. 2021.

GILIOLI, R. de S. P. **Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil**: expansão da rede, SISU e desafios. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/28239>. Acesso em: 3 fev. 2021.

GISI, M. L. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 97-112, jan./abr. 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v6i17.6740>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6740#:~:text=Dados%20obtidos%20mediante%20pesquisa%20realizada,a%20classe%2C%20g%C3%AAnero%20e%20etnia>. Acesso em: 5 fev. 2021.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia e integração ao ensino superior: um estudo com estudantes de primeiro ano. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 75-88, 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872011000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872011000100006). Acesso em: 3 fev. 2021.

HOED, R. M. **Análise da evasão em cursos superiores**: o caso da evasão em cursos superiores da área de Computação. 2016. Dissertação (Mestrado em Computação Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/22575>. Acesso em: 5 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo técnico do censo da educação superior 2017**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725796](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725796). Acesso em: 26 mar. 2021.

KINGSTON, E. Emotional competence and drop-out rates in higher education. **Education + Training**, v. 50, n. 2, p. 128-139, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1108/00400910810862119>. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/00400910810862119/full/html>. Acesso em: 4 fev. 2021.

LIMA JUNIOR, 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. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002701431>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362019000100157&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000100157&tlng=pt). Acesso em: 28 mar. 2021.

LIMA, F. S. de; ZAGO, N. Desafios conceituais e tendências da evasão no ensino superior: a realidade de uma universidade comunitária. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 366-386, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.20396/riesup.v4i2.8651587>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8651587>. Acesso em: 3 fev. 2021.

LIMA, K. Plano Nacional de Educação 2014-2024 nona fase do privatismo e da certificação em larga escala. **Universidade e Sociedade**, n. 55, p. 32-43, fev. 2015. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1227849465.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

LIMA, M. *et al.* Trajetórias acadêmicas de estudantes dos bacharelados interdisciplinares e do curso de Psicologia: análise de históricos escolares. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 395-423, jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000200007>.

Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362016000200395&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000200395&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 5 fev. 2021.

LUZ, J. N. N. da. **O Sistema de Seleção Unificada (SiSU) na Universidade Federal de Mato Grosso – campus Cuiabá – e a relação com a democratização do acesso**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT\\_a9b897d3d397999af9a2822910f6351d](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_a9b897d3d397999af9a2822910f6351d). Acesso em: 5 fev. 2021.

MAZZETTO, S. E., CARNEIRO, C. C. B. S. Licenciatura em química da UFC: perfil sócio-econômico, evasão e desempenho dos alunos. **Química Nova**, v. 25, n. 6B, 1204-1210, 2002. Disponível em: [http://static.sites.s bq.org.br/quimicanova.s bq.org.br/pdf/Vol25No6B\\_1204\\_23.pdf](http://static.sites.s bq.org.br/quimicanova.s bq.org.br/pdf/Vol25No6B_1204_23.pdf). Acesso em: 3 fev. 2021.

MELLO, L. **Eficiência e qualidade na ocupação das vagas discentes nas universidades federais**. Brasília, DF: Andifes, 2016. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2016/03/Luiz-Mello-Andifes.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2021.

MENDONÇA, L.; ROCHA, A. A influência das expectativas dos alunos do 1º ano na adaptação à Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto. In: CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, 8., 2005, Braga. **Actas [...]**. Braga: Universidade do Minho, 2005. Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/33.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2021.

MOURA, D. H.; SILVA, M. dos S. A evasão no curso de licenciatura em Geografia oferecido pelo CEFET-RN. **Holos**, [S.l.], v. 3, p. 26-42, maio 2007. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2007.126>. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/126>. Acesso em: 3 fev. 2021.

MOURA, M. A. P.; PASSOS, G. de O. A taxa de conclusão de curso da graduação nas universidades federais antes e depois do REUNI: as vicissitudes da implementação da política. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, v. 24, n. 2, p. 513-525, jul./out. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772019000200010>. Disponível

em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772019000200513&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772019000200513&tlng=pt). Acesso em: 13 mar. 2021.

NOGUEIRA, C. M. M. *et al.* Promessas e limites: o SiSU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e161036, abr./jun. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698161036>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982017000100116&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100116&tlng=pt). Acesso em: 5 fev. 2021.

OLIVEIRA, B. de; GUIMARÃES, L. J.; SANTANA, T. N. P. O caminho para a redução da evasão de estudantes nas instituições de ensino superior. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 18, p. 155-164, 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1864> Acesso em: 17 fev. 2021.

PALHARINI, F. A. **Evasão, exclusão e gestão acadêmica na UFF**: passado, presente e futuro. Niterói: ICHF, 2010.

PAULA, C. H. de; ALMEIDA, F. M. de. O programa Reuni e o desempenho das Ifes brasileiras. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 109, p. 1054-1075, out./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362020002801869>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362020000401054&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000401054&tlng=pt). Acesso em: 28 mar. 2021.

PAULA, M. de F. C. de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 301-315, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000200002>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772017000200301&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772017000200301&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 28 abr. 2021.

PRESTES, E. M. da T.; FIALHO, M. G. D. Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 869-889, jul./set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601104>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-)

40362018000300869&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 18 mar. 2021.

RIBEIRO, J. L. L. de S.; MORAIS, V. G. A possível relação entre SISU e a evasão nos primeiros semestres dos cursos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250040, out. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782020250040>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782020000100231&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100231&tlng=pt). Acesso em: 5 fev. 2021.

RISTOFF, D. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 3, jan./jun. 2013. Disponível em: [http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno\\_GEA\\_N3.pdf](http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N3.pdf). Acesso em: 3 fev. 2021.

SANTOS, J. L. F.; BARROS, L. F. **Cadernos de estudos da evasão**. São Paulo: USP, 1994.

SCHIMITT, R. E. A evasão na educação superior: uma compreensão ecológica do fenômeno como estratégia para a gestão da permanência estudantil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos [...]**. Florianópolis: ANPEd Sul, 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/690-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/690-0.pdf). Acesso em: 3 fev. 2021.

SCHIRMER, S. N.; TAUCHEN, G. Políticas públicas de enfrentamento da evasão na educação superior brasileira: um estudo do estado da arte. **Revista @mbienteeducação**, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 316-341, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.26843/ae19828632v12n32019p316a341>. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/782>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SEGENREICH, S. C. D.; CASTANHEIRA, A. M. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós-LDBEN/96: evidências e tendências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 55-86, jan./mar. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362009000100004>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362009000100004&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362009000100004&lng=pt&tlng=pt).



Acesso em: 28 mar. 2021.

SILVA E SILVA, L. H. da. Evasão, uma situação instada e difícil de atacar! *In*: FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, Itá. **Oficina [...]**. Itá: ForGrad Sul, 2012. Disponível em: <http://slideplayer.com.br/slide/7298693>. Acesso em: 3 fev. 2021.

SILVA FILHO, J. P. da. **As reprovações em disciplinas nos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC) no período de 2000 a 2008 e suas implicações na evasão discente**. 2009. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2789>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SILVA FILHO, R. L. L. e *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300007>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742007000300007&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300007&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 27 abr. 2021.

SILVA FILHO, R. L. L. e; LOBO, M. B. de C. M. Como a mudança na metodologia do INEP altera o cálculo da evasão. **Instituto Lobo**, Mogi das Cruzes, n. 82, dez. 2012. Disponível em: <https://www.institutolobo.org.br/artigos/?pag=11>. Acesso em: 4 fev. 2021.

SILVA, M. das G. M. da; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Sorocaba, v. 18, n. 3, p. 727-747, nov. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000300011>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772013000300011&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000300011&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 4 fev. 2021.

SPADY, W. G. Dropouts from higher education: toward an empirical model. **Interchange**, Netherlands, v. 2, p. 38-62, Sept. 1971. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02282469>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02282469>. Acesso em: 25 abr. 2021.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, Washington, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975. DOI: <https://doi.org/10.3102%2F00346543045001089>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543045001089>. Acesso em: 25 mar. 2021.

TINTO, V. **Leaving college**: rethinking the causes and cures of student attrition. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

TINTO, V. Promoting student retention through classroom practice. In: ENHANCING STUDENT RETENTION: USING INTERNATIONAL POLICY AND PRACTICE, 2003, Amsterdam. *Proceedings* [...]. Amsterdam: European Access Network; Institute for Access Studies at Staffordshire University, 2003. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/255589128\\_Promoting\\_Student\\_Retention\\_Through\\_Classroom\\_Practice](https://www.researchgate.net/publication/255589128_Promoting_Student_Retention_Through_Classroom_Practice). Acesso em: 3 fev. 2021.

TINTO, V.; CULLEN, J. **Dropout in higher education**: a review and theoretical synthesis of recent research. New York: Teachers College, 1973. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED078802>. Acesso em: 24 abr. 2021.

VARGAS, H. M. O SiSU na berlinda: presente e uma provocação para o futuro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e215020, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698515020>. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982019000100301&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100301&tlng=pt). Acesso em: 5 fev. 2021.

VELOSO, T. C. M. A.; ALMEIDA, E. P. de. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: um processo de exclusão. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 13, p. 133-148, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/564>. Acesso em: 3 fev. 2021.

Recebido em: 03/11/2021

Aceito em: 19/11/2021