

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL  
NÍVEL MESTRADO**

**JUAREZ MORAES RAMOS JUNIOR**

**GESTÃO DA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:  
Mapeamento de estudos sobre evasão e ações de permanência**

Porto Alegre

2021

**JUAREZ MORAES RAMOS JUNIOR**

**GESTÃO DA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:  
Mapeamento de estudos sobre evasão e ações de permanência**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Orientador: Prof. Dr. Artur Eugenio Jacobus

Porto Alegre

2021

R175g

Ramos Junior, Juarez Moraes.

Gestão da permanência no ensino superior : mapeamento de estudos sobre evasão e ações de permanência / por Juarez Moraes Ramos Junior. – 2021.  
104 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Porto Alegre, RS, 2021.

“Orientador: Dr. Artur Eugenio Jacobus”.

1. Ensino superior. 2. Gestão da permanência.  
3. Evasão universitária. 4. Gestão educacional.  
I. Título.

CDU: 378.141

**JUAREZ MORAES RAMOS JUNIOR**

**GESTÃO DA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR:  
Mapeamento de estudos sobre evasão e ações de permanência**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional – Mestrado Profissional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

Aprovada em: 22 de dezembro de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Artur Eugenio Jacobus – Universidade do Vale do Rio Sinos - Unisinos

---

Profa. Dra. Maria Aparecida Marques da Rocha – Universidade do Vale do Rio Sinos  
- Unisinos

---

Profa. Dra. Janine Dalpiaz Reschke – Faculdades FACCAT

Dedico esta dissertação à minha esposa, Alba, parceira de vida e lutas, aos meus filhos, Daniel e Lucca, meus projetos de vida e aos meus estimados Marley e Mel.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha avó materna, que viveu até os seus 101 anos com o sonho de ler e escrever, mas me ensinou a linguagem do amor.

Aos meus pais, Juarez e Ana, pela luta em dar estudos a todo custo aos seus filhos e vibrar com cada vitória.

À minha esposa, meu amor, Alba, pelo apoio fundamental, carinho, incentivo, parceria de me acompanhar a promover a educação nos quatro cantos do Brasil: RJ, ES, BA e RS. Aos meus filhos, Daniel e Lucca, pela resiliência de trocar seis vezes de escolas e faculdades para acompanharem minha trajetória como gestor educacional.

Aos meus pets Marley e Mel, que, nos últimos meses, acompanharam, fielmente, em silêncio, minhas orientações remotas abaixo da mesa do computador.

Aos meus gestores, colegas de profissão que tornaram minhas experiências nos quatro estados brasileiros uma visão ampliada do que é educação nessas regiões.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Artur Eugênio Jacobus, que, com toda sua sabedoria, soube ouvir minhas inquietudes e me conduzir para um projeto que me ressignificou como profissional, pois nada será como antes do mestrado, fica minha gratidão e admiração pelo suporte adequado, mesmo diante desse período de pandemia, pela competência e dedicação à causa da educação. À coordenação e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Unisinos, pelos ensinamentos e dedicação.

Às minhas colegas da turma MPGE 2019, pelo carinho, amizade, suporte e companheirismo. Durante dois anos, minha vida se transformou, as ideias e os conhecimentos acumulados ao longo desta jornada forjaram meus propósitos para aqui adiante. Muito obrigado!

## RESUMO

A evasão é um dos maiores problemas do ensino superior brasileiro, resultando em um grande desafio para alunos, instituições e sociedade. O presente trabalho tem o objetivo geral de reunir, sistematizar e analisar informações de pesquisas sobre o fenômeno da evasão que possam contribuir com a gestão da permanência no ensino superior. A metodologia definida foi exploratória-descritiva, adotando-se a pesquisa bibliográfica de artigos publicados em periódicos brasileiros, dos últimos 10 anos, em idioma português e revisado por pares. Foram mapeados 149 artigos, cujo campo empírico abrange as discussões do tema evasão e experiências de ações de permanência. Os artigos mapeados apresentaram múltiplos fatores de evasão vinculados a alunos, instituição e aspectos externos. Destacam-se a predominância de artigos sobre instituições públicas, os poucos artigos que abordam o ensino a distância e a existência de apenas oito artigos com relatos de experiências de ações visando ampliar a permanência dos estudantes no ensino superior. Este estudo apresenta, ainda, como produto, um conjunto de subsídios que podem contribuir para a atuação de gestores educacionais. Observou-se a eficácia de programas públicos de financiamento e assistência estudantil, bem como das ações afirmativas, contrastando-se com poucas políticas de inclusão para as pessoas deficientes e novos grupos vulneráveis, como a comunidade LGBTQIA+. Percebeu-se ainda a importância de investimento público em políticas educacionais que mantenham os alunos no ensino superior público e privado.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Gestão da permanência. Evasão. Gestão educacional.

## ABSTRACT

Dropout is one of the biggest problems in Brazilian higher education, resulting in a great challenge for students, institutions, and society. The present work has the general objective of gathering, systematizing, and analyzing information from research on the phenomenon of dropout that can contribute to the management of permanence in higher education. The defined methodology was exploratory-descriptive, adopting the bibliographical research of articles published in Brazilian periodicals, from the last 10 years, in Portuguese and peer-reviewed. A total of 149 articles were mapped whose empirical field encompassed discussions on the topic of dropouts and experiences of permanence actions. The mapped articles presented multiple dropout factors linked to students, institution, and external aspects. The predominance of articles on public institutions, the few articles that address distance education and the existence of only eight articles with reports of experiences of actions to extend the permanence of students in higher education stand out. This study also presents, as a product, a set of subsidies that can contribute to the performance of educational managers. The effectiveness of public student financing and assistance programs, as well as affirmative action, was observed, contrasting with few inclusion policies for people with disabilities and new vulnerable groups, such as the LGBTQIA+ community. The importance of public investment in educational policies that maintain students in public and private higher education was also perceived.

**Keywords:** Higher Education. Permanence management. Dropout. Educational management.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Enade – Composição da prova .....	33
Figura 2 - Ranking das IES da rede Privada em 2017 .....	37
Figura 3 - Evolução de FIES 2010 - 2019.....	40
Figura 4 - Fatores de Evasão.....	51
Figura 5 - Modelo Longitudinal de evasão.....	54

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução de Matrículas no Ensino Superior 1980 - 2018 .....	24
Gráfico 2 - Evolução de Polos EaD 2014 - 2020 .....	26
Gráfico 3 - Evolução de matrículas EaD – Ensino Superior.....	27
Gráfico 4 - % Ingressantes - Ensino Superior Privado .....	27
Gráfico 5 - Enade - Ciclo Avaliativo Trienal (2017 - 2019) por modalidade .....	34
Gráfico 6 - Ciclo Trienal avaliativo (2017 - 2019) Pública x Privada:.....	35
Gráfico 7 - Evolução de Taxas de Evasão 2013 - 2019 .....	44
Gráfico 8 - Evolução das Taxas de Evasão EaD 2013 - 2019 .....	44
Gráfico 9 - Evolução de Trajetória de Ingressantes 2010 - 2019 .....	45
Gráfico 10 - Publicações dos artigos por ano .....	67
Gráfico 11 - Campo empírico dos estudos de evasão e permanência.....	68
Gráfico 12 - Artigos com definição de tipos de cursos.....	69
Gráfico 13 - Artigos classificados conforme modalidade de ensino .....	70
Gráfico 14 - Mapeamento de artigos por organização administrativa.....	71
Gráfico 15 - Mapeamento de artigos por regiões .....	72
Gráfico 16 - Distribuição de artigos sobre ações de promoção da permanência por categorias.....	87

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Expansão de IES por categoria administrativa (públicas x privadas) .....	23
Quadro 2 - Histórico de vagas ociosas.....	39
Quadro 3 - Fatores e causas da evasão de IES públicas no Brasil .....	47
Quadro 4 - Categorias prévias de análise .....	64
Quadro 5 - Descrição do mapeamento nas bases Capes e SciELO .....	66
Quadro 6 - Comparativo de artigos publicados e quantidade de IES por organização acadêmica.....	70
Quadro 7: Demonstrativo de matrículas e IES por região.....	73
Quadro 8 - Distribuição de artigos conforme macrocategorias de motivos.....	74
Quadro 9 - Distribuição dos artigos que abordam fatores intervenientes relativos ao aluno.....	74
Quadro 10 - Distribuição dos artigos que abordam fatores intervenientes relativos à instituição.....	78
Quadro 11 - Distribuição dos artigos que abordam fatores intervenientes relativos a aspectos externos.....	81

## LISTA DE SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
ACE	Avaliação das Condições de Ensino
CES	Censo de Educação Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPC	Conceito Preliminar do Curso
CREDOC	Crédito Educativo
EaD	Educação a Distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IGC	Índice Geral dos Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de diretrizes de Base da Educação
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
Prouni	Programa Universidade para todos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Semesp	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior No Estado de São Paulo
Sesu	Secretaria do Ensino Superior
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
1.1 PROBLEMA .....	15
1.2 OBJETIVOS .....	15
<b>1.2.1 Objetivo Geral</b> .....	15
<b>1.2.2 Objetivos Específicos</b> .....	15
1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO .....	16
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	<b>17</b>
2.1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	17
<b>2.1.1 Aspectos históricos antecedentes à LDB de 1996</b> .....	17
<b>2.1.4 Aspectos de qualidade e avaliação do ensino superior</b> .....	28
<b>2.1.5 Mercantilização e concorrência</b> .....	36
<b>2.1.6 Financiamento e vagas ociosas</b> .....	38
2.2 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	41
<b>2.2.1 Evolução das taxas de evasão no ensino superior</b> .....	43
<b>2.2.2 Fatores intervenientes da evasão</b> .....	45
2.4 MODELO LONGITUDINAL DE EVASÃO DE VICENT TINTO .....	53
2.5 AÇÕES DA GESTÃO PARA AUMENTAR A PERMANÊNCIA .....	56
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>60</b>
3.1 PARADIGMA DA PESQUISA .....	60
3.2 MÉTODO DE PESQUISA.....	61
3.3 COLETA DE DADOS.....	62
3.4 ANÁLISE DE DADOS.....	63
<b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	<b>66</b>
4.1 DESENVOLVIMENTO DA ANÁLISE.....	66
4.2. SUBSÍDIOS PARA A ATUAÇÃO DOS GESTORES QUANTO À PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR.....	89
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>93</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>97</b>

## 1 INTRODUÇÃO

De forma geral, a cerimônia de colação de grau, conhecida como a formatura do ensino superior, marca um momento de muita emoção para todos que dela participam. Esse dia tão especial, em que se revelam as memórias de todo o percurso do aluno até o tão esperado momento de conclusão de seu curso de graduação, propicia também um momento de intensa reflexão para gestores educacionais, alunos, professores, instituições e sociedade. Ingressar no ensino superior tem significado relevante para muitos alunos e familiares. Isso porque cursar e concluir um curso superior, privilégio de poucos que superaram múltiplas dificuldades, contrasta-se com o abandono precoce dos estudos de tantos outros que ingressaram de igual forma, porém não tiveram a oportunidade de percorrer essa trajetória de forma exitosa.

E assim, a cada semestre, esse misto de sentimento de satisfação e reflexão se repete sob o olhar de convidados, familiares e corpo docente. Tive a oportunidade de, como gestor educacional, de um local privilegiado, a presidência da mesa de formatura, semestralmente, ao longo de mais de 20 anos, em quatro estados brasileiros em que trabalhei, experimentar esse sentimento e essa percepção.

Ao mesmo tempo em que acompanhava o ingresso de muitos alunos com suas histórias e expectativas de sonhos a conquistar, percebia que muitos não conseguiam dar continuidade ou retardavam o tão sonhado desejo de conclusão. Os esforços como gestor educacional, em instituições privadas, eram os de captar o máximo de alunos ao projeto universitário e mantê-los da melhor forma a cada semestre. Esse processo, que parecia um “funil”, permitia a poucos concluírem seu curso, o que me inquietava e levava a uma ansiedade de buscar os múltiplos motivos para compreender o que concorria para que os alunos interrompessem o seu percurso. Além disso, representava para a instituição, em especial as da rede privada, perda de receita e, por consequência, falta de viabilidade financeira para montar turmas e manter professores

Considerando-se a significativa repercussão que enseja o momento de formatura, sobretudo pelo simbolismo que influencia famílias e sociedade, reforçava-se ainda mais para mim a relevância da gestão da permanência do aluno universitário. As histórias de alunos que passavam pela instituição ajudavam a tentar compreender o fenômeno da evasão, e ainda identificar ações que pudessem mitigá-la. Por isso,

com essa profunda reflexão e inquietação, procurei pesquisar em publicações de estudos sobre o tema e o que poderia ser feito para evitar que mais jovens interrompessem sua trajetória acadêmica, e com isso criar um propósito pessoal e profissional que levasse a reverter os efeitos danosos da evasão causados em instituições, alunos, professores e sociedade.

Nesse contexto, é imprescindível destacar o “efeito colateral” da evasão na vida pessoal e profissional de estudantes, sobretudo pelas desigualdades educacionais, influenciando na sua carreira profissional, remuneração e propósitos de vida familiar, e agravadas pela falta de políticas eficazes de financiamento e inclusão educacional. Há ainda os efeitos que atingem a sociedade, que prescinde de profissionais qualificados, com formação superior.

A evasão no ensino superior é um dos grandes desafios das instituições, alunos e sociedade. Mesmo com a ocorrência de reiteradas reformas de políticas públicas, que ensejaram um aumento significativo de novas matrículas ao longo dos últimos anos, estas não foram suficientes para provocar aumento proporcional de concluintes.

Os resultados do Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020c) demonstram a expansão do ensino superior, especialmente na rede privada e de educação a distância (EaD), chegando-se a 2.608 instituições, com aproximadamente 8.500.000 de matrículas em 2019. Contudo, registra-se uma taxa média histórica de evasão de cerca de 30%, entre 2013 e 2019, conforme os dados do censo (INEP, 2020b), evidenciando-se um cenário preocupante, principalmente para o ensino superior privado, com repercussão para a sociedade de forma geral. Por isso, é relevante identificar, tendo em vista a repercussão social resultante desse quadro, quais ações podem ser implementadas para reduzir a saída precoce de aluno, sobretudo em um cenário de escassez de opções de financiamento.

As instituições de ensino superior (IES) precisam se posicionar quanto à necessidade não somente de captar novos alunos, mas também de apresentar ações que incentivem sua permanência. Em vista disso, existe a necessidade de mapear os fatores que levam os alunos a evadir, de analisar cada etapa do percurso e promover o engajamento de todos os atores da instituição. Entretanto, percebe-se que não há uma integração de informações que possam subsidiar, adequadamente, os gestores educacionais no enfrentamento da evasão, tornando essa tarefa cada vez mais

desafiadora a cada semestre. Uma análise dos diversos estudos existentes acerca do tema pode circunscrever um percurso favorável para gestores educacionais desde que as informações produzidas nessas pesquisas sejam organizadas de modo a se constituírem fonte de contribuições atualizadas em relação ao atual cenário do ensino superior.

Portanto, a presente pesquisa justifica-se, pois percebe-se a relevância de se buscar informações sistematizadas que apoiem os gestores das IES a estabelecerem estratégias de gestão da permanência que possam não apenas contribuir para analisar e diagnosticar possíveis causas, mas, sobretudo, promover uma reversão das altas taxas de evasão observadas no cenário atual. Além disso, deve ser possível extrair, das experiências de estudos publicados, subsídios, ainda não disponíveis, que possam resultar em novas reflexões sobre a evasão e a gestão da permanência.

## 1.1 PROBLEMA

Quais informações e análises dos estudos sobre a evasão no ensino superior brasileiro podem auxiliar os gestores educacionais na gestão da permanência?

## 1.2 OBJETIVOS

### 1.2.1 Objetivo Geral

O presente trabalho tem o objetivo geral de reunir, sistematizar e analisar informações de pesquisas sobre o fenômeno da evasão que possam contribuir com a gestão da permanência no ensino superior.

### 1.2.2 Objetivos Específicos

- a) reunir e sistematizar estudos de evasão e permanência do ensino superior publicados em periódicos nacionais;
- b) analisar os fundamentos da evasão e da permanência no cenário de instituições de ensino superior;
- c) analisar as principais ações de reversão do fenômeno da evasão;

- d) apresentar as principais contribuições dos estudos para auxiliar gestores e equipes das IES.

### 1.3 ESTRUTURA DO TRABALHO

O presente trabalho estrutura-se em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo, a introdução, apresenta-se breve relato da minha trajetória, contextualizada com a justificativa da proposta de pesquisa, apresentação do problema, objetivos gerais e específicos e concluindo com a descrição da estrutura do trabalho.

O segundo capítulo é dedicado à revisão de literatura, iniciada com uma narrativa sumária do desenvolvimento do ensino superior no Brasil, mostrando uma visão global antes da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), a expansão promovida após a LDB; a expansão da educação a distância; os aspectos de avaliação e qualidade de ensino; mercantilização e concorrência; financiamento e vagas ociosas. Além disso, destaca-se a evasão no ensino superior e suas principais definições; a evolução das taxas de evasão e as principais causas de evasão; causas de evasão no ensino a distância; os estudos de evasão e o modelo longitudinal de Vicent Tinto e as ações da gestão para aumentar a permanência.

No terceiro capítulo, expõe-se a metodologia proposta para atender de forma adequada aos objetivos do estudo, iniciando-se com o paradigma de pesquisa de natureza qualitativa e depois explicando-se o método de pesquisa bibliográfica, adotado neste estudo. Na sequência, explica-se como foi feita a coleta de dados, com a busca de artigos publicados sobre o tema, e descrevem-se os procedimentos adotados na análise de dados, incluindo-se uma proposta de quadro inicial com categorias prévias para que se pudesse sistematizar as informações.

No quarto capítulo é apresentada a análise dos resultados obtidos na pesquisa com suas categorias e critérios de desenvolvimento, além do mapeamento de artigos considerando o escopo do trabalho. Também são apresentados os subsídios para atuação dos gestores no que tange à permanência dos estudantes no ensino superior.

O quinto capítulo é destinado às considerações finais do trabalho, e ainda é apresentada a correspondência entre os objetivos e resultados alcançados.

## **2 REVISÃO DE LITERATURA**

O objetivo deste capítulo é a apresentação dos referenciais teóricos e de informações sobre o ensino superior brasileiro que embasam a presente pesquisa. Com isso, é apresentada uma perspectiva histórica e contemporânea do ensino superior no Brasil, as principais definições da evasão e suas causas no ensino superior. O capítulo dedica-se ainda a apresentar a evasão e iniciativas de permanência a partir do modelo longitudinal de Vicent Tinto.

### **2.1 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

Nesta seção, é apresentada uma visão global do ensino superior no Brasil, com os aspectos históricos antecedentes à Lei nº 9.394/1996 (Lei Diretrizes e Bases da Educação-LDB), a expansão do ensino superior após a LDB, o crescimento da educação a distância, o processo de mercantilização e acirramento da concorrência; além disso, constam os aspectos da avaliação e qualidade do ensino superior brasileiro e a repercussão da escassez de financiamentos e do aumento de vagas ociosas.

#### **2.1.1 Aspectos históricos antecedentes à LDB de 1996**

O ensino superior no Brasil surge com a chegada da coroa portuguesa no ano de 1808. O modelo trazido à época tinha como principais características o controle pelo Estado e o direcionamento para cursos de nível profissionalizante, sobretudo voltados para profissões liberais tradicionais como Direito, Medicina e Engenharias. O controle do Estado consistia inclusive em determinar as instituições a serem criadas, seus objetivos, o estabelecimento do currículo e os próprios programas das instituições de ensino superior, bem com a escolha de seus dirigentes. (SAMPAIO, 1991).

O Príncipe Regente fundou a Escola de Cirurgia, que posteriormente passou a ser a Academia Médico-Cirúrgica da Bahia, antecessora da atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia, e ainda outra academia médico-cirúrgica foi implantada no Rio de Janeiro, a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. (BORTOLANZA, 2017). Para os Cursos Jurídicos, foi implantada em São Paulo, em

1827, a atual Faculdade de Direito da USP. Os cursos jurídicos implantados em 1827, em Olinda, deram origem à atual Universidade Federal de Pernambuco. A Escola Livre de Farmácia e Química Industrial, criada em 1895, e “[...] a Escola de Engenharia, fundada em 1896, junto com outras escolas, criadas posteriormente, formaram em 1934 a Universidade de Porto Alegre, antecessora da atual Universidade Federal do Rio Grande do Sul”(CARVALHAL, 1998, p. 8).

Sampaio (1991) ressalta que o modelo de formação profissional combinou, em sua origem, duas influências: o pragmatismo que havia orientado o projeto de modernização em Portugal, no final do século XVIII, marcado pela reforma da Universidade de Coimbra, e o modelo napoleônico da dissociação entre ensino e a pesquisa científica. O desenvolvimento do ensino superior até a Proclamação da República, em 1889, foi lento; entretanto, com a Constituição de 1891, houve a possibilidade de expansão pelo setor privado, com a iniciativa das elites locais e de instituições confessionais católicas (TRAINA-CHACON; CALDERÓN, 2015).

A reforma na educação no ano de 1931, proposta no governo de Getúlio Vargas (1930 a 1945), foi marcada pela autorização e regulamentação do funcionamento das universidades, inclusive com a cobrança de anuidades, pois o ensino público não era gratuito naquela época. A reforma ainda permitiu o funcionamento de instituições isoladas e privadas. O período de 1931 a 1945 foi marcado por intensa disputa entre lideranças laicas e católicas pelo controle da educação. Com isso, o governo, em busca de apoio, ofereceu à Igreja a introdução do ensino religioso facultativo no ciclo básico, ocorrendo de fato a partir de 1931. A Igreja Católica passou a ter a iniciativa da criação das suas próprias universidades na década seguinte. (MARTINS, 2002).

No período compreendido de 1945 a 1968, iniciava-se o movimento da defesa do ensino público e de um novo modelo de universidade por meio do movimento estudantil e de jovens professores, que se opunham às escolas isoladas e reivindicavam a eliminação do setor privado por absorção pública. Martins (2002) salienta que as principais críticas ao modelo universitário eram: a instituição da cátedra, a compartimentalização devido ao compromisso com as escolas profissionais da reforma de 1931, e o caráter elitista da universidade. Esse debate ensejou a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada pelo Congresso em 1961, que se afastava da reforma do ano de 1931 e não insistia em que o ensino superior deveria organizar-se preferencialmente em universidades. Para os

“reformadores”, a LDB de 1961 representou uma derrota e foi considerada uma vitória dos defensores da iniciativa privada, acenando a bandeira da liberdade do ensino (MARTINS, 2002).

Em 1964, com a instauração do regime militar, foi desmobilizado o movimento estudantil e se mantiveram as universidades sob vigilância. Entretanto, conforme Martins (2002), mesmo no ambiente de deterioração dos direitos civis, a reforma de 1968 manteve os ideais estudantis e intelectuais de anos anteriores, instituindo os departamentos, institutos básicos, organizando o currículo em ciclos básicos e profissionalizantes. Além disso, aboliu a cátedra, alterou o exame vestibular, tornou as decisões mais democráticas, institucionalizou a pesquisa, e centralizou decisões em órgãos federais. (MARTINS, 2002).

A pressão da demanda alavancou a expansão no ensino superior no período 1960-1980, com o número de matrículas saltando de aproximadamente 200.000 para 1,4 milhão, grande parte do acréscimo sendo atendido pela iniciativa privada. Em finais da década de 1970, o setor privado já respondia por 62,3% das matrículas, e em 1994 por 69%. Uma das principais transformações do ensino superior privado brasileiro no século XX consistiu no fato de destinar-se também ao atendimento à massa e não, exclusivamente, à elite (MARTINS, 2002).

A partir de 1980, em especial após o regime militar, no período de 1985 a 1990, houve uma retração da demanda para o ensino superior em razão da permanência e evasão de alunos do 2º grau, inadequação das universidades às novas exigências do mercado e frustração das expectativas da clientela em potencial (MARTINS, 2002). Entre 1991 e 1993, o número matrículas no ensino superior permaneceu relativamente estável, em torno de 1.500.000, com declínio relativo da participação do setor privado. Essa estabilidade de demanda foi resultado da ampliação da oferta de cursos e fragmentação de carreiras pelo setor privado para colocar novas ofertas no mercado e com isso atrair nova clientela. (CORBUCCI, 2004). Todavia, essa ampliação de oferta não foi exitosa devido ao cenário de uma economia estagnada, alto índice de inflação e desemprego, cujo reflexo na educação revelava-se na persistência do alto analfabetismo, na restrita cobertura do ensino fundamental, que resultava no estrangulamento do ensino médio, e, por consequência, interferindo na estabilidade de ingressantes do ensino superior. (SAMPAIO, 2011).

Durante o Governo Collor, favoreceu-se a expansão do ensino privado. Contudo, o Conselho Federal de Educação (CFE), órgão da própria estrutura interna do Estado, até então responsável pelo reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições, era um entrave para as pretensões do governo federal nas reformas. Com a deposição do Governo Collor e a posse de seu vice, Itamar Franco, teve continuidade a disputa entre o Executivo federal e o CFE. Posteriormente, foi publicada exposição de motivos em 1994, por meio de uma medida provisória, na qual se afirmava ser arcaica a estrutura do CFE, além de não estar sintonizada com as diretrizes da política nacional estabelecida pela Constituição de 1988. Com isso, o CFE é extinto, dando espaço para o Conselho Nacional de Educação (CNE), que passa a ser um órgão consultivo do Ministério da Educação. (CORBUCCI, 2004).

### **2.1.2 Expansão do ensino superior a partir da LDB de 1996**

Chaves (2010) esclarece que, desde o final dos anos de 1970, com a crise do sistema capitalista iniciada nos países centrais e estendida a toda periferia do sistema, nas décadas de 1980 e 1990, houve a adoção de uma série de reformas estruturais, cuja centralidade residiu na desregulamentação dos mercados, na abertura comercial e financeira, na privatização do setor público e na redução do Estado. Nos anos de 1990, o Banco Mundial, considerando o seu papel de renegociação de dívidas, recomendou reformas educacionais ao Brasil, na linha do que é expresso no documento *La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*, de 1995, que representou a orientação de reformas educacionais para o ensino superior. (CHAVES, 2010).

No governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), iniciou-se uma ampla reforma, que objetivou modificar o panorama da educação no País, especialmente da educação superior. À vista disso, promoveu-se uma discussão para que se pudesse aprovar mecanismos legais suficientes para implementar as reformas necessárias ao modelo vigente desde a reforma universitária de 1968, mormente no padrão de avaliação, de financiamento, de gestão, de currículo e de produção do trabalho acadêmico, resultando em transformações significativas no campo universitário e na identidade das Instituições de Ensino Superior. (CATANI; OLIVEIRA, 2003).

O principal marco regulatório das reformas educacionais foi a promulgação da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em

20 de dezembro de 1996, que aponta o papel do Estado no controle e na gestão das políticas educacionais, ao mesmo tempo em que estimulou a liberalização da oferta da educação superior pela iniciativa privada, como descreve seu artigo 7º:

Art. 7º: O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal. (BRASIL, 1996).

O art. 7º, como aponta Chaves (2010), sintetiza os rumos da política adotada no País, com relação à educação, estimulando a educação privada, que deve ser autofinanciada, com seus custos arcados pelos estudantes, ficando a responsabilidade do Estado adstrita a regular e supervisionar, por meio da criação de mecanismos de credenciamento e avaliação. A LDB serviu como base para o processo de reforma da educação superior, considerando as orientações dos organismos multilaterais internacionais para a implantação do modelo de Estado neoliberal, evidenciando-se uma lógica mercantilista que direciona a sua expansão. (CHAVES, 2010).

A partir da LDB de 1996, um conjunto de instrumentos legais instruíram os detalhes da política de educação superior, estabelecendo distinções entre as esferas pública e privada. Definiram-se, assim, IES públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos, tendo estas últimas obrigações tributárias, encargos sociais, parafiscais e trabalhistas. No entanto, as entidades mantenedoras de IES sem finalidade lucrativa ficaram obrigadas a apresentar um conjunto de exigências estabelecidas no decreto, como condição para fins de credenciamento e reconhecimentos. (CATANI; OLIVEIRA, 2003).

Entre as principais reformas advindas dessas novas legislações, destaca-se a que consagrou a diversificação institucional no ensino superior, estabelecendo a oferta de ensino em universidades, centros universitários, faculdades, institutos e escolas superiores, regulando a expansão pela via não universitária. Essa medida propiciou grande expansão, especialmente por intermédio de instituições privadas. (TAVARES; MAUÉS, 2012).

A expansão do setor público no ensino superior, embora menor que a do setor privado, ocorreu no período de 1995 a 2010. Ressalta-se o crescimento, principalmente, pela expansão da rede federal, em especial no governo de Luiz Inácio

Lula da Silva, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), por meio do Decreto 6.094/2007, cujo teor em síntese objetivava aumentar o número de estudantes de graduação em universidades federais, aumento da relação de alunos por professor, flexibilização de currículos e uso da EaD, abertura de cursos de curta duração e taxas de conclusão de curso em 90% (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015).

O crescimento do setor público notabiliza-se ainda com o processo de expansão da rede federal de educação profissional, aperfeiçoado pela Lei 11.892/2008, cujo conteúdo dispõe sobre a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET). A intenção principal era a composição de atendimento às demandas de expansão territorial e atendimento de demandas sociais e educacionais. (MACEDO, 2017).

Por isso, para o atendimento das demandas de expansão sociais e educacionais, foram criados 38 IFETs com o propósito de promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, com a otimização de seus recursos humanos, infraestrutura física e gestão. Esses institutos federais foram criados pela reorganização de antigas instituições profissionais com estrutura diferenciada e serviram de referência para todos os demais criados a partir deles, constituindo-se em centros de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas e apoio à capacitação técnica e atualização aos docentes. (OTRANTO, 2010).

O conjunto de medidas legais propostas, inicialmente pelos Decretos nº 4.914/2003 e nº 5.622/2005, no governo Lula da Silva, fortaleceu e aprofundou a política de diversificação institucional e a liberdade de criação de instituições isoladas voltadas para o mercado, o que foi determinante para o seu crescimento, especialmente no setor privado do ensino superior, no período pós-LDB. (CHAVES, 2010).

O Quadro 1 apresenta dados sobre a expansão do ensino superior no período, de 1996 até 2019, considerando instituições, cursos e matrículas, nas redes pública e privada.

Quadro 1 - Expansão de IES por categoria administrativa (públicas x privadas)

Ano	Instituições			Cursos			Matrículas		
	Total	Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas
1996	922	211	711	6.644	2.978	3.666	1.868.529	735.427	1.133.102
2019	2.608	302	2.306	40.427	10.714	29.713	8.603.724	2.080.046	6.523.678
% Crescimento	183%	43%	224%	508%	260%	711%	360%	183%	476%

Fonte: INEP (2020c).

Constata-se, no Quadro 1, que houve um significativo crescimento de instituições de ensino superior, reflexo das reformas no período de 1996 a 2019, especialmente com a expansão das IES privadas (INEP, 2020c).

O crescimento das matrículas no setor público decorreu, especialmente das políticas educacionais para a educação superior a partir do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Ainda que o crescimento do setor público tenha sido menor do que o da rede privada, nota-se que as reformas implementadas na educação superior nesse período alteraram a dinâmica acadêmica e de gestão das IES, em especial as públicas, com a criação de novos cursos, a expansão da rede federal, por meio do Reuni, o Programa Ciência sem Fronteiras, e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). (MOREIRA; MOREIRA; SOARES, 2018).

Com o crescimento de instituições, ampliação de cursos, ofertas de vagas, e com o propósito de garantir o preenchimento de parte das vagas ofertadas pelo setor privado, foi criado, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o Fundo de Financiamento Estudantil ao Estudante do Ensino Superior (Fies), disposto na Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que, segundo o art. 1º, seria “destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos”, e destinado a alunos com dificuldades econômicas, em substituição ao crédito educativo, com o objetivo de ser um programa autofinanciável. (PEREIRA; BRITO, 2018).

Já o Gráfico 1, baseado em estudos do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior No Estado de São Paulo – Semesp (2020), mostra que, no ano de 2018, foram registradas aproximadamente 8.450.755 matrículas de graduação. Observando-se a série histórica de matrículas no ensino superior entre 1980 e 2018, percebe-se que o número de matrículas quase dobrou com as reformas pós-LDB (1996).

Gráfico 1 - Evolução de Matrículas no Ensino Superior 1980 - 2018



Fonte: Semesp (2020).

No Gráfico 1, destaca-se ainda a evolução de matrículas, no ensino presencial, com a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) no ano de 2005 e do novo FIES em 2010. Além disso, observa-se o crescimento da EaD, entre os períodos de 2005 a 2007 e em 2017, refletido na rede pública pela criação da UAB (Universidade Aberta do Brasil), pelo Decreto nº 5.800/2006, e ainda pela edição do Decreto nº 5.622/2005 e o Decreto nº 5.773/2006 e Portarias Normativas nº 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007, voltados para a rede privada e que estabeleciam parâmetros mínimos de qualidade para o credenciamento de polos e ofertas de EaD, sobretudo acerca da infraestrutura dos polos necessária para a oferta de cursos, que era uma variável imprescindível ao modelo à época. Contudo, essas normas foram revogadas pela publicação de um novo Decreto - nº 9.057, de 2017 -, que tornou as regras mais flexíveis, favorecendo uma expansão ainda mais acelerada da educação a distância. (MATTOS; FONSECA DA SILVA, 2019).

### 2.1.3 Expansão da educação a distância

Conforme os estudos de Segenreich e Castro (2012), o crescimento do ensino superior está diretamente vinculado a fatores ocorridos pelo mundo nos últimos anos, dentre eles o crescimento demográfico, os progressos dos ensinos básico e médio, bem como o número de jovens que aspiraram ao ingresso no ensino superior. Em 1995, a Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) ainda recomendavam aos governos novos modelos de cursos e novas aberturas de vagas em instituições privadas e ainda a utilização da modalidade de EaD, tendo em vista

os custos de financiamento e a possibilidade de massificação da cobertura geográfica da modalidade.

As medidas predominantes para inserir o ensino a distância formalmente no Brasil tiveram, como ponto de partida, a criação, na estrutura do Ministério da Educação (MEC), da Secretaria de Educação a Distância (SED), em maio de 1996. Ademais, a LDB/96 reconheceu, em seu art. 80, a oferta de EaD: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (SEGENREICH; CASTRO, 2012). Além disso, a legislação brasileira, por meio do Decreto nº 5.622/2005, definiu a EaD como sendo uma “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (GOMES, 2013).

A modalidade de educação a distância no ensino superior acompanhou a evolução da legislação educacional, a partir de 1996, com significativos incentivos de crescimento pelos governos que se sucederam, tanto da rede pública com na rede privada. O exemplo da criação da UAB evidencia o interesse do Estado em constituir a EaD com o propósito de democratizar o acesso ao ensino superior público (MUGNOL, 2017).

As principais políticas públicas em EaD no período de 2005 a 2007, pelo conjunto de Decretos de nº 5.622/2005, nº 5773/2006 e das Portarias 1 e 2 de 2007, estabeleciam regras de credenciamento de polos de apoio presencial e ofertas de cursos EaD que prescreviam a estrutura física e de pessoal para polos e a discriminação de funcionalidades. Contudo, tais normativas foram revogadas e substituídas pelo do Decreto nº 9.057/2017, com a estratégia do MEC de atender à Meta nº 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) do período de 2014 a 2024, que tem o propósito elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e taxa líquida em 33% da população de 18 e 24 anos. (MATTOS; FONSECADA SILVA, 2019). Entre os anos de 2011 e 2015, no governo Dilma (2011-2016), segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), houve um aumento de 51% na oferta de vagas da modalidade nas IES privadas. (ABED, 2016).

Com isso, após intensa discussão de gestores de instituições privadas e o CNE, foi editado um novo marco regulatório, no governo Michel Temer (2016 a 2018), introduzido pelo Decreto nº 9.057, de 2017, cujo teor, em síntese, apresenta uma maior flexibilização de algumas regras regulatórias, entre elas a liberdade de criação de polos. (BIELSCHOWSKY, 2018). Ainda no governo Michel Temer (2016 a 2018), em seu último dia, foi publicado, em 31 de dezembro de 2018, a Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, que aumentou o percentual de oferta de disciplinas EaD em até 40% dos cursos de graduação presencial, ampliando o limite anterior, que era de 20% (MATTOS; FONSECA DA SILVA, 2019).

A quantidade de polos de EaD cresceu aproximadamente 59% no período de 2017 a 2018, logo após a entrada em vigor do Decreto nº 9.057/17, como mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Evolução de Polos EaD 2014 - 2020



Fonte: Semesp (2020).

No Gráfico 3, apresenta-se a evolução de matrículas do ensino superior da modalidade EaD no período de 2009 a 2018.

Gráfico 3 - Evolução de matrículas EaD – Ensino Superior

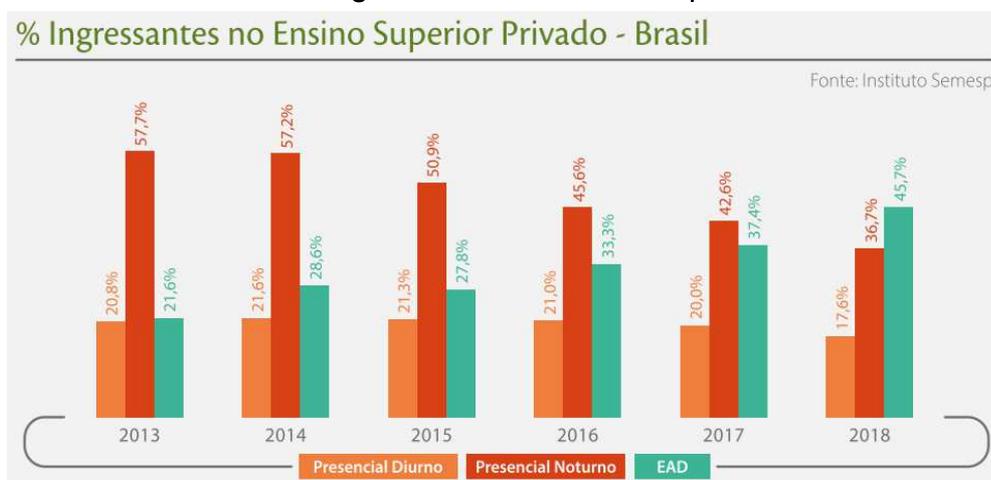


Fonte: Semesp (2020).

O Gráfico 3 apresenta ainda a evolução de matrículas na educação a distância da rede privada após o novo marco regulatório, flexibilizado pelo Decreto nº 9.057/2017. Em especial, destaca-se a oferta de novos polos pelas IES privadas. Salienta-se que houve 145% de crescimento no período de 2009 a 2018, na rede privada, como também a estabilidade na rede pública. Ressalta-se, ainda, o crescimento no Brasil da oferta das IES de cursos na modalidade a distância. Em 2018, já se somavam mais de dois milhões de matrículas no total, sendo que pouco mais de 1,8 milhão localizam-se nas IES privadas, o que corresponde a 90,58%. (SEMESP, 2020).

No Gráfico 4, demonstra-se a evolução do percentual de ingressantes do período de 2013 a 2018 no ensino superior privado por modalidade.

Gráfico 4 - % Ingressantes - Ensino Superior Privado



Fonte: Semesp (2020).

Com a liberdade para a criação de polos, a oferta de vagas para a educação a distância aumentou e, por consequência, o ingresso na modalidade EaD cresceu de forma significativa no período 2013 a 2018, o que se revela no Gráfico 4. Observa-se que, em 2018, após o Decreto nº9.057/17, o número de ingressantes em cursos a distância superou os da modalidade presencial noturna.

Há uma tendência apontada nos últimos anos com relação às matrículas presenciais e EaD, com queda do número de estudantes nos cursos presenciais e aumento de estudantes na modalidade EaD. Uma análise mais aprofundada desse cenário mostra que, de fato, o crescimento acentuado da modalidade EaD tem acontecido em virtude de uma troca de alunos em cursos presenciais noturnos pelo ensino a distância. Esse aumento é, por exemplo, proporcional à queda das matrículas presenciais e pode ser analisado por vários vieses. O diferencial do preço da modalidade é um deles. Atrativa para novos alunos, a modalidade tem apresentado um crescimento motivado pelos preços mais baixos, não por questões vocacionais. (SEMESP, 2020).

Desde o início dos anos 2000, a EaD no País, de números inexpressivos e predominantemente pública, tornou-se massificada e com a liderança do setor privado após o ano de 2006. O novo mercado de expansão que se construiu, a partir de então, adequou-se ao modelo EaD, com predomínio de grupos privados educacionais, majoritariamente com fins lucrativos, ofertando uma alternativa para quem não podia ou não pode escolher a modalidade presencial como graduação. (PIMENTA, 2017).

#### **2.1.4 Aspectos de qualidade e avaliação do ensino superior**

A partir do cenário já descrito, de grande expansão do setor de ensino superior, promovido sobretudo após a LDB de 1996, e da significativa evolução da EaD, que favoreceu uma maior escalabilidade do ensino superior no Brasil, discussões e preocupações em torno do controvertido conceito de qualidade passaram a ser o centro de diversos debates sobre o ensino superior brasileiro.

Ao definir-se o que pode ser qualidade em educação, em razão de sua subjetividade, não se pode considerar o conceito proposto como absoluto, na medida em que a percepção de qualidade é evidenciada a partir de múltiplas comparações refletidas na visão de diversos autores.

A qualidade no ensino superior representa um conceito controvertido, como expressam Morosini e Simon (2012, p. 114):

A qualidade da educação passa muito mais pelo viés político e filosófico do que pelos resultados numéricos relacionados única e exclusivamente ao aproveitamento dos estudantes. No Brasil e no mundo observam-se várias tendências para delimitar a qualidade da Educação Superior.

Como apontam Morosini *et al.* (2016), não restam dúvidas de que o conceito de qualidade é impactado pela regulação decorrente de políticas educacionais e pela representação da sociedade, com especial destaque ao que se manifesta nos meios de comunicação. Todavia, destaca-se ainda a relevância da cultura acadêmica como um fator crucial que determina compreensões da qualidade da educação superior.

As premissas dos conceitos de qualidade no sistema de ensino superior no Brasil apoiam-se, precipuamente, no que preconiza a LDB/96 em seu Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, artigo 3º, parágrafo IX, que expressa que a educação deve garantir o padrão de qualidade. Contudo, não se define claramente o que seria o padrão de qualidade (MOROSINI *et al.*, 2016).

Qualidade em educação, assim como a definição de qualidade nos dicionários, implica a percepção dessas características sob a perspectiva de seus diversos atores: alunos, professores, gestores e sociedade. A qualidade do ensino superior em especial reflete essa controvertida percepção, assim como observa Davok (2007), para quem o termo “qualidade em educação” dá margem a diversas interpretações, na medida do que os sistemas educacionais podem proporcionar à sociedade.

Uma educação de qualidade pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares; como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social, por exemplo. (DAVOK, 2007, p. 506).

Por outro lado, ainda sob a ótica de Davok (2007), quando se usa o termo “qualidade educacional”, referencia-se a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional e, em grande parte, em relação aos sistemas educacionais e suas instituições.

Assim, de forma geral, Davok (2007) resume que qualidade educacional expressa um juízo de mérito e valor do objeto educacional avaliado; com isso, pode-

se depreender, desse conceito de Davok (2007) com relação aos critérios de qualidade que:

Se um objeto educacional não tiver relevância e efetividade, ele não exibe valor; se não tiver eficácia e eficiência, ele não exibe mérito; por conseguinte, se um objeto educacional não tiver relevância, efetividade, eficácia e eficiência, ele não exibe qualidade. (DAVOK, 2007, p. 513).

As agências de avaliação e acreditação surgiram a partir dos anos de 1990, na maioria dos países de todos os continentes, com o objetivo de assegurar a qualidade da educação superior, sobretudo pela rápida e crescente expansão, massificação e a mercantilização do setor (FELIX, 2018). A busca por qualidade na educação superior tornou-se prioridade nas diversas esferas. Por isso, cada vez mais para assegurar-se a qualidade, tornou-se de grande relevância a evolução de mecanismos de controle eficazes. (FELIX, 2018).

As ações de avaliação de qualidade da educação tiveram início com o sancionamento da LDB/96, que, no seu art. 9º, incisos VI, VIII e IX, reforça a responsabilidade do Estado com a avaliação, bem como destaca o papel da União de assegurar um processo nacional de avaliação do rendimento escolar, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; assegurar processo nacional de avaliação das instituições de ensino superior; e autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos e as instituições de educação superior. (ANTONIO *et al.*, 2020).

Dias Sobrinho (2010) sustenta que a avaliação protagoniza a organização e implementação das principais reformas educacionais. A avaliação proporciona ainda as mudanças curriculares, de metodologias, de conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nos sistemas educativos, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social. Portanto, alinha as expectativas entre sociedade e instituições com foco no presente e no futuro.

Dias Sobrinho (2010) também aclara que as grandes transformações na educação superior só ocorreram por força central da avaliação. A evolução de concepções e práticas de avaliação se ajustaram com as mudanças de contextos, numa clara evidência da relação mútua entre avaliação e reformas da educação superior. Esse papel da avaliação é percebido sobretudo em um cenário de expansão

do setor empresarial, em que as IES e os seus serviços tornam-se aderentes aos interesses e necessidades do setor privado. (DIAS SOBRINHO, 2010).

As políticas de educação superior a partir de 1995, no Brasil, que refletem na expansão quantitativa e diversificação do sistema, exigiram um aparato legal que oferecesse, através da avaliação, o suporte necessário para essa evolução. Diante disso, a avaliação se tornou um instrumento que evidenciasse ao mercado de trabalho a qualidade e tipo de capacitação profissional oferecidos pelos cursos, assim como demonstrar que as IES estariam alinhadas com as exigências econômicas. (DIAS SOBRINHO, 2010)

Bortolanza (2017) elucida que o número de IES no Brasil teve crescimento quantitativo significativo entre o final do último milênio e início do século XXI, todavia ainda se questiona a qualidade e estrutura dos novos cursos e instituições, pois as iniciativas recorrentes de políticas de governo ainda carecem de eficácia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 estabeleceu, em seu art. 80, a possibilidade de uso orgânico da modalidade de educação a distância em todos os níveis e modalidades de ensino. Além disso, outros decretos subsequentes – nº 2.294/98 e nº 2.561/98 -, revogados pelo Decreto nº 5.622/2005, estabeleceram garantia de qualidade às características da EaD, especialmente no credenciamento institucional, supervisão, acompanhamento e avaliação alinhados com os padrões de qualidades enunciados pelo MEC. (BRASIL, 2007).

A expansão da EaD no Brasil destaca-se por contradições importantes: de um lado, estratégias do poder público para aumentar o acesso ao nível de ensino superior pela EaD como modalidade de ensino para aceleração rápida da expansão de vagas no ensino superior e, por outro lado, os dados do Enade, organizados pelo INEP, demonstrando que, na esteira da sua expansão, a EaD mostrou baixo desempenho. (ALONSO, 2010).

A primeira iniciativa de implantação de um sistema de avaliação do ensino superior ocorreu com a edição da Lei nº 9.131/95, que estabelecia o Exame Nacional de Cursos (ENC), chamado, inicialmente, de “provão”, a ser aplicado a todos os estudantes concluintes de campos de conhecimento predefinidos. Além do mais, leis subsequentes criaram o Censo de Educação Superior (CES) e a Avaliação das Condições de Ensino (ACE), com visitas “*in loco*” de comissões externas que verificavam as condições dos cursos e IES (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006).

No governo Lula da Silva, foi iniciada uma comissão com o objetivo de propor alterações significativas no sistema de avaliação vigente. Foi, então, proposto um novo sistema, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), aprovado pela Lei nº10.861/2004. Essa lei incluía uma diferente abordagem para o exame de cursos, chamando-o de Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006).

No Brasil, a partir de 2004, a proposta de avaliação e regulação do ensino superior passa pela integração de elementos do Sinaes, que foi criado com o objetivo de avaliar os parâmetros que transitam em torno das seguintes dimensões: ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente, instalações e outros aspectos. (MARTINS; RIBEIRO, 2017).

No Brasil, a avaliação externa no ensino superior proposta pelo Sinaes, cujo processo possibilita utilizar os resultados como um panorama da qualidade da realidade de cursos e instituições, orientando-se sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, compreende atos autorizativos e regulatórios, que promovem subsídios para políticas públicas, decisões institucionais e de estudantes em geral, quanto às condições de oferta do curso de graduação. (INEP, 2007)

Considerando as perspectivas de qualidade no ensino superior e a evolução de mecanismos de avaliação, podemos resumir a estrutura histórica da avaliação no ensino superior conforme Polidori *et al.* (2011), que a dividem em quatro ciclos:

- Ciclo I (1986 a 1992) – Definido pelas primeiras iniciativas de organização de um processo de avaliação, compreendida por avaliações isoladas que caracterizavam o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU) e o Grupo Executivo da Reforma do Ensino Superior (GERES);
- Ciclo II (1993 a 1995) – Caracterizado pela formulação de políticas e a instalação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB);
- Ciclo III (1996 a 2003) – Define-se pela consolidação da proposta governamental de avaliação, pela implementação do Exame Nacional de Cursos e Avaliação das Condições de Oferta (ACO), que posteriormente passa a ser definido como Avaliação das Condições de Ensino (ACE);

- Ciclo IV (2003 a atual) – Definido pelo desenvolvimento de uma avaliação emancipatória, por meio da implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Os atuais indicadores de qualidade do Sinaes foram concebidos com o intuito de medir os padrões mínimos de qualidade para verificação e avaliação de instituições e cursos, bem como credenciamento de novas instituições e autorização de cursos. Contudo, ainda há críticas diversas acerca dos critérios e dos resultados, sobretudo acerca do controvertido conceito de qualidade.

O conceito Enade é um dos indicadores de qualidade do SINAES calculado a partir do desempenho dos estudantes concluintes de cursos de graduação do respectivo ciclo. O Enade tem como propósito avaliar o aprendizado em relação ao conteúdo programático dos cursos selecionados e aptidão dos alunos para o mercado profissional. A avaliação é composta por dois instrumentos: a prova e o questionário do estudante. O resultado dessa avaliação é definido com conceitos de 1 a 5 que indicam a qualidade dos cursos presenciais e EaD. Os conceitos 1 e 2 são considerados insatisfatórios, o conceito 3 indica que o curso atende à expectativa do MEC, e os conceitos 4 e 5 indicam graus maiores de qualidade do curso. Conforme a Figura 1, o conceito Enade resulta da média ponderada das notas padronizadas dos concluintes na Formação Geral (25%) e no Conhecimento Específico (75%). Para se obter o conceito para fins de avaliação, há a necessidade de haver pelo menos dois concluintes presentes na prova.

Figura 1 - Enade – Composição da prova

	DIMENSÕES DO INSTRUMENTO	TIPO DE ITEM	NOTA ENADE
<b>ENADE</b>	Formação Geral (FG)	8 de múltipla escolha	25%
		2 discursivas	
	Conhecimento Específico (CE)	27 de múltipla escolha	75%
		3 discursivas	

Fonte: INEP (2020b).

O Ciclo Avaliativo Trienal estabelecido na Portaria Normativa MEC nº 40/2007, republicada em 2010, prevê a avaliação em três anos, dividindo-se em cursos por áreas:

- Bacharelados e Licenciaturas: Ano I Saúde, Ciências Agrárias e áreas afins; Ano II – Ciências Exatas, Licenciaturas e áreas afins; Ano III – Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins.

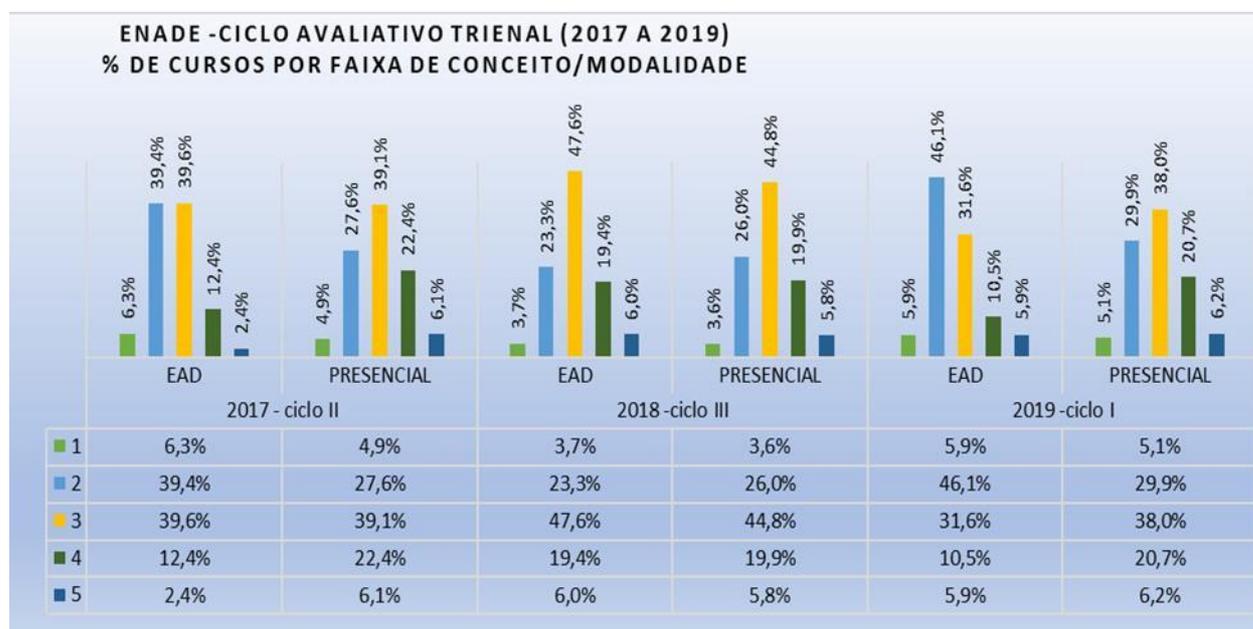
- Cursos Superiores de Tecnologia: Ano I – Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança; Ano II – Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Produção Industrial; Ano III – Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e Design.

Todos os indicadores de qualidade são definidos em faixas, em escala crescente de 1 (um) a 5 (cinco). (INEP, 2020b).

Os resultados do Enade são insumos para cálculo de outros indicadores de qualidade do ensino superior, como Conceito Preliminar do Curso (CPC) e Índice Geral dos Cursos (IGC), que, após a divulgação para a sociedade, repercutem no prestígio e valorização de cursos e IES.

Os resultados de qualidade apurados pela nota do Enade, com faixa de conceito de 1 a 5, são apresentados no Gráfico 5, que mostra a série histórica dos conceitos Enade nos últimos anos (2017/2018/2019) por modalidade.

Gráfico 5 - Enade - Ciclo Avaliativo Trienal (2017 - 2019) por modalidade



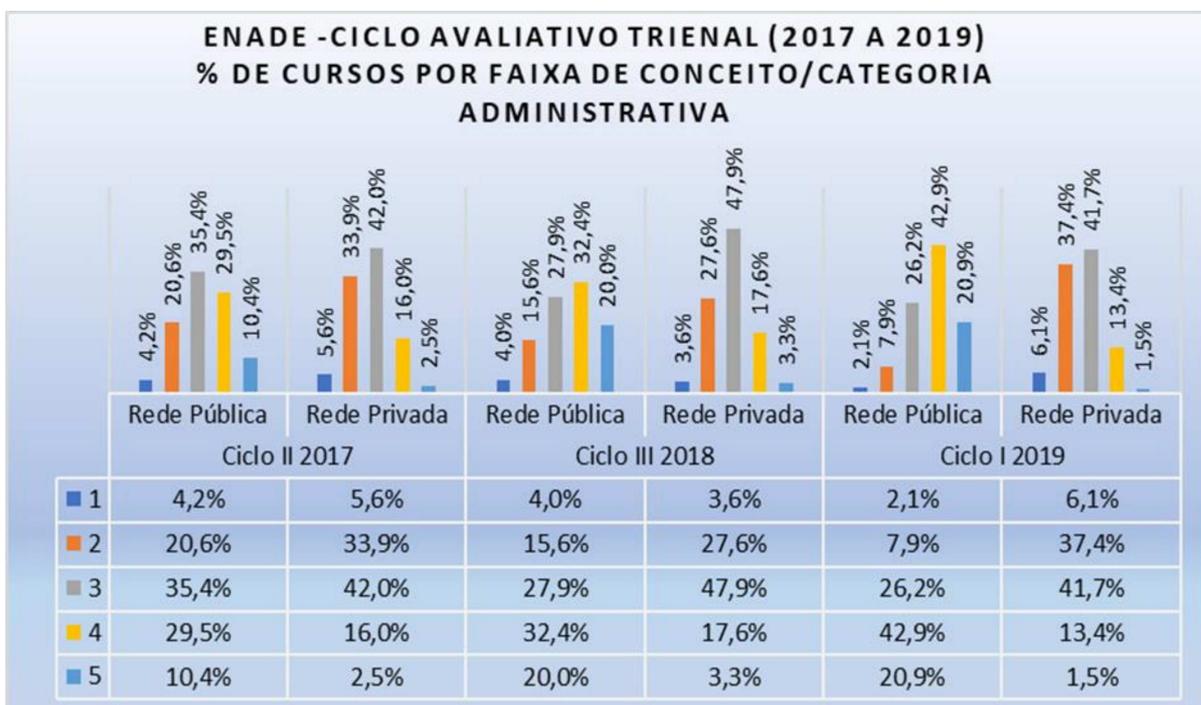
Fonte: INEP (2020b).

Analisando o resultado da nota Enade do período 2017 a 2019, pode-se observar, no Gráfico 5, que 42% dos cursos EaD, em média, obtiveram o conceito 1 e 2 no período. Comparando-se com o desempenho dos cursos presenciais, nas

mesmas faixas de conceito (1 e 2), apura-se que 32,3% dos cursos presenciais, em média, obtiveram esse resultado insatisfatório. Portanto, evidencia-se um maior percentual de baixo desempenho dos cursos de EaD em relação aos cursos presenciais pelo mesmo período. Observa-se ainda, nos cursos avaliados nas faixas 4 e 5, de alto desempenho, a média de 19% dos cursos na modalidade EaD e 27% dos cursos na modalidade presencial, demonstrando-se melhor qualidade dos cursos da modalidade presencial no período.

Quando se observa o desempenho obtido pelos cursos por categoria administrativa, no período de 2017 a 2019, pode-se comparar os resultados dos cursos ofertados pelas redes pública e privada, conforme apresenta o Gráfico 7.

Gráfico 6 - Ciclo Trienal avaliativo (2017 - 2019) Pública x Privada



Fonte: INEP (2020).

No Gráfico 6, apresenta-se o desempenho de cursos ofertados pelas redes pública e privada. Quando se observam os cursos das IES públicas, apura-se que em média 18% dos cursos selecionados obtiveram o conceito 1 e 2 no período. É um percentual inferior ao dos cursos das IES privadas, pois 38,2% dos cursos desse grupo de instituições alcançaram os conceitos 1 e 2.

Nota-se, ainda no Gráfico 6, a média de 52% dos cursos da rede pública nas faixas de conceitos 4 e 5, de alto desempenho, em comparação com a média de

apenas 18% dos cursos da rede privada. Portanto, destaca-se a maior qualidade dos cursos das IES públicas no período.

Conforme Nota Técnica do MEC 785, de 2013, a ocorrência de reiterados indicadores insatisfatórios (conceitos menores que 3), apurados em cada ciclo de avaliação, poderá ensejar medidas cautelares preventivas, aplicadas a instituições de ensino superior. Além disso, o MEC, dentro de suas atribuições de supervisão, poderá ainda suspender a oferta dos cursos até que sejam atendidos os compromissos do termo de saneamento de deficiências.

Bielschowsky (2018) aponta uma evolução rápida da inovação e da oferta de vagas, todavia as regras e procedimentos regulatórios têm sido insuficientes para garantir a melhoria nos indicadores de qualidade. Ressalva-se a relevância da EaD no sistema educacional brasileiro, como estratégia para alcançar as metas de acesso ao ensino superior nas diversas regiões do País, entretanto há de se observar que a concentração da EaD em poucos grupos privados, com resultados abaixo do esperado de maneira recorrente e sua defasagem em relação ao presencial, alerta para a forma que esses cursos são ofertados e sinaliza para a necessidade de melhor supervisão. (BIELSCHOWSKY, 2018).

### **2.1.5 Mercantilização e concorrência**

A partir de 2007, o processo de mercantilização do ensino superior brasileiro foi adquirindo novos contornos. Houve um forte movimento de compra e venda de IES no setor privado. É imprescindível ressaltar que grande parte do capital dessas empresas é oriunda de grupos estrangeiros, em especial de bancos de investimentos norte-americanos, que encontraram, nesse setor, um mercado muito favorável ao aumento de seus lucros (CHAVES, 2010).

As quatro empresas educacionais que, inicialmente, surgiram no mercado de capitais após 2007 foram a Anhanguera Educacional S.A; Estácio Participações, a Kroton Educacional, da Rede Pitágoras; a empresa SEB S.A., e o “Sistema COC de Educação e Comunicação”. (CHAVES, 2010).

A abertura do capital dessas empresas ao mercado de ações e a sua valorização possibilitaram o fortalecimento desses grandes grupos de ensino superior. Com a adoção de práticas de governança e recursos de gestão profissionais, passaram a otimizar recursos e custos operacionais, expandindo-se em redes em

diversas regiões, aumentando as margens de lucro e a oferta de mensalidades de valores menores. (CHAVES, 2010).

Após uma série de aquisições, o mercado expandiu-se e houve o surgimento de novos grupos (Figura 2), que representam os principais grupos que abriram para o mercado de ações da atualidade:

Figura 2 - Ranking das IES da rede Privada em 2017



Fonte: (RANKING..., 2018).

A expansão do ensino superior privado no Brasil, junto com abertura de capital nas bolsas de valores e as oportunidades previstas na LDB trouxeram uma lógica de mercado ao ensino superior. Esse movimento promoveu uma mercantilização da educação superior, alinhada às demandas do capital financeiro internacional e uma política privatista e de desmonte do Estado social. (CHAVES, 2010).

O mercado do ensino superior, predominantemente privado, com grandes grupos, ressalva ainda Chaves (2010), é caracterizado por grande concorrência, em

que se disputam alunos pelas diversas IES privadas. Para essa autora, os modelos de negócio dessas instituições reproduzem, em seus ambientes institucionais, práticas instrumentais e utilitaristas, que provocam um indesejável distanciamento da reflexão crítica e da educação como possibilidade emancipadora. Esse modelo de negócio, fundado em princípios neoliberais pautados, sobretudo, pelo valor econômico e pelo poder do marketing, tem como características a flexibilidade, a racionalidade, a produtividade e a competitividade, considerando-se o ensino superior como atividade altamente lucrativa. (CHAVES, 2010).

### **2.1.6 Financiamento e vagas ociosas**

A expansão do ensino superior reflete também a recomendação do Banco Mundial por uma diversificação de fontes de financiamento, por meio de empréstimo bancário realizado com taxas de maior atratividade do que as existentes no mercado. É exemplo dessas políticas o Crédito educativo (CREDUC), recriado a partir do governo FHC como Fundo de Financiamento ao Estudante (Fies) e revisado no governo Lula da Silva pelo Decreto nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010 (TAVARES; MAUÉS, 2012).

Ainda na esteira de diversificação das formas de financiamento do ensino superior, no governo Lula da Silva, foi instituído o Programa Universidade para Todos (Prouni), projeto do Governo Federal regulamentado por meio de Medida Provisória nº 213/2004 em 2004, e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. O propósito desse programa é de conceder vagas para estudantes de baixa renda em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. Prevê ainda a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais (50%), para cursos de graduação tradicionais (duração de quatro anos) e sequenciais de formação específica (dois anos). Com isso, as IES que recebem alunos beneficiados pelo Programa são isentas de alguns tributos. (NEVES, 2012).

O tema do financiamento estudantil se vincula, em certa medida, com o das vagas ociosas. Para que se possa analisar o elevado número de vagas ociosas no ensino superior, é necessário destacar que, embora tenha havido incentivos para aumento de IES e de vagas, não há alunos aptos suficientes para o alcance das metas de expansão estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE). (ALMEIDA, 2015).

A série histórica compreendida no período de 2013 a 2019, apresentada no Quadro 2, demonstra uma evolução de vagas ociosas, evidenciando um expressivo crescimento de percentual ao longo do período, especialmente nas IES privadas, onde houve pouca eficiência para ao aproveitamento dessas vagas, saindo de 51% e atingindo 80% de vagas ociosas. Todavia, apesar de maior concorrência por vagas nas IES públicas, as vagas ociosas, embora em menor quantidade do que nas IES privadas, mantêm-se em média em 27%.

Quadro 2 - Histórico de vagas ociosas

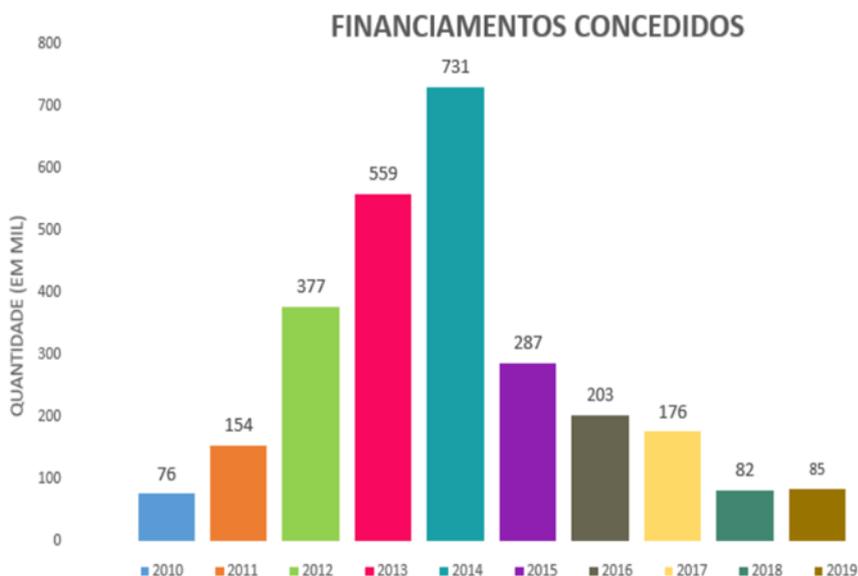
REDE	Ano	Vagas	Ingressos	% Ingressos	ociosas	% ociosas
Pública	2013	577.974	531.846	92%	46.128	8%
	2014	793.949	548.542	69%	245.407	31%
	2015	764.616	534.361	70%	230.255	30%
	2016	750.850	529.492	71%	221.358	29%
	2017	823.843	589.586	72%	234.257	28%
	2018	835.569	580.936	70%	254.633	30%
	2019	837.809	559.293	67%	278.516	33%
Privada	2013	4.490.168	2.211.104	49%	2.279.064	51%
	2014	7.287.421	2.562.306	35%	4.725.115	65%
	2015	7.767.039	2.385.861	31%	5.381.178	69%
	2016	9.911.651	2.456.152	25%	7.455.499	75%
	2017	9.955.243	2.456.152	25%	7.499.091	75%
	2018	12.693.532	2.864.999	23%	9.828.533	77%
	2019	15.587.493	3.074.027	20%	12.513.466	80%

Fonte: INEP (2020c).

Ainda no Quadro 2, percebe-se, na série histórica de IES privadas, que a oferta de vagas em 2013 era de 4.490.168 e que a ociosidade já era de 51%, mesmo com os incentivos das políticas de financiamento, a exemplo do Fies, como é evidenciado na Figura 3, que demonstra a evolução de concessão de financiamento no período de 2010 a 2019. (FNDE, 2020). Contudo, apesar da maior adesão de contratos de financiamento, especialmente entre o período de 2012 a 2014, isso não foi o suficiente para contribuir para um maior aproveitamento de vagas. Observa-se também, na Figura 3, as mudanças nas regras de financiamento do Fies ocorridas a partir da publicação da Portaria 13 de 2015 do MEC. A medida reduziu a oferta de novos contratos e estabeleceu novos critérios para renovação, pelos ajustes no orçamento diante de cortes do ajuste fiscal. Portanto, a menor oferta de financiamento e a

redução de teto de créditos, a partir de 2014, contribuíram para o aumento da ociosidade na rede privada.

Figura 3 - Evolução de FIES 2010 - 2019



Fonte: FNDE (2020).

Além disso, em 2019, mesmo com a oferta de vagas chegando a mais de 15.587.483 e o ingresso aumentando em aproximadamente 70%, a ociosidade de vagas chegou a 80%. Na análise da série histórica da oferta de vagas e ociosidade das IES públicas, percebe-se que, em 2013, havia uma ociosidade de aproximadamente 8%, entretanto constata-se que, ao longo do período subsequente até 2019, houve um aumento para a faixa dos 30% aproximadamente, mantendo-se certa estabilidade de ociosidade.

O alto índice de vagas ociosas é um efeito de múltiplas causas que se entrelaçam de forma complexa. Dentre as causas, citam-se: decisão de estratégias de mercado privado de algumas instituições em criar reservas de vagas, que não são preenchidas; dificuldades do acesso de alunos de escolas públicas; agravamento de dificuldades financeiras de manter mensalidades; falta de efetividade dos níveis básicos de ensino em preparar esse aluno para o nível superior. Além disso, há ainda uma relação direta com o número baixo de concluintes do ensino médio aptos para o ingresso no ensino superior. (ALMEIDA, 2015).

## 2.2 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

A evasão é um dos grandes problemas da educação brasileira, cujo fenômeno resulta da descontinuidade do aluno regular em seu percurso acadêmico na instituição de ensino. Não é exagero afirmar que a evasão atinge todo o sistema educacional, gerando consequências sociais, acadêmicas e econômicas, influenciando o desenvolvimento humano de todas as nações (MOROSINI *et al.*, 2012).

Por isso, fica evidente que, para analisar e compreender a evasão, é necessário avaliar os motivos que levam aos alunos a tomar a decisão de sair da instituição. Nesse contexto, Bueno (1993) salienta que, para examinar a evasão, levam-se em consideração questões relacionadas à escolha profissional, expectativas pessoais e sucesso profissional gerado pelos cursos, bem como dificuldades de adaptação com a vida universitária e a estrutura curricular.

No final do ano de 1996, foi publicado um dos primeiros estudos de evasão no Brasil. Esse trabalho teve a iniciativa da Secretaria do Ensino Superior (Sesu) do MEC – Ministério da Educação, que instaurou a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (MEC, 1996). Esse estudo serviu para avaliar o desempenho de instituições de ensino federais públicas, bem como aprofundar conceitos, definições, formas, metodologias de coleta de dados, cálculos de taxas e apontamento de causas internas e externas que motivassem a saída do aluno, que, de certo modo, indicavam ações necessárias para a redução de taxas de evasão nas instituições públicas. Afirmou ainda a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (MEC, 1996): “A evasão de estudantes é fenômeno complexo, comum às instituições universitárias no mundo contemporâneo.”

É digno de nota que essa comissão buscou a definição de diferentes níveis de evasão, como a de curso, instituição e sistema de ensino. Assim, reveste-se de particular relevância a preocupação da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação para o combate à evasão nas instituições de ensino.

A evasão é definida como a saída do aluno do curso em que estuda, da IES ou do sistema universitário, de maneira definitiva ou temporária, independentemente do motivo ou causa, sem que tenha sido diplomado (MEC, 1996). O mesmo conceito é adotado nos estudos de Lobo (2012). A evasão de curso ocorre quando o aluno muda o curso, todavia mantém-se na instituição. Ocorre a evasão de instituição com a saída

de uma instituição para outra. Já a evasão de sistema, que pode ser definitiva ou temporária, processa-se quando a saída resulta na desistência definitiva ou temporária dos estudos. Em ambos os casos, há uma interrupção de curso e a perda de vínculo com a instituição. (LOBO, 2012).

Constata-se que a evasão não está restrita a instituições privadas, é um fenômeno que atinge as instituições de ensino de forma geral, provocando sérias consequências sociais, acadêmicas e econômicas (BAGGI; LOPES, 2011).

A definição de indicadores de evasão permite que sejam criados os meios necessários para avaliar e mensurar os seus aspectos e colabora com as ações para que instituições e sistemas de ensino atuem no diagnóstico e reversão desse problema. Devido a isso, estudos buscam ampliar os conceitos e trazem novos olhares para a complexidade do tema.

Vitelli e Fritsch (2016) classificam a evasão em duas dimensões, a saber: a temporalidade e granularidade. A temporalidade define-se pela razão do tempo em que ocorre, que pode ser imediata, por período definido ou definitiva, sendo esta última mais difícil de ser classificada. Tem-se ainda a granularidade, que pode ser caracterizada pela evasão no curso, na instituição ou no sistema. Porém, os autores ponderam que, definida a evasão como imediata ou definitiva, ainda não há como precisar por quanto tempo essa se dará, seja por períodos definidos ou até mesmo indefinidos, e pode haver dificuldade em saber se se trata de uma mobilidade de curso, evasão da instituição ou do próprio sistema. Seria um erro, segundo os autores, medir e definir a evasão sem que essas dimensões sejam consideradas.

Bueno (1993) manifesta que evasão distingue-se de “exclusão”. Nesse sentido, o autor deixa claro que, na evasão, considera-se o aluno como o responsável pela decisão de desligar-se da instituição, contudo a exclusão é resultado da responsabilidade da instituição por não ter mecanismos de aproveitamento e orientação ao aluno.

A melhor maneira de compreender o fenômeno da evasão é considerar que há várias dimensões e causas. Contudo, é preciso ir mais além, verificando em que contexto acontece o abandono do aluno: curso, instituição e até mesmo a região, conforme explicado anteriormente, seja por sua complexidade, seja pelas ações necessárias para mitigá-la. Não é exagero afirmar que a evasão é o maior problema de qualquer nível de ensino, assim como no ensino superior público e

privado. Por exemplo, o abandono do aluno sem a conclusão de seus estudos mostra que houve perda social, de recursos e de tempo de todos os envolvidos no processo de ensino (LOBO, 2012).

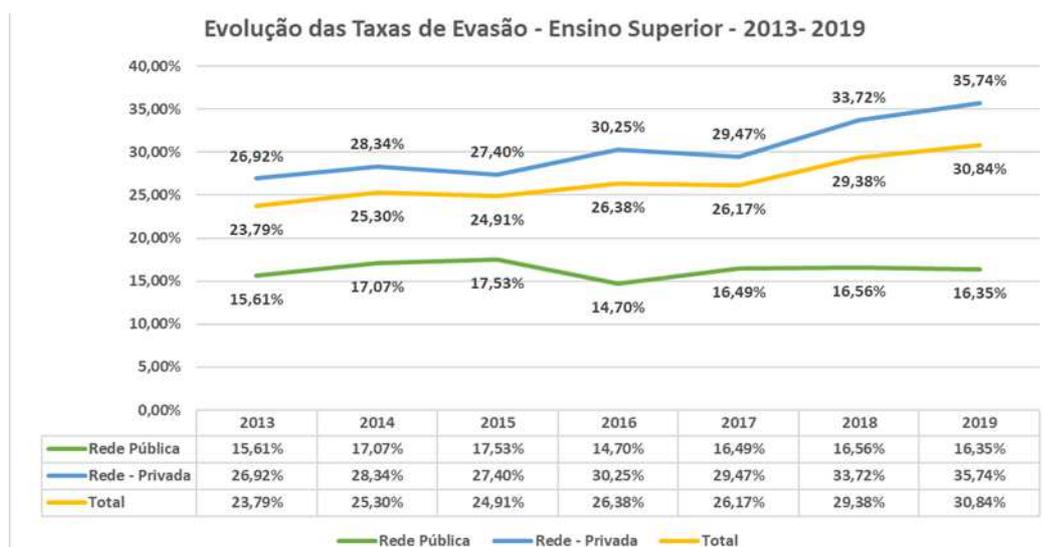
### **2.2.1 Evolução das taxas de evasão no ensino superior**

A evasão no ensino superior é um fenômeno global que impacta nos resultados dos sistemas educacionais. Inicialmente, prejudica os alunos, que não conseguem concluir seus estudos, com desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. Afeta também o Estado, que investe sem o devido retorno, e acarreta prejuízos também ao setor privado, que acumula perdas de receitas, com risco para sua sustentabilidade, sobretudo pela ociosidade de recursos de professores, funcionários e infraestrutura. (CARDOSO; LUDOVICO, 2017).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014 para o período de 2014 a 2024, estabelece as metas educacionais. Em sua meta 12, prevê a expansão de matrículas no ensino superior. A meta em vigor prevê elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão. Também define que pelo menos 40% das novas matrículas sejam em instituições públicas. Além disso, o Estado vem investindo nos últimos anos em múltiplas políticas públicas com vistas ao acesso ao ensino superior. (LIMA; ZAGO, 2018). Não obstante, todas as ações de promoção e expansão do ensino superior têm sido insuficientes para que possam mitigar a as elevadas taxas de evasão.

No Gráfico 7, apresenta-se a evolução das taxas de evasão no ensino superior no período de 2013 a 2019. Em especial, nota-se uma estabilidade dos índices de evasão no setor público entre os períodos de 2017 a 2019; contudo, no setor privado, houve um crescimento no mesmo período.

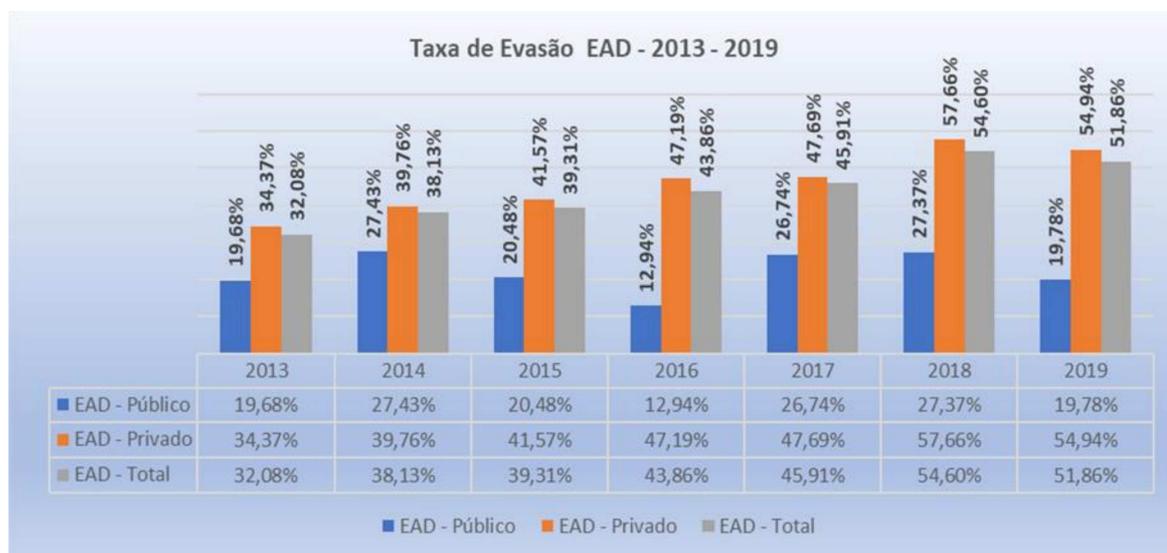
Gráfico 7 - Evolução de Taxas de Evasão 2013 - 2019



Fonte: INEP (2020c).

O Gráfico 8 apresenta o cenário da taxa de evasão da educação a distância pelo período de 2013 a 2019. Destaca-se a queda no setor público no ano de 2019 e o aumento da taxa no setor privado, especialmente após 2017, com a publicação do Decreto 9057/17.

Gráfico 8 - Evolução das Taxas de Evasão EaD 2013 - 2019



Fonte: INEP (2020c).

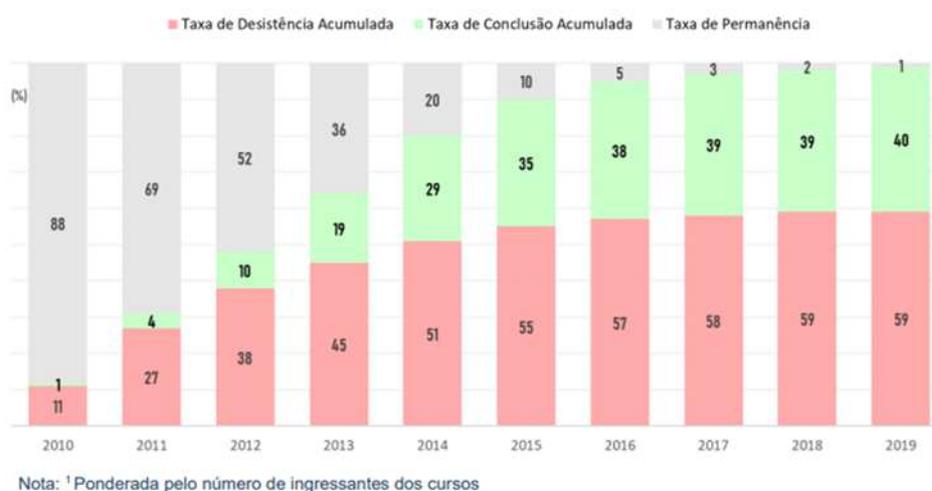
Ao longo do período de 2013 a 2019, a evasão da rede pública manteve uma média aproximada de 22%, com destaque para os anos de 2014 e 2018, em que foi superior a 27% e para a queda expressiva em 2019. As taxas de evasão da EaD na rede privada, com média no período de aproximadamente 46%, apresentam gradual

aumento, em especial após o ano de 2017, chegando-se a quase 55% de evasão, ou seja, mais da metade de quem ingressa não conclui seus estudos na rede privada.

Consideram-se ainda outros parâmetros de taxas de evasão que medem o percurso do aluno, conforme apresenta o Inep em suas notas estatísticas conforme o Gráfico 9:

Gráfico 9 - Evolução de Trajetória de Ingressantes 2010 - 2019

Evolução da Média<sup>1</sup> dos Indicadores de Trajetória dos Ingressantes em Cursos de Graduação de 2010 – Brasil - 2010-2019



Fonte: INEP (2020d).

A evolução de trajetória demonstra a taxa de desistência acumulada, taxa de conclusão acumulada e ainda a taxa de permanência, onde se destaca a evolução de taxa de desistência acumulada que eleva de 11% em 2010 para 59% em 2019.

O cenário histórico do fenômeno de evasão preocupa IES, gestores educacionais e sociedade em geral. Por isso, reconhecer as dificuldades em manter os alunos deverá ser a preocupação principal dos gestores educacionais, especialmente pelo efeito da pandemia. Além disso, pesquisar, analisar e propor ações pontuais contribuirá de forma relevante para se encontrar meios de reduzir as elevadas taxas de evasão no ensino superior brasileiro.

### 2.2.2 Fatores intervenientes da evasão

Um dos principais e reconhecidos estudos sobre fatores intervenientes de evasão, realizado por Tinto (1993), motivou várias pesquisas ao longo dos últimos

anos acerca do tema, para conhecer os motivos determinantes para a evasão do aluno, partindo de uma análise de aspectos pessoais, sociais, institucionais e interacionais contemplados no modelo longitudinal de Tinto (1993). Esse conjunto de estudos tem apoiado a formulação de modelos preditivos para identificar estudantes com maior propensão a evadir e adequar ações institucionais específicas visando à permanência desses alunos.

Considerando que a evasão se dá, predominantemente, nos primeiros anos dos cursos, como retratam Bueno (1993) e Lobo (2012), torna-se fundamental acompanhar os alunos desde o seu ingresso. Todavia, é imperioso ressaltar que esse acompanhamento não deve ser apenas nos primeiros anos, mas uma prática ao longo de sua trajetória para que a instituição possa conhecer as principais causas e identificar os indicadores para as ações institucionais necessárias ao enfrentamento da evasão.

Evidencia-se ainda, nos estudos sobre os fatores intervenientes, que as pesquisas apontam diferentes motivos para a evasão, o que nos leva a compreender os desafios para diagnosticar o fenômeno da evasão, como reforçam Baggi e Lopes (2011, p. 271): “ Percebemos que a evasão tem múltiplas razões, dependendo do contexto social, cultural, político e econômico em que a instituição está inserida.”

No estudo realizado pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (MEC, 1996), definem-se as hipóteses para explicar a evasão e apresentam-se três grupos de fatores (Quadro 3): individuais dos alunos, internos em relação ao curso/instituição e externos à instituição.

Quadro 3 - Fatores e causas da evasão de IES públicas no Brasil

FATORES	CAUSAS
Relativos ao aluno	Habilidades de estudo Relativos à personalidade Formação anterior Escolha precoce da profissão Dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária Incompatibilidade estudo x trabalho desencanto ou desmotivação com o curso relativos a relação ensino aprendido( reprovações e baixa frequência) desinformação a respeito do curso novos interesses que levam a novo vestibular
Relativos ao curso /Instituição	currículos incompatíveis com o projeto pedagógico Questões normativas de avaliações Desempenho docente Atividades extracurriculares Cultura institucional de desvalorização da docência na graduação Infraestrutura física e equipamentos de laboratórios Inexistência de política pública que racionalize a utilização de vagas
Socioculturais /econômicos externos	Mercado de Trabalho Reconhecimento social da carreira escolhida Qualidade da escola que antecedeu ao ingresso Conjunturas econômicas Desvalorização da profissão escolhida Dificuldades financeiras do aluno Investimentos em atualização de tecnologia Ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas para graduação

Fonte: MEC (1996).

Já na pesquisa de Morosini *et al.* (2012), as causas são divididas em fatores pessoais, institucionais e gerais. Dessa forma, partindo das definições dos três grupos de fatores dos estudos de MEC (1996) e de Morosini *et al.* (2012), agrupando-se os fatores que aparecem em vários estudos, apresenta-se uma síntese das principais causas da evasão, organizadas em três categorias: fatores relativos ao aluno, à instituição ou curso e fatores gerais/externos.

Fatores relativos ao aluno:

Na visão de Tinto (1993), são os atributos prévios que, conforme demonstrado em seu modelo longitudinal, compõem os fatores relativos ao aluno. Esse conjunto de fatores abrange causas vinculadas a aspectos comportamentais do aluno em relação ao estudo, como vida pregressa, escolas que frequentou, influências do convívio familiar e do meio social.

Para Gisi (2006), pode-se dizer que a diferença de perfil socioeconômico dos alunos menos favorecidos em seus estudos iniciais promove desvantagem em relação aos demais. Nesse contexto, fica claro que influenciam a desigualdade social e por consequência a falta de “capital cultural” não adquirido ao longo da trajetória de vida

do aluno desde a educação básica, sem contar com a falta de recursos financeiros próprios ou de familiares que os apoiem. Cabe apontar ainda as questões de inadaptação à vida universitária, mudanças de residências e de curso apontadas nos estudos (LOBO, 2012). Ainda nas causas pessoais, Cunha e Morosini (2013) evidenciam as questões da escolha inadequada do curso, no contexto da expectativa profissional, sem avaliação vocacional ou habilidades para a profissão e falta de perspectiva de trabalho. Tontini e Walter (2014) citam também como causa para a evasão a dificuldade de colocação profissional, incompatibilidade dos estudos com outras atividades da vida pessoal, pouco tempo disponível para estudo e necessidade de reforço em disciplinas iniciais.

Fatores relativos à Instituição/curso:

São também fatores de evasão aspectos institucionais vinculados à influência e interação direta da instituição sobre o aluno, durante sua trajetória, como infraestrutura física, falta de compreensão da metodologia de disciplinas iniciais, atendimento, relacionamento acadêmico e social internos, falta de vínculos interacionais com a instituição e com colegas. Esse conjunto de fatores integra, no modelo longitudinal de Tinto (1993), as experiências do aluno na instituição e suas relações acadêmicas e adequação aos processos normativos.

Nos estudos da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (MEC, 1996), no contexto acadêmico, são mencionadas causas como currículos incompatíveis com o projeto pedagógico, questões normativas de avaliações, desempenho docente, qualidade das atividades extracurriculares, poucos programas de iniciação científica e monitoria, bem como uma cultura institucional de desvalorização da docência na graduação. Nas questões dos serviços oferecidos, são mencionadas a infraestrutura física e equipamentos de laboratórios. Importa destacar que a precariedade dos serviços oferecidos e, sobretudo, a decepção com a pouca motivação e atenção de professores são evidenciadas nos estudos de Lobo (2012). Questões de vínculos afetivos com a instituição e problemas estruturais dos cursos são citados por Morosini e Cunha (2013). Ademais, Tontini e Walter (2014) ponderam que a percepção de qualidade do curso e do atendimento na instituição também contribuem com a evasão.

Fatores gerais/externos:

As características econômicas brasileiras, de certa forma, influenciam diretamente as escolhas profissionais dos alunos, mormente pelas perspectivas de remuneração e empregabilidade em detrimento de uma escolha meramente vocacional. Porém, durante o curso, se o estudante percebe que sua escolha de carreira não está ajustada às expectativas de mercado, pode evadir-se do curso escolhido, tendo em vista uma perspectiva de futuro melhor com a empregabilidade potencial da carreira vinculada a outro curso, como revela o estudo da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (MEC, 1996). Os fatores gerais ou externos são aqueles vinculados aos aspectos pós-ingresso do aluno, como dificuldades econômico-financeiras para se manter ao longo do curso, a falta de perspectiva da escolha profissional, horário de trabalho incompatível com os seus estudos, bem como o desemprego.

Outro ponto relevante a ressaltar é a incidência do reflexo das causas econômicas apontadas nas pesquisas da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (MEC, 1996); de Morosini *et al.* (2012), Tontini e Walter (2014) e de Fritsch, Rocha e Vitelli (2015). A evasão por fatores econômicos reflete as condições de financiamento durante o curso, seja por subsídios próprios ou familiares, ou de programas institucionais ou governamentais. Entretanto, observa-se que, embora muitos alunos e instituições apontem como causa principal da evasão dificuldades econômicas, o estudo de Silva Filho *et al.* (2007) revela que, frequentemente, existe uma simplificação da exposição dos motivos de evasão pelos alunos, tendo em vista que frustrações com questões acadêmicas e as expectativas com relação à conclusão do curso podem, segundo os autores, desestimular a priorização do investimento de tempo ou financeiro do aluno, refletindo, assim, em sua evasão.

Embora os fatores definidos pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (MEC, 1996) sejam separados em categorias de causas, estas se entrelaçam, posto que situações de decisões pessoais derivam de observações correlacionadas ao ambiente institucional, como observam Cunha e Morosini (2013).

Nesse sentido, as causas contribuem para a decisão do aluno interromper ou não seus estudos. Todavia, é importante considerar, como bem nos assegura Tinto (1993), que a evasão e a permanência possuem um ponto comum, que é o resultado

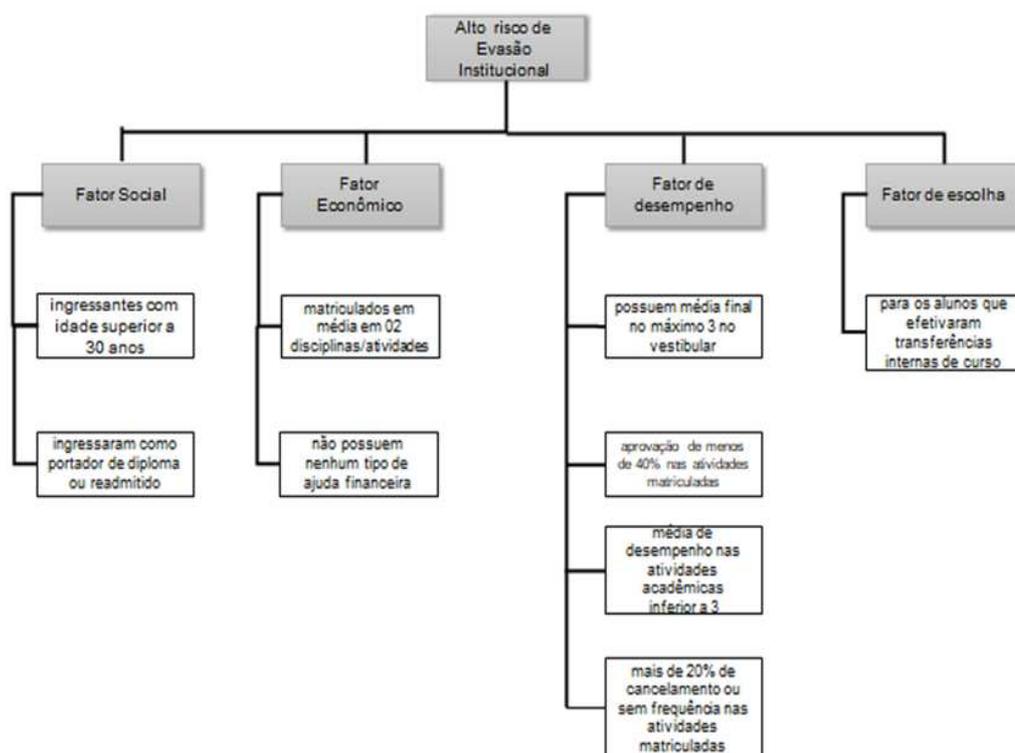
ou reflexo da decisão individual do aluno quanto à sua capacidade ou disposição de concluir, exitosamente, as tarefas relacionadas ao seu percurso na instituição.

As pesquisas sobre evasão revelam múltiplos fatores determinantes para a gestão educacional avaliar a melhor forma de buscar reduzir esse problema. A pesquisa de Fritsch, Rocha e Vitelli (2015), partindo do conceito de granularidade e temporalidade, buscou, de forma longitudinal, avaliar 34 informações disponibilizadas em banco de dados de alunos de uma instituição de ensino superior privada, no período de 2006 a 2011, considerando o percurso médio de integralização do curso. Fritsch, Rocha e Vitelli (2015) chegaram a um resumo de fatores recorrentes, considerando o alto risco de evasão concentrado em quatro fatores principais, a saber:

- a) fatores sociais, relacionados aos ingressantes com idade superior a 30 anos e que ingressaram como portadores de diploma ou readmitidos;
- b) fatores econômicos, relacionados aos alunos matriculados em média em duas disciplinas/atividades e os que não possuem nenhum tipo de ajuda financeira;
- c) fatores de desempenho, para os que possuem média final no máximo 3 no vestibular, aprovação de menos de 40% nas atividades matriculadas, média de desempenho nas atividades acadêmicas inferior a 3, mais de 20% de cancelamento ou sem frequência nas atividades matriculadas;
- d) fatores de escolha, para os alunos que efetivaram transferências internas de curso. Essas movimentações resultam da falta de expectativa com o curso escolhido.

Os fatores apurados na pesquisa são apresentados com a estrutura da Figura 4.

Figura 4 - Fatores de Evasão



Fonte: Fritsch, Rocha e Vitelli (2015).

Percebe-se o quão é imprescindível gerar indicadores, a partir de estudos, que, após análises de múltiplos fatores de evasão, possam contribuir para as ações institucionais, na medida que a amostra possa apontar os caminhos de gestores educacionais para o enfrentamento da evasão.

### 2.2.3 Fatores de evasão no ensino a distância

A modalidade EaD ganhou maior protagonismo com o crescimento ocorrido nos últimos anos, contribuindo para o aumento de oferta de vagas no ensino superior. Contudo, ainda há poucos estudos que identifiquem fatores específicos da evasão nessa modalidade de ensino.

Segundo Ribeiro *et al.* (2014), os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), ferramenta fundamental do EaD, têm um papel fundamental de interação para o acompanhamento e controle de atividades acadêmicas, podendo identificar possíveis fatores de evasão.

As pesquisas que levantam os principais fatores da evasão de cursos na modalidade EaD identificam muitos motivos similares aos do abandono em cursos

presenciais, mas, conforme Netto, Guidotti e Santos (2010), as características da relação do aluno com a instituição na modalidade a distância refletem-se também nos seus principais fatores, sobretudo pela pouca interação humana presencial e pela forma autoinstrucional exigida ao aluno. Os fatores mais influentes, segundo Netto, Guidotti e Santos (2010), se dividem em:

- a) questões financeiras – assim como no ensino presencial, um contexto econômico adverso determina a evasão, mesmo com a oferta de mensalidades com valores menores;
- b) falta de tempo – as vantagens da flexibilidade de tempo da modalidade, ao mesmo tempo, exigem maior disciplina no acompanhamento das tarefas;
- c) não adaptação ao método – a modalidade exige organização e disciplina na execução de tarefas e, por isso, exige uma dedicação maior do aluno;
- d) crença de que o método é mais fácil – o estudante, por não conhecer a dinâmica da EaD, se apoia na flexibilidade de lugar e tempo, o que acaba sendo uma dificuldade para os que acreditam na facilidade;
- e) obrigatoriedade de avaliações presenciais – o deslocamento até o polo para fazer avaliações também é uma forma de organização que exige disciplina, bem com a duração das avaliações e os meios digitais.

Colaborando com o diagnóstico de identificar as causas possíveis, o censo da ABED (2018) definiu o padrão de qualidade exigido pelo aluno da modalidade a distância como essencial na gestão da permanência. Foram identificados 18 critérios definidores, sendo os mais relevantes: conteúdos corretos e atualizados; professores qualificados, tutores qualificados; atendimento ágil às necessidades dos alunos e metodologias eficazes.

Considerando os parâmetros do estudo longitudinal de Tinto, as etapas de experiências com a instituição e integração pessoal/normativa levam à reflexão de como o diagnóstico de evasão na modalidade de ensino a distância mantém-se tão desafiador e complexo como na modalidade presencial.

Outro aspecto importante de dificuldade dos estudos de evasão, na perspectiva de Silva (2013), é a comparação entre os alunos evadidos com os alunos que permaneceram, pois não se tem o devido levantamento das características dos que concluem seu curso em comparação com os que evadiram, dificultando ações adequadas para evitar a evasão do aluno.

Tinto (1993) esclarece que há um consenso de que as instituições, em seus movimentos e ações normativas, têm tanto a ver com o fracasso do aluno como o próprio aluno, o que reforça o impacto da gestão educacional sobre a não permanência dos estudantes.

Por fim, podemos chegar à conclusão de que, conforme Vitelli e Fritsch (2016), a evasão escolar sinaliza, de alguma maneira, o desempenho das instituições e dos sistemas de ensino. Logo, é indiscutível o papel dos gestores como protagonistas do processo de permanência. Nesse sentido, é imprescindível que as instituições promovam ações eficazes que possam reduzir a evasão.

#### 2.4 MODELO LONGITUDINAL DE EVASÃO DE VICENT TINTO

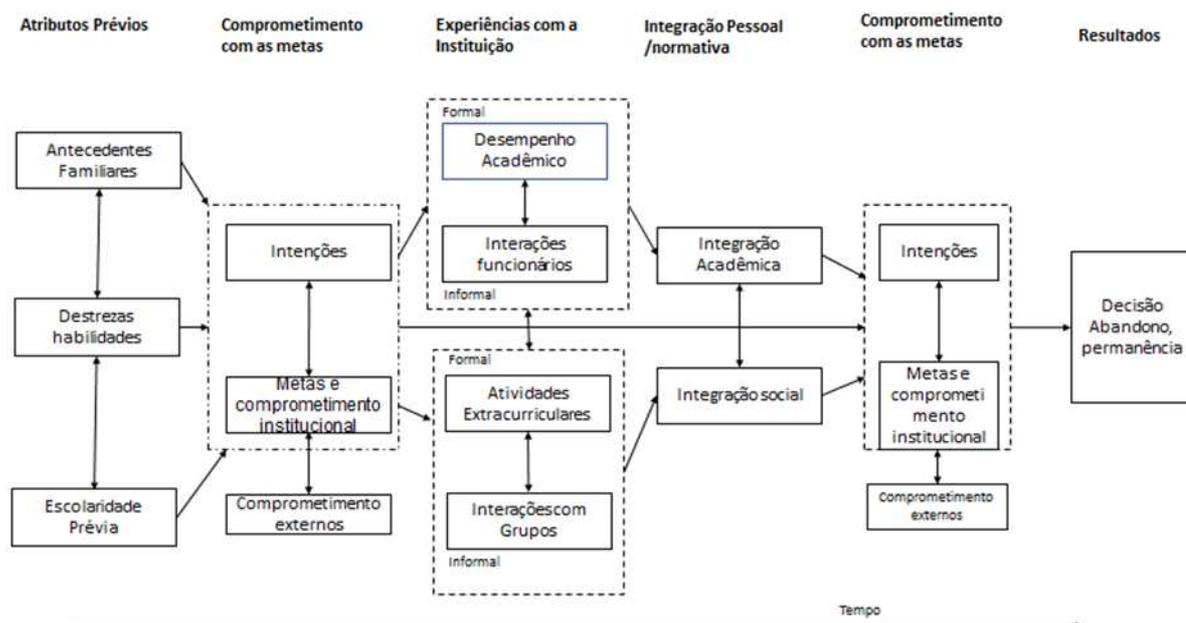
Os principais estudos sobre causas de evasão iniciaram com Spady (1971) e Tinto (1993), que se baseiam nas principais motivações dos alunos.

Spady (1971), baseado na teoria do suicídio de Durkheim (1951), propõe uma controversa comparação entre o comportamento de um suicida que reflete em um afastamento do nível de integração social e o processo de abandono de estudos pelos alunos considerando seu nível de integração social no ambiente universitário.

Tinto (1993) apresenta um modelo teórico inspirado também na teoria do suicídio de Durkheim (1951) (integração moral e pertencimento coletivo) e nas relações custo/benefício da educação, todavia essa comparação pode se revelar como uma oportunidade para instituições e gestores promoverem ações de permanência, evitando o abandono de seus estudantes.

Tinto (1993) apregoa que a evasão do aluno decorre de um processo de natureza longitudinal e interacional, que contempla as dificuldades enfrentadas para afastar-se de comportamentos e normas anteriores, bem como adequar-se à transição para o ambiente universitário, com suas exigências de novos comportamentos e novas normas. O modelo longitudinal tem como objetivo explicar como as interações ao longo do ambiente universitário, imediatamente após o ingresso, entre diferentes indivíduos em sistemas educacionais e sociais da instituição, podem definir a permanência do aluno. Esse modelo descritivo do percurso do aluno inicia-se um pouco antes do seu ingresso, seguindo-se nas interações sociais e acadêmicas para definir sua permanência ou evasão. A Figura 5 apresenta as etapas do modelo longitudinal de Tinto.

Figura 5 - Modelo Longitudinal de evasão



Fonte: Tinto (1993, p. 114).

As primeiras influências são consideradas atributos prévios, como antecedentes familiares, destrezas e habilidades e a escolaridade prévia do estudante. Na concepção de Tinto (1993), trata-se de condições preexistentes, como expectativas e os compromissos que influenciarão o estudante no início de sua vida acadêmica. Os antecedentes familiares representam no modelo as diversas origens familiares e de comunidades, como, por exemplo, raça, sexo, condição física e status social, dentre outras. As destrezas e habilidades decorrem de experiências anteriores à vida universitária que levaram o aluno a determinadas preferências intelectuais e sociais. Também exerce influência a escolaridade prévia, incluindo o desempenho no aprendizado e ainda as escolas frequentadas do ensino médio. Importante ainda ressaltar que cada etapa do modelo longitudinal interfere na decisão de evadir ou permanecer, sobretudo pela necessária formulação constante de intenções e compromissos individuais em relação a futuras atividades educacionais.

Na etapa do comprometimento com as metas, o modelo refere-se ao envolvimento do aluno com a instituição escolhida e com seus objetivos pessoais. Aqui interessa o nível e o tipo de educação e ocupação almejados pelo aluno, suas intenções e objetivos, bem como seu grau de comprometimento com esses objetivos. Ainda segundo Tinto (1993), no aspecto individual, os atributos “intenção” e “compromisso” são considerados como raízes primárias do afastamento do aluno, considerando que cada um desses atributos se refere a disposições individuais com

que o aluno ingressa na instituição. Com o comprometimento externo (em relação à família, ao trabalho e à comunidade), essas duas etapas iniciais, definidas na Figura 5 como atributos prévios e comprometimento com as metas, estabelecem as condições iniciais para as interações subsequentes do modelo longitudinal entre o estudante e a instituição. Assim como na fase de atributos prévios, cada um desses componentes repercutirá na decisão do aluno quanto à continuidade dos estudos.

A etapa das experiências do aluno na instituição envolve as interações do estudante com outros membros do ambiente universitário, como outros alunos, docentes e colaboradores, o que torna a etapa com maior relevância entre aquelas que interferem na decisão sobre a permanência. As experiências interativas são fundamentais, pois promovem a integração social e intelectual e aumentam a possibilidade de o aluno concluir o curso, bem como reforçam os objetivos e compromissos individuais. Na concepção de Tinto (1993), as interações dividem-se em duas dimensões formais, representadas pelo desempenho acadêmico e a realização de atividades extracurriculares, e duas informais: interação com grupos e interações com funcionários. Evidenciam-se as dimensões formais com a percepção do aluno quanto à sua evolução intelectual através dos resultados de suas avaliações e aproveitamento nas atividades extracurriculares, propiciando recompensas intelectuais. Já as dimensões informais envolvem a questão relacional com colaboradores da instituição e com grupos de outros alunos, com o resultado dessa interação definindo-se como recompensas sociais.

As integrações pessoais e normativas, dentro do modelo longitudinal, representam a congruência das expectativas pessoais e acadêmicas, que resultam da satisfação do aluno com sua interação acadêmica, a interação institucional e com outros indivíduos, colaboradores, alunos e professores. Importante destacar que as instituições de ensino são empresas sistemáticas, compostas por uma variedade de partes interativas, recíprocas, formais e informais, acadêmicas e sociais, contudo a integração por si só não garante a permanência, ainda que sua ausência contribua fortemente para a evasão. Tinto (1993) pondera que as atividades socioacadêmicas colaborativas produzem fortes vínculos e satisfações múltiplas, que reforçam o aumento da qualidade do esforço investido no cumprimento das metas, bem como a intenção de se manter focado nos objetivos sem a interrupção dos estudos.

Na fase de resultados, conforme Tinto, o modelo longitudinal objetiva destacar a interação dinâmica relevante entre os componentes sociais e intelectuais do percurso do aluno, que explicam as motivações de evadir ou permanecer na instituição.

## 2.5 AÇÕES DA GESTÃO PARA AUMENTAR A PERMANÊNCIA

Como destacado por Tontini e Walter (2014), ações operacionais, pedagógicas, administrativas e de serviços podem contribuir para a permanência dos alunos, o que reforça o impacto da gestão educacional no contexto da permanência ou evasão do aluno ao final do modelo longitudinal. Há diversos estudos sobre o combate à evasão no ensino superior, todavia um diagnóstico eficaz deve ser precedido de análises preditivas que apontem as propensões dos alunos a evadir, bem como compreender os motivos que reforçaram a decisão daqueles que decidiram permanecer.

Lobo (2012) apresenta sete recomendações para aumentar a permanência nas instituições de ensino no contexto da gestão educacional:

- a) estabelecer um grupo de trabalho encarregado de reduzir a evasão;
- b) avaliar as estatísticas da evasão;
- c) determinar as causas da evasão;
- d) estimular a visão da IES centrada no aluno;
- e) criar condições que atendam aos objetivos que atraíram os alunos;
- f) tornar o ambiente e o trânsito na IES agradáveis aos alunos;
- g) criar programa de aconselhamento e orientação dos alunos.

Segundo Tinto (1993), existem muitos programas e ações bem-sucedidas para a permanência de alunos, mas os programas diferem em estrutura, forma, modo de operação e foco. Ainda assim, existem pontos convergentes, que são as ações institucionais comprometidas com os alunos: são ações que colocam o bem-estar dos alunos à frente de outros objetivos institucionais. Tinto (1993, p. 146-147) ainda descreve três princípios da permanência efetiva.

O primeiro princípio aponta que programas de permanência efetivos são os que se comprometem com os alunos que atendem. Portanto, devem ser programas duradouros, que coloquem o bem-estar do aluno como prioridade e cujo processo seja parte da missão institucional, sobretudo na reponsabilidade do envolvimento nas atividades diárias de todos os membros do ambiente universitário, docentes,

colaboradores e alunos em todo programa, nas escolhas dos objetivos propostos, reforçando-se o compromisso institucional apontado no seu modelo longitudinal.

O segundo princípio da permanência efetiva aponta que programas efetivos de permanência são, antes de tudo, comprometidos com a educação de todos, e não apenas de alguns de seus alunos, considerando-se que o programa, quando existir, deve exceder a exclusiva intenção de manter o estudante, mas também ter como missão o seu aprendizado, construindo ambientes favoráveis e comprometidos com a missão de ensinar, observando-se a evolução de seu desempenho.

Já o terceiro princípio enfatiza a importância da comunidade em seu compromisso com a educação para além da universidade, reconhecendo a importância dessa permanência e seus resultados para a sociedade. Entende-se que a aprendizagem é favorecida em contextos que envolvem os alunos na vida cotidiana e fornecem apoio social e intelectual para seus esforços individuais, sobretudo por meio da construção de grupos no ambiente universitário que estimulem e consolidem as interações entre alunos e instituição.

As ações de implantação de programas eficazes, a partir dos princípios acima, conforme descreve Tinto (1993), não se apoiam em um único e exclusivo processo, nem sempre serão exitosas em qualquer cenário ou instituição. Apesar disso, o autor descreve, de forma prática, ações exitosas de permanência a partir de sete princípios efetivos:

- As instituições devem investir recursos em programas que estimulem a participação de professores e funcionários.

Tinto (1993) afirma que se deve pautar a importância do compromisso institucional para além de uma mensagem publicitária. Há necessidade de uma ação institucional diária de interação, que coloque como protagonista o aluno e tenha a promoção de incentivos e recompensas para professores e funcionários que seguem esse propósito institucional.

- As instituições devem se comprometer com um processo de desenvolvimento de programas de longo prazo.

Programas de permanência bem-sucedidos são contínuos, levam tempo para aprimorar práticas e para serem eficazes; entretanto, mesmo com o preparo de professores e funcionários, o estágio inicial de desenvolvimento envolve um processo

de tentativa e erro necessário para ajustes de hábitos e remodelar comportamentos com o envolvimento de todos os níveis da instituição.

- Os Programas de permanência exitosos devem implementar uma política institucional que dê autonomia e responsabilidade a professores e funcionários.

O protagonismo de programas de permanência deve ser conduzido não apenas pela liderança, a qual deve promover incentivos para garantir que um amplo espectro de professores e funcionários sejam ativos no processo e que possam ampliar, dentro do ambiente universitário, a atuação do programa em todas as etapas.

- As ações institucionais devem ser colaborativas para garantir uma abordagem sistemática.

Considerando as múltiplas formas de saída do aluno que impactam em todos os segmentos da instituição, a coordenação das ações deve considerar as experiências vividas pelos alunos em cada etapa e compartilhar as informações apuradas para que todos, de forma colaborativa, de forma análoga à atuação das equipes médicas, possam ajustar as ações necessárias para a permanência do aluno.

- As instituições devem se mobilizar para garantir que o corpo docente e os funcionários possuam as habilidades necessárias para ajudar e educar seus alunos.

Promover e garantir o desenvolvimento pessoal das equipes de professores e funcionários é parte fundamental para o processo de permanência do aluno. As instituições devem garantir investimento no preparo de todos, para que possam desenvolver habilidades necessárias não apenas para gerenciar a permanência, mas também sobre como atender ao aluno em sua expectativa de aprendizado, visto que, em última análise, o sucesso da permanência depende fortemente do sucesso da aprendizagem.

- As instituições devem antecipar seus esforços para a permanência de alunos.

No cenário desafiador de recursos, normalmente escassos, as instituições devem concentrar os esforços preferencialmente no primeiro ano de estudos, o que não significa abandonar ações em outros segmentos. Isso quer dizer que o primeiro ano deve ser o ponto inicial da estratégia institucional para que os investimentos, eventualmente escassos, possam produzir os resultados esperados. Como já observado, as saídas ocorrem, principalmente, durante o primeiro ano. À vista do cenário posto, as instituições devem começar a atender às necessidades dos alunos

o mais cedo possível do seu ingresso para que possam assegurar que uma eventual cogitação de saída não evolua ao longo dos outros anos.

- As instituições e programas de permanência devem avaliar continuamente suas ações com vistas à melhoria.

O processo de avaliação é indispensável para o desenvolvimento do programa e da instituição, sem embargo destaca-se a relevância do compartilhamento das informações, métodos e resultados de todos os envolvidos de forma colaborativa para que se possa construir, com os protagonistas dos processos, já mencionados anteriormente, as avaliações necessárias para a eficácia do programa de permanência.

Com a descrição das principais ações da gestão da permanência e dos sete princípios de implementação eficaz, compreende-se como as instituições podem promover na prática seus programas de permanência com vistas a evitar a saída do aluno. Nesse aspecto, Tinto (1993) afirma que o processo de permanência não deve ser visto de maneira unidimensional. Esclarece que se deve considerar que diferentes tipos de alunos possuem a capacidade de responder de maneiras diferentes e em tempos distintos, mesmo em um programa bem coordenado. Porém, deve ser considerado que a arte da permanência institucional não deve se equilibrar exclusivamente nas informações previamente fornecidas pelos alunos; deve-se, sobretudo, observar fatos e comportamentos que se refletem ao longo da vida universitária que possam contribuir para uma atuação eficaz do programa de permanência institucional.

### 3 METODOLOGIA

No tradicional percurso que faz o aluno desde seu ingresso até a conclusão de seu curso do ensino superior, percebe-se, com muita frequência, a descontinuidade, pelos mais diversos motivos. A evasão e permanência de estudantes no ensino superior exige a reflexão de gestores educacionais, alunos e sociedade, especialmente pela recorrência desse fenômeno a cada semestre letivo, dificultando a continuidade de formação plena de muitos estudantes universitários brasileiros. Por conta disso, a evasão é objeto de estudos com diversas experiências, definições, causas e informações que podem explicar em parte como reverter esse quadro no ensino superior.

Diante disso, com a quantidade de estudos desenvolvidos publicados, buscou-se, neste estudo, mapear e sistematizar artigos que pudessem descrever, sob o aspecto das múltiplas interferências na trajetória acadêmica, informações que apresentem um cenário atualizado de iniciativas que possam apoiar a gestão da permanência nas instituições de ensino superior. Neste capítulo, descreve-se a dinâmica da metodologia, apresentando-se o paradigma de pesquisa adotado, o método, os procedimentos de coleta de dados e a metodologia de análise.

#### 3.1 PARADIGMA DA PESQUISA

Considerando-se a relevância e necessidade de ordenar e sistematizar os estudos já publicados sobre o tema desta pesquisa, foi adotado o paradigma qualitativo. Os estudos de evasão podem apresentar informações e narrativas das experiências que resultem em novas interpretações e possíveis lacunas percebidas no fenômeno.

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos. (RICHARDSON, 1999, p. 80).

Justifica-se ainda a opção pelo paradigma qualitativo pela característica exploratória dos objetivos da presente pesquisa, visto que o emprego dessa

abordagem contribuiu para organizar relevantes informações disponíveis nos estudos publicados. Além disso, conforme assegura Gil (2008), a pesquisa exploratória tem como objetivo propiciar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Em razão disso, utilizou-se a abordagem qualitativa, recomendada para estudos cujo tema é pouco explorado e há dificuldades para formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. Contudo, empregou-se, de maneira complementar, o paradigma quantitativo para auxiliar nas análises coletadas.

Nessa perspectiva, a natureza qualitativa se impôs pela complexidade da análise dos estudos de evasão publicados, e pela necessidade de compreender o fenômeno da evasão com informações relevantes que possam auxiliar gestores educacionais e instituições.

### 3.2 MÉTODO DE PESQUISA

Considerando-se as características do problema da pesquisa, que exigirá rigor científico e proposta do tipo de pesquisa exploratória-descritiva, cujo percurso foi desenvolvido a partir de fontes bibliográficas, a definição do procedimento metodológico proposto é o da pesquisa bibliográfica. Segundo Saccol *et al.* (2012), o pesquisador, na estratégia de pesquisa bibliográfica, utiliza-se de uma série de recursos disponíveis sobre o tema estudado. Com isso, recorre a estudos já realizados e a materiais já publicados para realizar sua pesquisa.

Apesar disso, destaca-se que a pesquisa bibliográfica não é a revisão de literatura realizada no capítulo de fundamentação teórica, considerada como um pré-requisito, e sim um rito ordenado próprio, alinhado com o objeto estudado. Segundo Saccol *et al.* (2012), a pesquisa bibliográfica possui três características que a distinguem de uma revisão da literatura: as questões de pesquisas são respondidas com bibliografias pesquisadas; a pesquisa deverá compreender toda bibliografia disponível e, por não se limitar à literatura existente, analisa essa literatura e, a partir dela, gera um conhecimento inédito – um conceito, modelo, conjunto de hipóteses sobre um determinado assunto.

Ainda segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 183), “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”.

Nessa conjuntura, a pesquisa bibliográfica exigiu uma ampla busca de estudos recentes publicados, com o propósito de delimitar informações que pudessem contribuir para o conhecimento sobre a evasão e a permanência no ensino superior brasileiro. Além disso, foram buscadas, nas experiências dos estudos, contribuições para apoiar ações institucionais de enfrentamento da evasão no ensino superior, nas modalidades a distância e presencial. Segundo Lima e Mito (2007), a pesquisa bibliográfica é um procedimento recorrente em estudos de caráter exploratório-descritivo. Em razão disso, ressalta-se a relevância da definição e clareza do método e dos procedimentos metodológicos que foram utilizados, bem como o detalhamento de fontes, de forma que se evidencie todo o processo de investigação.

### 3.3 COLETA DE DADOS

Conforme aduzido anteriormente, na proposição inicial de pesquisa bibliográfica com base em mapeamento de artigos, foi empregada a abordagem qualitativa para coleta dos dados devido à interpretação que foi feita sobre as fontes bibliográficas exploradas e devidamente ordenadas. Com isso, para a coleta de dados, foi utilizada, como estratégia, a busca ampla por publicações acerca do tema desta pesquisa, seguindo-se a definição de parâmetros o que possibilitou a delimitação do universo pesquisado. Segundo Lima e Mito (2007), a coleta de dados inicia-se com a delimitação de critérios para selecionar o material pesquisado, os quais se dividem em quatro: o temático, que irá definir as obras relacionadas correlatas ao tema; o linguístico, que define o idioma escolhido; as fontes, que indicam os locais em que se buscarão os estudos; e o cronológico, que definirá o período a ser pesquisado.

Considerando-se essa estrutura de coleta de dados, foram selecionados: artigos publicados revisados por pares acerca de evasão e permanência de alunos no ensino superior brasileiro; artigos no idioma português; disponibilizados na Base de Periódicos da Capes e com período de publicação nos últimos 10 anos.

Conforme descrevem Gerhardt e Silveira (2009, p. 68):

A coleta de dados é a busca por informações para a elucidação do fenômeno ou fato que o pesquisador quer desvendar. O instrumental técnico elaborado pelo pesquisador para o registro e a medição dos dados deverá preencher os seguintes requisitos: validade, confiabilidade e precisão.

Na estrutura de coleta de dados proposta, considerando-se o método de pesquisa bibliográfica, destaca-se a importância da intensidade de leituras como principal apoio que garantiu a identificação, confiabilidade e precisão das informações coletadas nos artigos. Além disso, realizou-se um fichamento bibliográfico que sistematizou todos os artigos selecionados, permitindo que se levantassem as informações dos estudos sobre evasão e permanência que pudessem servir como fonte de dados para apoio a gestores educacionais, instituições e alunos.

### 3.4 ANÁLISE DE DADOS

A pesquisa bibliográfica permitiu o levantamento de informações relevantes, ampliando-se possibilidades de verificar a recorrência da evasão em diversas perspectivas e os efeitos em instituições, alunos e sociedade. Ademais, realizou-se a análise e apuração de possíveis lacunas nos estudos e os principais caminhos para melhor acompanhar, identificar e promover ações de permanência de estudantes universitários.

A análise de dados qualitativos, baseando-se no volume de informações coletadas por meio da pesquisa bibliográfica, exigiu organização e ordenamento para que se garantisse confiabilidade. Posto isto, fundamentando-se, inicialmente, no Quadro 4, e na coleta de dados, foram empregadas algumas categorias prévias para sistematizar as informações coletadas, constituindo um mapeamento dos estudos sobre evasão e permanência no ensino superior brasileiro.

Quadro 4 - Categorias prévias de análise

<b>Estudos sobre Evasão no Brasil - 2011 a 2021</b>				
<b>Categorias prévias</b>	<b>Subcategorias</b>			
<b>Abrangência</b>	Curso	conjunto de Cursos	Instituição	Sistema
<b>Curso/área</b>	Bacharelado	Licenciatura	Tecnólogo	
<b>Modalidade</b>	Presencial		EaD	
<b>Organização acadêmica</b>	Univesidade	Centro Universitário	Faculdade	
<b>Local de Oferta</b>	UF		Município	
<b>Causas de Evasão</b>	Aluno	Instituição	Externas	
<b>Fatores aluno (antecedentes ao ingresso)</b>	Perfil social	Forma de ingresso	Acadêmico	Econômico
<b>Fatores Instituição</b>	Processos acadêmicos	Vínculos e interações	Projeto pedagógico	Infraestrutura
<b>Fatores Externos (relacionados ao Mercado e aluno pós ingresso)</b>	Programas de financiamento	Valorização profissional	Incompatibilidade conciliação com trabalho	Dificuldade de acompanhamento
<b>Ações de Permanência</b>	Integração acadêmica	Integração social	Acolhimento	Políticas de descontos

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise de conteúdo coletado exigiu uma sistematização para que se assegurasse a confiabilidade, veracidade e precisão dos resultados. Conforme Bardin (2016), as diferentes fases da análise de conteúdo são organizadas em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação.

A pré-análise envolveu a leitura minuciosa de artigos extraídos na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tratam dos assuntos evasão e permanência no ensino superior brasileiro. Foram considerados apenas artigos de periódicos revisados por pares, publicados nos últimos 10 anos. Nessa etapa, foi avaliada a pertinência das categorias prévias e a eventual necessidade de se elaborar novas categorias de análise.

A etapa de exploração do material consistiu em uma execução efetiva das estratégias propostas na pré-análise. O mapeamento considerou a abrangência dos estudos publicados, observou uma série de informações como curso, conjunto de cursos, instituição e sistema. Com isso, foram analisadas as produções selecionadas conforme os tipos de cursos, suas modalidades e locais de oferta; categorias

administrativas e organização acadêmica das instituições; principais fatores de evasão, entre outros aspectos. Também foi realizado levantamento de aspectos acerca de ações de evasão e permanência, com vistas a identificar, compreender e divulgar iniciativas de intervenções institucionais na gestão da permanência. Contudo, ainda foi dada abertura para acolher outras variáveis que se mostraram relevantes ao longo do levantamento. Na análise desses artigos, observaram-se os estudos contemplados na revisão de literatura, em especial o modelo longitudinal de Vincent Tinto (1993).

Já no tratamento dos resultados, foi considerado o resultado da análise feita dentro dos critérios prévios estabelecidos, apresentados no Quadro 4, de forma que retratassem o cenário atualizado dos estudos de evasão. Além disso, foi realizada uma interpretação fundamentada das descobertas, de maneira que pudessem ser disponibilizadas como fonte de informações ao enfrentamento do fenômeno da evasão e de apoio para a gestão educacional.

## 4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

### 4.1 DESENVOLVIMENTO DA ANÁLISE

O levantamento dos dados ocorreu entre 20 de junho e 27 de julho de 2021 nas bases de periódicos da Capes e Scielo usando-se as seguintes combinações de descritores: “ensino superior AND evasão OR permanência” e “Graduação AND evasão OR permanência”. Além disso, outros três critérios foram empregados para seleção dos textos: apenas artigos publicados nos últimos 10 anos, revisados por pares e em português.

A busca iniciou-se pela base Capes, em 20 de junho de 2021, resultando em 1.575 artigos. Após uma revisão do conteúdo nos resumos e textos, buscando-se a pertinência com a temática dos cursos em nível de graduação no Brasil, foram descartados artigos sobre evasão em outros níveis de ensino e que não se referiam ao sistema de ensino superior brasileiro. A aplicação desses filtros resultou em 382 artigos remanescentes. Com a exclusão de artigos em duplicidade na própria base, chegou-se a 163 artigos. Com o propósito de ampliar a coleta de dados, fez-se busca adicional na base de dados Scielo em 27 de julho de 2021, empregando-se os mesmos descritores. Após utilização dos mesmos filtros aplicados na primeira etapa do levantamento, chegou-se a um total de 39 artigos na base Scielo.

Considerando-se o mapeamento de dados coletados com base na pertinência temática e ainda com a unificação dos resultados, eliminando-se redundâncias, chegou-se a um total de 149 artigos selecionados.

Quadro 5 - Descrição do mapeamento nas bases Capes e SciELO

BUSCA		FILTRO			
Base	Data	Resultado Inicial	Pertinência Temática	Duplicidade na Base	Duplicidade entre Bases
Capes	20/06/2021	1575	382	163	111
Scielo	27/07/2021	209	99	44	38
<b>TOTAL</b>		<b>1784</b>	<b>481</b>	<b>207</b>	<b>149</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com o mapeamento dos 149 artigos selecionados, foi possível evidenciar a evolução dos estudos de evasão e permanência ao longo dos últimos 10 anos no Brasil. No Gráfico 10, pode-se perceber a existência de dois ciclos, o primeiro compreendido de 2011 a 2015 e outro de 2016 até 2021.

Gráfico 10 - Publicações dos artigos por ano

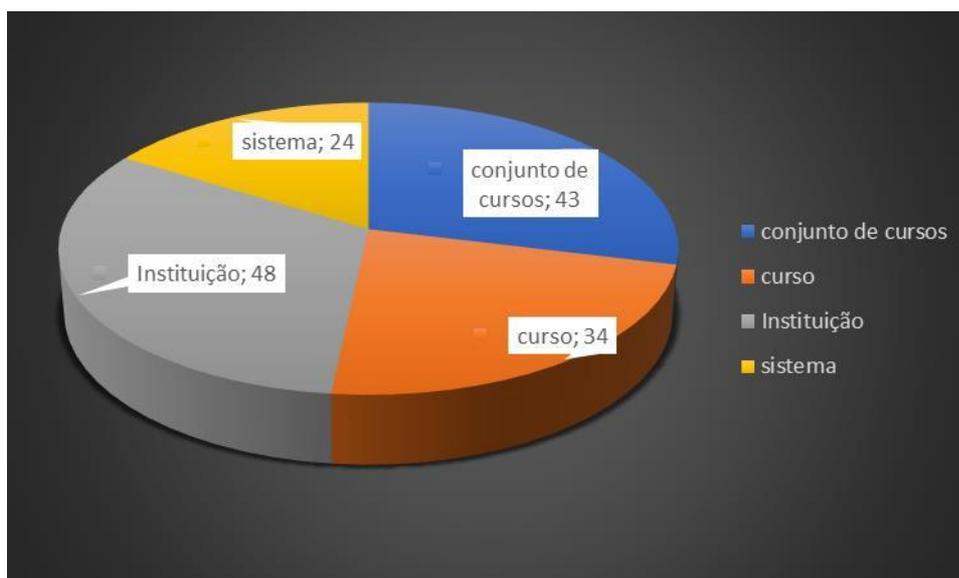


Fonte: Elaborado pelo autor.

Com a disposição do Gráfico 10, é possível verificar que, no período compreendido entre 2011 e 2015, um total de 47 artigos foram publicados, enquanto 102 artigos tiveram sua publicação no período compreendido entre 2016 e 2021. Evidencia-se, portanto, um crescimento dos estudos a partir de 2016. Em relação ao ano de 2021, deve-se considerar que, no momento da pesquisa nas bases de dados, ainda havia vários meses à frente para novas publicações. Conclui-se, pois, que há uma tendência de aumento de publicações sobre o tema desta pesquisa nos últimos anos.

A análise quanto à abrangência dos estudos de evasão e permanência procurou identificar o campo empírico dos estudos relatados nos artigos. Os estudos foram classificados e subdivididos em quatro categorias, a saber: curso específico, conjunto de cursos, instituição e sistema de ensino superior.

Gráfico 11 - Campo empírico dos estudos de evasão e permanência

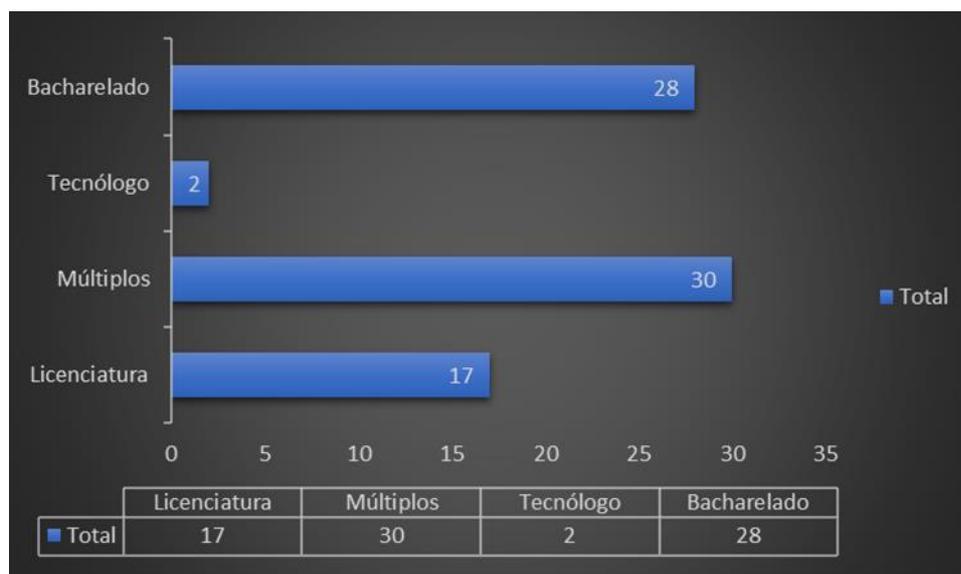


Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando se somam os estudos cujo campo empírico foca em um conjunto de cursos ou num curso específico, encontram-se 77 artigos publicados. No tocante aos estudos cujo campo é a própria instituição, encontram-se 48 artigos; por fim, quando o campo é o sistema de ensino superior, foram classificados 24 artigos do total. Conclui-se que tem havido uma predominância de estudos que abordam realidades particulares de um curso ou de um conjunto de cursos, em detrimento de estudos que analisam o fenômeno da evasão e da permanência em uma perspectiva mais abrangente.

Analisando-se os estudos que exploram o fenômeno pesquisado no âmbito de cursos ou conjunto de cursos, classificam-se 77 artigos do total, os quais se subdividem entre tecnólogos, bacharelados e licenciaturas.

Gráfico 12 - Artigos com definição de tipos de cursos

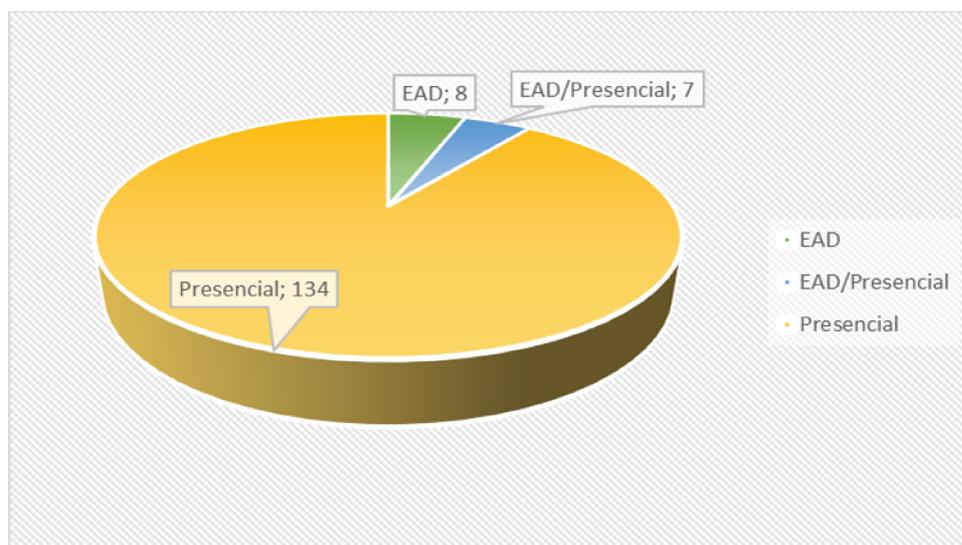


Fonte: Elaborado pelo autor.

Avaliou-se que que, do total de 77 artigos, dois tratam de cursos específicos do tipo tecnólogo, 17 de cursos de licenciatura, 28 de bacharelados e 30 com múltiplos tipos (bacharelado, licenciatura e tecnólogo). A partir disso, pode-se evidenciar o predomínio de estudos de cursos de maior duração, como bacharelado. Todavia, percebe-se que, em vista da quantidade de 40.427 cursos existentes, segundo o Inep (2019), há ainda poucos estudos de cursos que possam contribuir, adequadamente, com subsídios para ações de combate a evasão e gestão da permanência.

Quando avaliamos os artigos considerando a modalidade de ensino objeto do estudo, pode-se classificá-los como tratando apenas da modalidade presencial, apenas da modalidade a distância ou que tratam de ambas as modalidades.

Gráfico 13 - Artigos classificados conforme modalidade de ensino



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nos artigos mapeados, apenas oito têm a modalidade a distância como seu objeto, 134 abordam a modalidade presencial e outros sete artigos tratam de cursos nas duas modalidades ou híbridos (parte presencial e parte EaD). Conclui-se que ainda há poucos artigos publicados específicos sobre a modalidade a distância, apesar da rápida evolução dessa modalidade no período de 2009 a 2019, que já representava 43,8% do total ingressantes no ensino superior em 2019 (INEP, 2020). A baixa quantidade de estudos sobre a modalidade EaD contrasta com as altas taxas de evasão nos últimos anos nessa modalidade, como demonstra a evolução média de trajetória dos alunos, em especial no setor privado (INEP, 2020).

Os artigos também foram classificados considerando-se a organização acadêmica do campo empírico, dividindo-se em Centro Universitário, Faculdade, Instituto Federal e Universidade. No Quadro 6, apresenta-se uma comparação entre o total de instituições de cada categoria e o total de artigos que tratam de cada uma dessas mesmas categorias.

Quadro 6 - Comparativo de artigos publicados e quantidade de IES por organização acadêmica

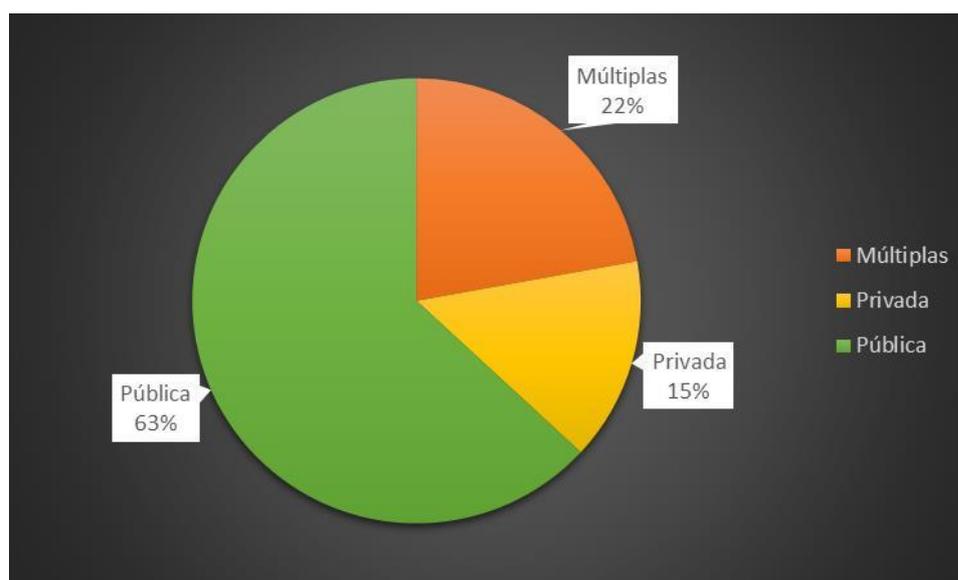
Organização Acadêmica	Quantidade de IES - Censo 2019	Artigos Publicados
Centro Universitário	294	3
Faculdade	2.076	3
Instituto Federal	40	4
Universidade	198	94
Múltiplas		21
<b>Total Geral</b>	<b>2.608</b>	<b>125</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tendo em vista o total de 125 artigos cujo campo empírico categorizou-se pela organização acadêmica, apurou-se que, dentre esses estudos, 94 foram em universidades, três artigos em centros universitários, três em faculdades, quatro em institutos federais e encontraram-se 21 artigos cuja organização acadêmica abrange múltiplas organizações. Conclui-se, pois, que há predominância de estudos sobre a evasão em universidades. Dessa forma, evidencia-se a carência de estudos sobre faculdades e centros universitários: são apenas seis artigos, ao passo que há no Brasil 2.370 dessas instituições.

Os estudos também foram classificados quanto à organização administrativa. Identificaram-se pesquisas que abordaram instituições do setor público, privado e que abrangem, simultaneamente, instituições públicas e privadas. O mapeamento dos 149 artigos apresentou a distribuição conforme o Gráfico 14.

Gráfico 14 - Mapeamento de artigos por organização administrativa



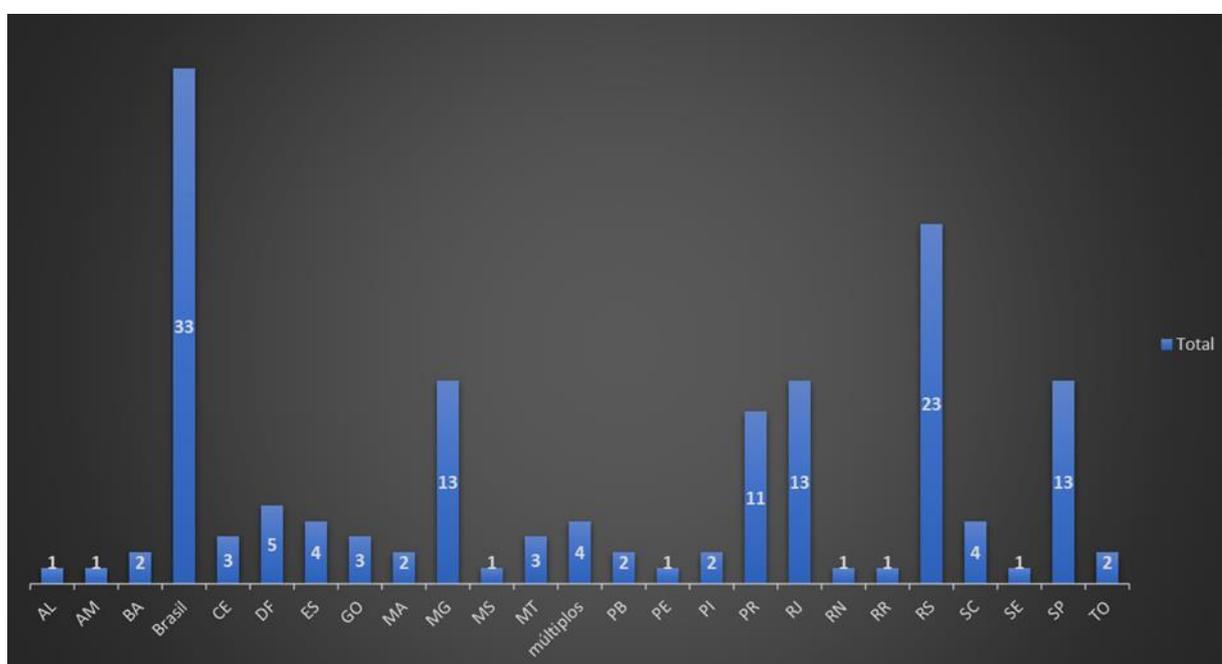
Fonte: Elaborado pelo autor.

O Gráfico 14 mostra que há a predominância de artigos sobre o setor público, com poucos estudos desenvolvidos especificamente sobre instituições do setor privado. Essa distribuição contrasta com a proporção de matriculados nas instituições de cada conjunto de organizações administrativas. Observa-se que, dos 8.603.824 matriculados no ensino superior em 2019 (INEP, 2020), 75,8% frequentavam instituições privadas. Além disso, quando se observam as taxas de evasão demonstradas pelo fluxo de concluintes pelo período de 2010 a 2019 (INEP, 2020), deduz-se que apenas 37% dos alunos ingressantes do setor privado concluíram o seu

curso. Com isso, evidencia-se a desproporcionalidade de estudos sobre IES públicas e privadas, considerando-se a relação de matrículas e evolução de taxas de evasão e permanência nas IES privadas. Portanto, pode-se perceber a necessidade de ampliação de estudos sobre o setor privado que possam contribuir para ampliar a permanência dos estudantes nesse conjunto de instituições.

Realizou-se também o mapeamento dos artigos quanto ao local do campo empírico, organizado por estados. Quando o estudo envolvia mais de um estado, a categoria utilizada foi “múltiplos”. A categoria “Brasil” foi usada quando não foi definido um local ou conjunto de estados.

Gráfico 15 - Mapeamento de artigos por regiões



Fonte: Elaborado pelo autor.

Encontraram-se artigos contemplando todas as regiões do Brasil: Nordeste, com 14 artigos; Norte, com apenas dois artigos; sudeste, com 43 artigos; Sul, com 38 artigos. Destaca-se a predominância da região Sudeste; todavia, quando analisamos a produção por estado, observa-se a predominância de estudos sobre o Rio Grande do Sul, com números superiores aos de outros estados.

Analisando-se ainda a quantidade de estudos quando comparamos regiões e matrículas, considerando o total de matrículas na graduação de 8.601.965, segundo nota estatística do Inep (2020), temos o seguinte quadro:

Quadro 7: Demonstrativo de matrículas e IES por região

Região	Matrículas	Artigos Publicados	Instituições
Norte	715.827	2	191
Nordeste	1.866.854	15	593
Sudeste	3.770.422	43	1.128
Sul	1.461.248	38	413
Centro-Oeste	787.614	14	283
Total	8.601.965	112	2.608

Fonte: Elaborado pelo autor.

O mapeamento de 112 artigos do total de 149, excluídos os quatro que se referem a múltiplas regiões e os 33 que abrangem todo o Brasil, mostra um número desproporcional de estudos em relação ao número de instituições e matrículas por região, o que é particularmente evidente quando o foco é a Região Norte.

Tomando-se a perspectiva do quadro de categorias prévias apresentado no capítulo de Metodologia neste trabalho e do modelo longitudinal de Tinto (1993), foi possível explorar e descrever os fatores intervenientes para evasão ou permanência nos artigos mapeados. As três macrocategorias de análise de fatores intervenientes na evasão e permanência foram classificadas considerando-se aspectos relacionados ao aluno antes ao seu ingresso, aspectos internos relacionados ao sistema de ensino como curso e instituição e os relacionados aos aspectos externos, fora do sistema de ensino pós-ingresso.

Na categoria dos fatores relacionados aos alunos, conforme definido pelo modelo longitudinal de Tinto (1993), incluem-se os artigos que descrevem atributos prévios do aluno, antes do ingresso no ensino superior, que correspondem a antecedentes acadêmicos que influenciam nos estudos, histórico de dificuldades de aprendizado, escolas anteriores que frequentou, influências do convívio familiar e do meio social. Nesse contexto, associado ao fator aluno, considerando aspectos que antecedem seu ingresso, alinhando-se com a classificação do quadro de categorias prévias, subdividiram-se as causas em: perfil social, formas de ingresso, questões acadêmicas e econômicas.

O Quadro 8 apresenta o mapeamento de artigos conforme os diferentes tipos de fatores intervenientes vinculados aos alunos.

Quadro 8 - Distribuição de artigos conforme macrocategorias de motivos

FATORES INTERVENIENTES		TOTAL DE ARTIGOS
Alunos	Aspectos Relacionados ao aluno Pré-Ingresso	25
Instituição	Aspectos Relacionados ao Sistema (Curso e Instituição)	41
Externos	Aspectos Relacionados a questões externas ao Sistema	37
Múltiplos	Alunos e Instituição	5
	Alunos e Externos	30
	Alunos, Instituição e Externos	8
	Instituição e Externos	3
<b>Total Geral</b>		<b>149</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 9 - Distribuição dos artigos que abordam fatores intervenientes relativos ao aluno

Aspectos Enfatizados	FATORES INTERVENIENTES - ALUNOS				Total Geral
	Acadêmico	Econômico	Forma de ingresso	Perfil Social	
Escolha precoce do curso como opção de vocação pessoal			2		2
Vulnerabilidade socioeconômica				29	29
Habilidades cognitivas e competências prévias para aprendizagem	19				19
Condições de renda familiar e socioeconômicas		11			11
Lei de Cotas - PPI (alunos pretos, pardos e indígenas)			1		1
Lei de Cotas - Alunos baixa renda de escola pública			5		5
Inclusão PCD - Pessoa com deficiência			1		1
<b>Total Geral</b>	<b>19</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>29</b>	<b>68</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

O Quadro 9 diz respeito aos 68 artigos mapeados que abrangem os seguintes fatores ou combinações de fatores: alunos, alunos/instituição, alunos/externos e alunos/instituição/externos. Entretanto, os aspectos enfatizados nesta etapa da análise retratam fatos exclusivamente relacionados ao aluno. Pode-se perceber ainda o predomínio de estudos que abordam as principais causas relacionadas ao aluno, com destaque para os 50 artigos que envolvem questões econômicas e o perfil social do estudante. Posto isso, observa-se que, entre os artigos que tratam do perfil social, encontram-se artigos que retratam as desigualdades sociais como fator de evasão, como nos estudos de Figueiredo (2017), Cavalcanti (2018), Araújo (2014) e Lima (2014). Um outro conjunto de artigos explora os impactos do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES sobre a permanência de alunos abrangidos pela Lei de Cotas e com vulnerabilidade socioeconômica, especialmente em instituições públicas, como se destaca nesta publicação:

Com relação à percepção dos alunos beneficiados, a respeito do programa de assistência estudantil, consideram que é necessário o aumento dos recursos para ampliação dos auxílios, e contratação de mais profissionais que possam atender toda a demanda. No entanto, consideram os auxílios em

forma de pecúnia fundamental para a permanência no Instituto até a conclusão do curso, proporcionando condições para o desempenho acadêmico e mais qualidade de vida aos estudantes. (CAVAIGNAC; LOIOLA, 2018, p. 185).

Outros 19 estudos que envolvem fatores acadêmicos abordam aspectos como habilidades cognitivas e competências prévias dos alunos com os estudos, que compõem aquilo que Tinto (1993) denomina de atributos prévios. São características resultantes de seus antecedentes acadêmicos, como seu desempenho, avaliações, escolas que frequentou e influências no aprendizado de forma geral. Tais características influenciam na evasão e permanência, refletidas especialmente nas dificuldades cognitivas e no desempenho acadêmico e por consequência na decisão do estudante de interromper sua trajetória. Frente a esse tipo de dificuldade, cresce a importância de práticas pedagógicas que possam contribuir para a superação dessas deficiências acadêmicas preexistentes, em disciplinas como Matemática e Física, nos cursos da área de Engenharia, como retratado no estudo de Veloso, Couto e Valentim (2018, p. 6).

Observam-se ainda 11 artigos dedicados a fatores econômicos, que apresentam ênfase nas condições de renda familiar e socioeconômicas. Os estudos de Almeida e Pinto (2017), Da Cunha (2015) e Sampaio (2011), por exemplo, mostram que condições de precariedade econômica e social contribuem para um baixo desempenho e podem desestimular a continuidade do aluno. Contudo, matrículas em poucas disciplinas, programas de descontos e bolsas contribuem para permanência de alunos, conforme aponta estudo de Fritsch, Rocha e Vitelli (2015, p. 102):

As variáveis que compõem o fator econômico foram identificadas como em média no máximo duas atividades matriculadas no semestre e não receber algum tipo de ajuda financeira. De todas as ajudas pesquisadas, apenas a bolsa licenciatura não fez diferença na evasão da instituição porque, provavelmente, os ingressantes em geral de classes mais desfavorecidas já sinalizaram dificuldades em arcar com o valor da mensalidade com o desconto da bolsa. Nos demais casos, os que tinham algum tipo de auxílio apresentavam taxas de evasão menores dos que não tinham.

As destrezas e habilidades pessoais, atributos prévios do calouro, retratadas no estudo longitudinal de Tinto (1993), influenciam nos aspectos como na escolha precoce de um curso como opção de escolha vocacional, tendo em vista que nem sempre a escolha inicial do curso leva em considerações as habilidades prévias necessárias para o exercício profissional, que são desconsideradas ou até mesmo

desconhecidas no momento da opção. A partir disso, a expectativa pessoal se confronta com a frustração com o curso escolhido, aumentando a possibilidade de evasão. Encontraram-se dois artigos que retratam essa realidade por duas óticas. A primeira diz respeito às influências vocacionais frustradas que podem surgir em determinada fase do curso, especialmente no da vivência prática, em que o aluno se depara com a realidade profissional e percebe não ter aptidão para a profissão, mudando de curso ou abandonando o sistema. A segunda ótica tem a ver com a escolha precoce do curso, apresentada no artigo de Cabello *et al.* (2012), uma situação que se verifica no momento da escolha do curso no processo seletivo, especialmente no SISU (Sistema de Seleção Unificada), em que a concorrência é grande para alguns cursos, o que faz com que alguns ingressantes optem por um “atalho” para ingresso na instituição e não sigam sua vocação natural, ensejando-se evasão e ociosidade de vagas.

O artigo de Barlem *et al.* (2012) revela que, em certas circunstâncias, as perspectivas profissionais pela perspectiva do aluno ao ingressar em uma instituição se veem frustradas quando se chega à fase de vivência profissional.

Assim, pode-se perceber que, no decorrer do curso, ao serem desenvolvidos conteúdo das Ciências da Enfermagem e na realização das respectivas aulas práticas, quando ocorre uma maior aproximação com o trabalho do enfermeiro, os estudantes parecem não se identificar com a profissão. Desse modo, decidem evadir-se, diante da constatação de que optaram por um curso que não corresponde aos seus interesses. (BARLEM *et al.*, 2012, p. 134).

Já no artigo de Cabello *et al.* (2021), apresenta-se uma comparação de três formas de ingresso distintas - SISU (Sistema de Seleção Unificada), PAS (Processo de Avaliação Seriada) e vestibular – e sua relação com as taxas de ociosidade e de evasão. Os autores concluem que o ingresso pelo SISU (Sistema de Seleção Unificada), apesar de seus méritos, é um fator que favorece a evasão pelo fato de esse processo não flexibilizar a escolha de cursos. Assim, conforme os pesquisadores, o aluno, muitas vezes, não faz a escolha verdadeiramente por sua vocação e sim por uma escolha precoce por outro curso com a finalidade de seguir um “atalho” para o ingresso na instituição. Por consequência, uma parte dos ingressantes por essa modalidade não consegue se adaptar ao curso escolhido ou mesmo não consegue uma transferência interna para o curso realmente desejado, resultando em frustração e posteriormente em evasão.

O padrão de ociosidade de vagas e evasão do PAS e do Vestibular sugeriram que, mesmo que esse efeito ocorra, ele é dominado pelo efeito das outras características. Dessa forma, entende-se que o componente SISU é responsável pelo aumento da ociosidade de vagas e evasão. Nossos resultados sugerem uma investigação mais aprofundada sobre o caráter centralizado do processo do SISU e a possibilidade de múltiplas opções. (CABELLO *et al.*, 2021, p. 457).

Conclui-se, a partir dos achados das pesquisas sobre as múltiplas causas de evasão correspondentes aos alunos, que, reiteradamente, a decisão do aluno de interromper provisoriamente ou definitivamente seus estudos é resultado das fragilidades e vulnerabilidades do aluno, sob vários aspectos, sejam econômicos, sociais, acadêmicos, culturais e comportamentais, aspectos resultantes de um conjunto preexistente de atributos, convergindo com uma parte do modelo proposto por Tinto (1993), para quem a evasão pode decorrer de um processo de natureza longitudinal e interacional no qual têm importância as dificuldades preexistentes ao ingresso no ensino superior. Os estudos mapeados apontam, majoritariamente, para indicação de um esforço das instituições de monitorarem indicadores que possam revelar a intenção primária do aluno de evadir e, a partir da análise dos dados, promover as ações necessárias para estimular a permanência dos estudantes. Vários desses estudos revelam que as atuais políticas públicas que abrangem políticas afirmativas e de assistência estudantil são fundamentais para darem conta das vulnerabilidades socioeconômicas estudadas.

Na análise da macrocategoria relacionada a fatores da instituição, foram considerados artigos que exploraram essas categorias ou conjunto de categorias: instituição, instituição/alunos, instituição/externos e alunos/instituição/externos. Todavia, nesta etapa da apresentação e análise dos resultados, os aspectos enfatizados retratam fatos exclusivamente relacionados à experiência do aluno no ambiente universitário e suas interações com docentes, colaboradores e outros alunos. O Quadro 10 apresenta a distribuição de artigos que abrangem aspectos relacionados à instituição e os aspectos enfatizados:

Quadro 10 - Distribuição dos artigos que abordam fatores intervenientes relativos à instituição

Aspectos Enfatizados	FATORES INTERVENIENTES - INSTITUIÇÃO				Total Geral
	Infraestrutura	Processo Acadêmico	Projeto Pedagógico	Vínculos e Interações	
Estrutura de salas e laboratórios	1				1
Integração acadêmica				5	5
Interações sociais dos alunos com colegas, professores e funcionários.				32	32
Existência de residência estudantil	1				1
Práticas pedagógicas		8	10		18
Ampliação e expansão oferta de cursos (Reuni)	1				1
<b>Total Geral</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>37</b>	<b>58</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Foram mapeados 58 artigos que se debruçam sobre fatores intervenientes vinculados à instituição, que envolvem as seguintes subcategorias: vínculos e interações, processos acadêmicos, projeto pedagógico e infraestrutura. Nesse conjunto de artigos, percebe-se uma ênfase nas interações sociais dos alunos com seus colegas, funcionários e professores e o tema mais amplo da integração acadêmica. As interações, segundo Tinto (1993), dividem-se em dois tipos: as formais, que envolvem as interações acadêmicas normativas e a participação em atividades extracurriculares; e as informais, que abrangem as interações com grupos e professores, que resultam na convergência das expectativas pessoais e acadêmicas com as institucionais e sociais, conforme apresenta o artigo de Bardagi (2012b, p. 182):

O potencial subaproveitamento da experiência universitária por parte dos alunos, a partir de uma rotina de não envolvimento em atividades acadêmicas e apenas do comparecimento às aulas como papel estudantil de formação [...] que sugere a necessidade de esforços conjuntos a nível institucional para criação de estratégias que procurem melhorar o envolvimento do aluno com o curso e a instituição.

Destacam-se ainda os 10 artigos que enfatizam as práticas pedagógicas na subcategoria de projeto pedagógico, partindo do princípio de que as ações pedagógicas repercutem na integração acadêmica entre aluno e instituição, nas

diversas modalidades. Entretanto, no ensino a distância, agravam-se as dificuldades de interação, que resultam na preocupação com as práticas pedagógicas:

O que os estudos demonstram é que conhecer os alunos, suas características e suas motivações, o ambiente que os cerca, bem como oferecer-lhes metodologias de aprendizagem que proporcionem adotar estratégias de estudo que lhes favorecem e aos seus estilos de aprender, além de acompanhar de perto a trajetória de cada aluno, são ações que se mostram necessárias, uma vez que a EaD não é produto de consumo do qual o estudante se serve, mas sim uma prática que permite equilíbrio entre as necessidades e habilidades, tanto individuais como as do grupo. (MARTINS, *et al.*, 2020, p. 244).

Além do mais, na subcategoria de processos acadêmicos, os oito artigos identificados enfatizam aspectos das práticas pedagógicas sob a ótica normativa que repercutem nos resultados de avaliações. São estudos que evidenciam as dificuldades dos alunos em suas interações com professores e tutores no acompanhamento da proposta didática. No modelo de Tinto (1993), trata-se das interações formais necessárias que envolvem as atividades acadêmicas e, por consequência, adequação dos estudantes aos processos acadêmicos e sua satisfação pela sua evolução no aprendizado. Portanto, os artigos abrangem essas dificuldades, como no artigo Bittencourt e Mercado (2014, p. 495):

Concluimos que a principal causa da evasão dos alunos no curso está relacionada a problemas endógenos, ou seja, relacionados à instituição de ensino superior. Problemas como: atitude comportamental ligada diretamente à insatisfação com o tutor e professores; motivos institucionais e requisitos didáticos pedagógicos relacionados a problemas com a plataforma e encontros presenciais.

Há ainda três artigos que abrangem a subcategoria de infraestrutura, que enfatizam a estrutura de salas e laboratórios como fator predominante, como no artigo de Andriola (2009), bem como os aspectos de expansão e ampliação de ofertas pelo programa REUNI, explorados no estudo de Prestes e Fialho (2018), que demonstra a relevância de investimentos públicos em infraestrutura para evitar ociosidade de vagas e reduzir a evasão. Por último, ainda vinculada à macrocategoria relacionada à instituição, destaca-se um estudo sobre a importância de oferta de residência estudantil como fator de permanência do aluno:

De maneira geral, o programa de moradia estudantil alcançou seus objetivos, no que tange à melhoria do desempenho acadêmico e a garantia de permanência na universidade. Ademais, contribuiu com a formação de universitários que possuem nível socioeconômico desfavorável em relação aos seus pares da faculdade. (LACERDA; VALENTINI, 2018, p. 422).

Conclui-se que os aspectos relacionados com a Instituição, conforme apresentado por Tinto (1993), envolvem as integrações sociais e normativas, favorecendo ou não a congruência das relações entre alunos e instituição. Nesse sentido, somando-se à vulnerabilidade prévia já evidenciada nos aspectos relativos ao aluno, dentro do modelo longitudinal, as experiências na vida acadêmica, com as múltiplas interações de diversos atores, mostram-se relevantes para a permanência do aluno. A satisfação com as múltiplas interações presentes na vida acadêmica, conforme aponta Tinto (1993), reforça os vínculos com a instituição e aumenta a qualidade do esforço de cumprimento de metas pessoais e institucionais.

No que concerne aos artigos associados à macrocategoria de aspectos externos influentes na evasão e permanência, sentiu-se necessidade de alterar o quadro de categorias prévias. A reclassificação das subcategorias foi decorrente da dinâmica da análise dos conteúdos dos estudos, a partir da qual surgiram novas classificações. Desse modo, as subcategorias foram assim distribuídas: incompatibilidade de conciliação com trabalho; programas de financiamento e assistência estudantil; valorização profissional e ações afirmativas.

Foram mapeados 78 artigos que abordaram fatores intervenientes classificados como aspectos externos. Esses fatores externos representam fatos pós-ingresso do aluno que refletem em sua trajetória, sobretudo, em causas gerais, como cenários socioeconômicos que acarretam perda de renda, políticas públicas direcionadas para o ensino superior, valorização e perspectivas profissionais, incompatibilidade com trabalho e perda do emprego. Dessa forma, o Quadro 11 expõe o mapeamento de artigos conforme os enfoques dos diferentes tipos de fatores intervenientes.

Quadro 11 - Distribuição dos artigos que abordam fatores intervenientes relativos a aspectos externos

Aspectos Enfatizados	FA TORES INTERVENIENTES - ASPECTOS EXTERNOS				Total Geral
	Incompatibilidade de conciliação com trabalho	Programas de Financiamento e Assistência Estudantil	Valorização Profissional	Ações Afirmativas	
Perspectivas do mercado profissional			17		17
Promoção de Ações afirmativas - Lei de Cotas PPI (alunos pretos, pardos e indígenas)				19	19
Programa nacional de assistência estudantil (Pnaes)		11			11
Programa de acessibilidade na educação superior				6	6
Programas e políticas de acesso a diversidade de gênero				1	1
Bolsas parciais ou integrais		1			1
Conflito de Intenções com acompanhamento das atividades acadêmicas e o compromisso profissional	4				4
PROUNI, FIES, REUNI e PBP.		17			17
Dificuldades com relação ao custo de permanência e sustento familiar	2				2
<b>Total Geral</b>	<b>6</b>	<b>29</b>	<b>17</b>	<b>26</b>	<b>78</b>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na subcategoria incompatibilidade de conciliação com o trabalho, encontraram-se seis artigos, sendo quatro que destacam o conflito entre acompanhamento de atividades acadêmicas com o compromisso profissional. Esse conflito é caracterizado como o dilema entre continuar os estudos e progredir profissionalmente, assim retratado por De Oliveira e Barbosa:

[...] os docentes concentraram suas respostas na entrada do aluno no mercado de trabalho e na ausência do jubramento na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Para eles, ao iniciar a carreira, o aluno deixa a graduação em segundo plano, especialmente quando se destaca no trabalho. Sobre a não aplicação do jubramento, os docentes afirmaram que tal fato proporciona aos discentes um contexto favorável ao atraso do curso, visto que não há risco de perda de vínculo devido à sua longa permanência na universidade. (DE OLIVEIRA; BARBOSA, 2016, p. 373).

Outro estudo, desenvolvido por Rosa (2013, p. 214), chega a conclusões similares:

O estudo também apontou que o perfil socioeconômico dos alunos retidos do IME/UFG é de vulnerabilidade socioeconômica. Em razão disso, muitos desses estudantes são trabalhadores, e, logo, enfrentam dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos.

Há ainda dois artigos que se reportam às dificuldades de arcar com o próprio sustento e os custos de se manter na instituição. A dificuldade de o aluno de custear

o curso ocorre, especialmente em instituições privadas, como vemos no estudo de Ambiel *et al.* (2016).

Dentre os itens que apresentaram funcionamento diferencial dos itens (DIF), os que tiveram como grupo privilegiado as instituições particulares, trazem no conteúdo dos itens basicamente questões relacionadas à dificuldade financeira, o que indica uma problemática típica de estudantes de universidade particular, uma vez que ele é responsável pelo custo com o curso e muitas vezes pelo próprio sustento e, ainda a dificuldade de conciliar o estudo com o trabalho. (AMBIEL *et al.*, 2016, p. 74).

Já a pesquisa de Costa e Gouveia (2018) abrange as variáveis de taxas de retenção influenciadas pelos aspectos externos, como a incompatibilidade de conciliação entre estudo e trabalho, perspectivas econômicas que limitam a capacidade de pagamento do aluno e sua sensibilidade para com as alterações refletidas pelo ambiente (finanças, trabalho e família), como perda de renda e aumento de dependentes.

Encontraram-se ainda 29 artigos que exploram fatores vinculados à subcategoria programas de financiamento e assistência estudantil. Nesse caso, a interveniência sobre a evasão e permanência decorre de iniciativas de políticas públicas, especialmente de programas promovidos pelo Ministério da Educação relativas ao ensino superior. Dentre esses, apresentam-se 11 artigos que mencionam o PNAES (Programa Nacional de Assistência Estudantil), que atende os alunos de baixa renda de instituições públicas federais. O Programa promove a assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. Programas de assistência estudantil predominam como temática nos artigos que tratam de aspectos externos influentes na permanência, como se pode constatar nos trechos a seguir:

Com relação à percepção dos alunos beneficiados, a respeito do programa de assistência estudantil, consideram que é necessário o aumento dos recursos para ampliação dos auxílios, e contratação de mais profissionais que possam atender toda a demanda. No entanto, consideram os auxílios em forma de pecúnia fundamentais para a permanência no Instituto até a conclusão do curso, proporcionando condições para o desempenho acadêmico e mais qualidade de vida aos estudantes. (CAVAIGNAC; LOIOLA, 2018, p. 185).

Quanto às contribuições do programa para a formação acadêmica dos estudantes, percebeu-se, pelos dados analisados, que a política de Assistência Estudantil da universidade cumpre um dos objetivos do Programa Nacional de Assistência Estudantil, que é o de minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior. (LIMA; MELO, 2016, p. 239).

Além disso, encontrou-se um artigo que, na subcategoria de programas de financiamento e assistência estudantil, enfatiza o programa de bolsas integrais e parciais enquanto meio de acesso e permanência de uma instituição comunitária:

O sentido do ensino superior para os universitários bolsistas pesquisados situa-se, como sugeriu a teoria thompsoniana, em torno de adaptações, necessidades, expectativas e interesses, constituindo-se, principalmente, como uma vontade de mudar de vida, o que inclui melhorar as condições individuais, e muitas vezes coletivas, abrangendo em maior proporção suas famílias e em menor proporção sua classe social de origem. (BROCCO, 2017, p. 106).

Ainda nos artigos associados à subcategoria de programas de financiamento e assistência estudantil, foram mapeados 11 artigos, cuja ênfase é conferida ao conjunto de políticas públicas sob a égide de programas do Ministério da Educação que foram concebidos para favorecer o acesso e a permanência no ensino superior. Esses programas são direcionados para subsidiar as instituições a promoverem o ingresso de alunos de baixa renda em instituições públicas e privadas. Os programas voltados para Instituições privadas são o Programa Universidade para Todos (Prouni), que concede bolsas de estudos em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, para alunos não graduados, em instituições privadas de ensino superior; o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), que oferece financiamento aos alunos de cursos superiores de instituições privadas e com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Dos 11 artigos que abrangem o desempenho dos programas Prouni e Fies, destacam-se algumas conclusões relevantes:

Os dados coletados pela pesquisa permitem afirmar que os beneficiados pelo ProUni nos cursos de Administração, Direito e Psicologia pertencem a grupos de cor, classe social, renda e origem escolar pouco representados no ensino superior e, especialmente, nas instituições de reconhecida qualidade acadêmica. Ressalte-se que o programa proporcionou a entrada de uma clientela social bastante distinta daquela que tradicionalmente ingressa nesses cursos. (SANTOS 2012, p. 788).

No Brasil, houve uma ampliação da quantidade de IES e vagas ofertadas no setor privado, por isso, é necessário que o Estado se atenha a políticas públicas voltadas ao acesso de estudantes de baixa renda ao ensino superior. O PROUNI e o FIES são exemplos de políticas públicas que possibilitam incluir estudantes que não podem arcar com os custos de uma IES privada. (SILVA; SANTOS, 2017, p. 755).

Há também os programas direcionados a instituições públicas, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades

Federais (Reuni), que propõe a ampliação do acesso e a permanência na educação superior. As ações do Reuni promovem o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão. Além disso, é mencionado o Programa de Bolsa Permanência (PBP), que providencia subsídio financeiro a alunos de graduação matriculados nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), em situação de vulnerabilidade socioeconômica, especialmente indígenas e quilombolas. A influência desses programas é destacada em alguns estudos:

Na UFPB, observa-se uma oscilação bastante significativa na Taxa de Conclusão (TC), sendo o ano de 2016 o que apresenta taxa compatível com as verificadas em seus melhores momentos, quando supera os 50%. Entretanto, é destaque o ano de 2009 quando a TC atinge 67,3%, talvez como resultado do reduzido número de ingressantes em 2006, com incrementos significativos de ingressantes pós-REUNI (2007 e 2008), com cursos de duração reduzida (tecnológicos) acrescidos de outras modalidades de ingressos estimuladas pelo REUNI, o que repercutiu, favoravelmente, nos percentuais observados posteriormente. O ano de 2014 mostra um aumento de conclusão na UFPB, como consequência da expansão sofrida no auge do período do REUNI, em 2011, refletindo-se quatro anos mais tarde (em 2014). (BRANCO, 2020, p. 66).

São trajetórias marcadas por lutas, dificuldades, o que nos leva a reafirmar a necessidade de os cursos de formação inicial de professores não ignorarem esses referenciais iniciais que os acadêmicos trazem de seus percursos, pois não basta apenas o acesso, mas sim, a garantia de permanência desses sujeitos. Nessa direção, vale destacar a presença de ações na universidade que possibilitam a permanência na universidade a partir da Bolsa Permanência, Auxílio-alimentação, o Vale Universidade e o próprio Pibid. Tais ações foram importantes para a permanência dos sujeitos em seus respectivos cursos, reafirmando a necessidade de mecanismos que garantam a permanência desses jovens oriundos das camadas populares à universidade. (BORGES; SAMBUGARI, 2019, p. 572).

Foram mapeados 17 artigos na subcategoria valorização profissional, que exploram fatores intervenientes externos, os quais abrangem um conjunto de características e ações que prestigiam ou não determinadas carreiras. Destacam-se, precipuamente artigos acerca dos cursos de licenciatura, considerando-se as perspectivas de mercado profissional marcadas pela falta de valorização e de prestígio no exercício do magistério, que resulta em baixa remuneração e pouca ascensão social. Dessa maneira, os estudos apresentam os reflexos desses cenários sob a ótica da ênfase das perspectivas do mercado profissional e a percepção da satisfação do aluno com o curso.

Em segundo lugar, com um percentual de 16% dos desistentes, estão relacionados à segunda variável, a formação profissional do físico, onde está ligada à profissão e o campo de trabalho e a desvalorização da profissão; nesta variável houve uma complexidade muito grande nas respostas, onde o que muito pesou foi a questão da desvalorização da profissão e o salário. (ALMEIDA; SCHIMIGUEL, 2011, p. 175).

Assim, esses resultados alertam para a importância que as questões contextuais da inserção, remuneração e progressão profissional assumem para o aluno universitário e para a importância da discussão, no ambiente universitário, sobre o mercado de trabalho e as diferenças que marcam a trajetória de carreira nas diferentes áreas de formação. (BARDAGI; HUTZ, 2012a, p. 193).

Outro fator a ser destacado como responsável pela evasão seria o descontentamento com as perspectivas profissionais. O status profissional ansiado pelo estudante, mesmo aquele que diz ter vocação, compreende aspectos relacionados com o prestígio social da função e a expectativa de remuneração. No caso dos cursos de Licenciatura, o risco de evasão é ainda maior, visto que a desvalorização social desta área é histórica. (SILVA *et al.*, 2012, p. 400).

Os 26 artigos classificados na subcategoria de ações afirmativas abrangem políticas públicas promovidas pelo governo para diminuir a influência das desigualdades sociais sobre o ingresso e permanência de alunos no ensino superior. Um total de 19 artigos abordam a Lei de Cotas, publicada em 2012, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas instituições federais para alunos oriundos do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. O programa contempla alunos de baixa renda de escolas públicas e de grupos étnicos pardos, pretos e indígenas.

Os artigos retratam as experiências desses programas:

A política de ações afirmativas mostra-se como relevante instrumento para reverter a atual situação de exclusão dos indivíduos da educação superior. As políticas de cotas certamente terão importante contribuição na configuração de uma sociedade mais igualitária e justa, tornando-se imprescindível a adoção dessas políticas pelas universidades, pois tem como objetivo incluir grupos marginalizados na sociedade tais como os negros, índios e quilombolas, e dar-lhes oportunidades de exercício do princípio da igualdade. (FIGUEREDO; FERRAZ; MIDDLEJ, 2017, p. 161).

Verificamos que a maioria dos estudantes cotistas, embora tenha um desempenho menor na pontuação do ENEM e, ao ingressar, apresente dificuldades escolares e de adaptação ao meio universitário, no decorrer do curso, tem desempenho acadêmico similar ao dos estudantes da ampla concorrência. Esse foi um dos achados mais relevantes da nossa pesquisa. Diversos resultados encontrados, de maneira geral, estão nesse mesmo sentido. (PENA; MATOS; COUTRIM, 2020, p. 49).

Um dos artigos narra a experiência de inclusão de pessoa trans no ensino superior:

Desta maneira, acredita-se que as políticas de democratização do ensino requerem não apenas oferecer condições para que todos e todas possam estudar, mas também assegurar a igualdade de oportunidades, inclusive do ponto de vista qualitativo. No caso das/o transexuais pesquisadas/o, as dificuldades encontradas incluem: pagar a matrícula da universidade (no caso das universidades particulares e/ou confessionais); a utilização de banheiro segundo o gênero de identificação; o acesso à moradia estudantil; bolsas de auxílio alimentação; trato adequado por parte de docentes e funcionárias/os não capacitadas/os a lidarem com o tema. (SCOTE; GARCIA, 2020, p. 22).

Nos artigos classificados na subcategoria das ações afirmativas, identificaram-se ainda seis artigos que abarcam a inclusão da pessoa com deficiência no ensino superior nas instituições públicas e privadas. O estudo de Santana (2016) revela que é preciso ir além do acesso de estudantes com deficiência: há necessidade de adotar medidas que garantam sua permanência e êxito.

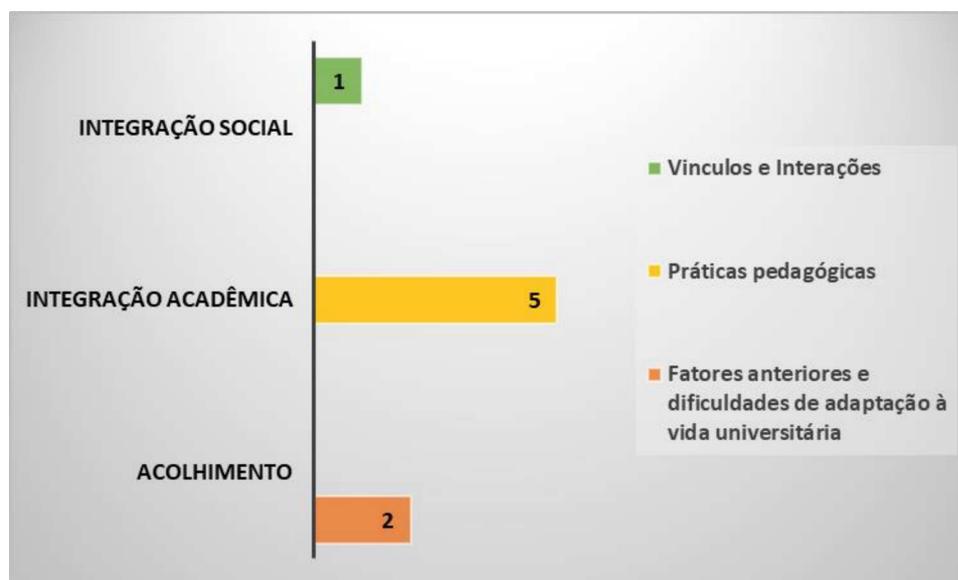
Embora haja políticas públicas para apoiar a inclusão do surdo, na prática há poucos recursos financeiros para a efetivação dessas ações, assim como há escassez de profissionais qualificados envolvidos no processo. Acrescente-se que a literatura da área ainda é bastante restrita com relação a estudos sobre as dificuldades dos alunos e as políticas de acessibilidade. Concluimos, assim, que, apesar de termos avançado com relação às leis que garantam a acessibilidade dos deficientes no ensino superior, há uma distância entre a teoria e prática. Entender o contexto educacional dos surdos na universidade pode favorecer modificações para uma inclusão realmente efetiva na universidade. (SANTANA, 2016, p. 88).

Conclui-se que, entre os artigos que abordam os fatores intervenientes externos, predominam as referências às políticas públicas direcionadas à educação, como os programas de financiamento e assistência estudantil e as ações afirmativas. Pode-se perceber ainda, pelos estudos mapeados, o quanto esses programas repercutem positivamente para a permanência no ensino superior.

Passando-se ao mapeamento de ações de permanência, foram identificados apenas oito artigos que discorrem sobre experiências de intervenções que evidenciam resultados de ações vinculadas a melhorias de taxas de evasão e criação de ambiente favorável à permanência do aluno.

No Gráfico 16, apresenta-se a distribuição dos artigos pelas subcategorias Acolhimento, Integração Acadêmica e Integração Social.

Gráfico 16 - Distribuição de artigos sobre ações de promoção da permanência por categorias



Fonte: Elaborado pelo autor.

Foram mapeados dois artigos que apresentam ações de permanência vinculadas ao acolhimento. Essas intervenções buscaram agir sobre fatores anteriores e dificuldades de adaptação à vida universitária, conforme o modelo longitudinal de Tinto (1993). Os artigos abordam ações de nivelamento como proposta para melhorar o desempenho acadêmico diante das desigualdades de conhecimento prévio do aluno, que, como sugere Tinto (1993), é uma forma de reforçar os compromissos individuais em relação às atividades educacionais, apoiando o aluno em sua situação de vulnerabilidade. O artigo de Veloso (2018) apresenta a experiência de nivelamento de disciplinas de Matemática e Física para a Engenharia:

No caso específico da Faculdade, tornou-se evidente que as deficiências do ensino de matemática e física foram herdadas do Ensino Médio ofertado pela escola pública, já que grande parte dos alunos que ingressaram no curso de engenharia civil é oriunda dessa escola, tornando os mecanismos de nivelamento imprescindíveis para a garantia do êxito nas disciplinas relacionadas ao cálculo e a física. (VELOSO, 2018, p. 6).

Já o estudo de Scholze e Brandão (2012) retrata uma experiência de trabalho com linguagem oral e escrita junto aos alunos ingressantes da Universidade Católica de Brasília, instituindo a disciplina Introdução à Educação Superior (IES).

Não há dúvida de que o processo de construção e ressignificação da leitura, escrita e oralidade por intermédio dos registros são observados como positivos no desenvolvimento acadêmico dos estudantes - firmar conteúdos ressaltados na importância da escrita; textos lidos e debates; importância da

palavra; universo simbólico; leitura, escrita e oralidade. (SCHOLZE; BRANDÃO, 2012, p. 112).

Na subcategoria de integrações acadêmicas, foram identificados cinco artigos que enfatizam ações de novas metodologias de ensino que contribuem com a permanência do aluno. Trata-se de estudos de práticas pedagógicas inovadoras, como resalta o artigo de Santos (2018):

O projeto aqui relatado foi finalizado em dezembro de 2016 e ofereceu bons resultados que merecem ser destacados. Inicialmente, aponta-se a importância do grupo interdisciplinar para o bom desenvolvimento das atividades. O ser humano precisa da sensação de pertencimento, de grupamento e de acolhimento. As reuniões de orientação só aconteciam após um período de diálogo sobre quaisquer outros assuntos. O trabalho foi denso, mas não deveria ser um incômodo, mas sim um desafio. A interdisciplinaridade e a agregação de alunos de diferentes períodos do curso foram essenciais. (SANTOS, 2018, p. 591).

Destaca-se ainda o estudo de Bertoluci e De Souza (2018), que apresenta a experiência exitosa de práticas pedagógicas híbridas que foram desenvolvidas por professores mediadores, com formação específica na área da disciplina de Matemática de EaD, cuja intervenção, alternando-se mediações presenciais e virtuais, propiciou minimizar as deficiências preexistentes no aprendizado, aumentando-se a frequência e interesse de participação do aluno no ambiente virtual de aprendizado (AVA) e no encontro presencial no polo, reforçando-se os conhecimentos matemáticos, os vínculos institucionais e reduzindo-se assim os fatores de evasão no semestre avaliado.

Inserido na subcategoria de integração social, que corresponde, conforme o modelo longitudinal de Tinto (1993), a experiências interativas fundamentais dentro do ambiente universitário, encontra-se o artigo de Peretta, Oliveira e Lima (2019). O estudo aborda o resultado da experiência de uma intervenção psicológica, promovida por “rodas de conversas”, que criou ambiente favorável ao fortalecimento das metas e compromissos em um espaço dialógico de acolhimento, troca de experiências, reflexão e ressignificação. Dessa forma, destaca-se a relevância de vínculos e interações como uma estratégia de intervenção para permanência do aluno, por meio de reuniões periódicas de conversas com alunos propensos à evasão:

Durante a roda, procuramos estimular o protagonismo de todos e focar no compartilhamento de experiências e no auxílio dos participantes: ‘pensei em usar minha experiência para tentar aliviar alguma coisa. Foi legal escrever a

carta, falei de coisas que já superei. Fui dando dicas de como ela pode fazer para continuar no curso, porque foi o que fiz comigo', disse Benjamin. Para o encerramento, cada participante significou a experiência em uma palavra: diversão, insegurança, frustração, identificação e diversidade. A roda de conversa foi finalizada e o encontro prosseguiu informalmente, pois um espaço de acolhimento, compartilhamento e discussão, ali se fez brotar. (PERETTA; OLIVEIRA; LIMA, 2019, p. 3).

Conclui-se que o número de oito artigos com relatos e avaliações de ações de permanência é desproporcional à importância do tema e ao elevado número de artigos que se dedicam mais ao diagnóstico do que à solução do problema da evasão no ensino superior. Foram mapeados 149 artigos no presente estudo, todavia apenas oito tratam de ações que produziram algum resultado na evasão e permanência. Ademais, percebe-se o predomínio de ações dirigidas à integração acadêmica, sobretudo das que tratam de aspectos de práticas pedagógicas. Observa-se ainda que não houve mapeamento de artigos sobre ações de permanência incluídas na subcategoria de políticas de descontos.

#### 4.2. SUBSÍDIOS PARA A ATUAÇÃO DOS GESTORES QUANTO À PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR

O tema da evasão e permanência no ensino superior, motivo de preocupação dos gestores educacionais, necessita de esforços concentrados para ser adequadamente enfrentado. Os artigos mapeados neste trabalho, publicados nos últimos 10 anos em periódicos brasileiros, apresentam várias análises preditivas, mas são poucos os que analisam a eficácia de intervenções visando aumentar a permanência dos estudantes. Isso já evidencia o quanto há para se avançar nas medidas institucionais para o enfrentamento necessário. Os cuidados desde a atração do aluno para o ingresso e depois em todo o processo relacional envolvido na sua trajetória universitária com outros alunos, professores e colaboradores devem ser convergentes para a eficiência da permanência. A seguir, apresentam-se algumas sugestões para os gestores das instituições de ensino superior a partir dos resultados dos estudos analisados neste trabalho.

##### **Quanto ao ingresso do aluno:**

Conhecer melhor o perfil do aluno que ingressa no ensino superior requer uma análise mais cuidadosa, que trará subsídios adequados para as ações de

permanência. Isso porque os processos seletivos, especialmente de instituições privadas, por conta do processo ágil para captação, não coletam informações suficientes, em tempo, para um diagnóstico adequado sobre as características e dificuldades preexistentes dos ingressantes.

Sabe-se ainda que a vulnerabilidade socioeconômica e cultural induz à procura inicial por instituições públicas que possuem programas que contribuem com eficácia para o acesso e permanência, como a Lei de Cotas e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), como evidenciou-se nos artigos de Cavaignac e Loiola (2018). Por sua vez, nas instituições privadas, existe o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), porém essa forma de financiamento reduziu significativamente nos últimos cinco anos. Há também o Programa Universidade para Todos (Prouni), que não consegue atender a todos elegíveis ao Programa. Assim, sobretudo no caso do ensino privado, considerando-se o cenário econômico, promover políticas de descontos, incentivar a inserção no mercado profissional como auxílio vocacional, preparação de currículos para possíveis estágios e recolocação profissional são ações que podem contribuir para superar as dificuldades de renda e aumentar nos alunos a percepção de acolhimento de suas dificuldades, reforçando-se os vínculos com a instituição.

Além disso, percebeu-se, acerca de escolhas vocacionais, como no estudo de Cabello *et al.* (2021), que o processo seletivo unificado (SISU), por sua estrutura de opções de carreira, induz uma parte dos alunos, pelo desejo de ter um atalho para ingressar numa determinada instituição, a escolherem cursos que não atendem às suas perspectivas. Mudanças na organização do SISU poderiam dar conta desse efeito colateral.

Há ainda as questões de desigualdades de aprendizado. A partir da identificação dessas dificuldades, os programas de nivelamento propiciam um equilíbrio no desempenho acadêmico conforme apresentado nos artigos de Veloso (2018) e Scholze e Brandão (2012). O aluno é a parte vulnerável desse processo. Conhecer seu histórico social e acadêmico, influências antecedentes ao ingresso, a presença ou não de habilidades alinhadas com sua opção de curso contribui para ações de alinhamento de adequação de expectativas de alunos com as propostas institucionais. O acompanhamento não se encerra com a matrícula, mas deve existir

durante toda sua trajetória acadêmica. O esforço com ações nos primeiros semestres pode significar resultados mais favoráveis no combate à evasão.

#### **Quanto ao percurso institucional:**

A permanência do aluno dentro da instituição é uma oportunidade para reforçar seus compromissos individuais e integrá-los com seus vínculos com a instituição. Como aponta o estudo de Tinto (1993), as interações pessoais e normativas devem convergir para a satisfação do aluno. O cuidado com a interação por si só não resolve o problema, mas sua ausência com certeza encaminha para a evasão. Salienta-se a relevância das intervenções institucionais nos aspectos de vulnerabilidade do aluno como eficazes para criar ambientes de favorecimento da permanência. A implantação de indicadores que evidenciem o desempenho dessas interações acadêmicas e sociais pode auxiliar as instituições a identificarem problemas e agir antes que seja tarde demais. O compromisso institucional com a eficácia dessas ações pode garantir a sustentabilidade de cursos e turmas, bem como aumentar as taxas de permanência.

#### **Quanto às influências de aspectos externos:**

Não estão disponíveis muitas ofertas de programas de financiamentos oficiais, especialmente no setor privado como o Fies e o Prouni. Com isso, atuar com políticas de preços mais adequadas e programas próprios de financiamentos e flexibilização de formas de pagamento pode contribuir no enfrentamento das questões econômicas. As políticas públicas, como Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), Bolsa permanência (PBP), moradia estudantil e a Lei de Cotas, apresentam resultados muito favoráveis, com destaque para as ações afirmativas. Contudo, ainda são insuficientes, tendo em vista a necessidade de maior inclusão de pessoas com deficiência e ainda de novos grupos vulneráveis como LGBTQIA+, conforme apresentado no artigo de Scote e Garcia (2020), que não possuem, oficialmente, programas direcionados para o acesso e permanência no ensino superior. As influências do mercado profissional passam pela valorização do curso escolhido, portanto acompanhar e atualizar demandas profissionais dos cursos, orientando os alunos de maneira realista quanto aos desafios da profissão e da inserção no mercado, estimulando sonhos pessoais, resulta num ambiente de transparência e

ética que pode contribuir para diminuir as frustrações com questões de empregabilidade e projeção de carreira.

**Quanto às ações de permanência:**

Notadamente, a baixa quantidade de estudos dedicados a ações de intervenção visando à permanência dos estudantes contrapõe-se às elevadas taxas de evasão, já evidenciadas neste trabalho. As ações interacionais, promovendo uma melhor relação dos alunos com outros alunos, professores e funcionários, contribuem significativamente para atender às perspectivas do aluno. Construir vínculos do aluno com a instituição na forma de uma parceira que objetiva uma trajetória exitosa deve ser acompanhado da promoção de ações que superem desigualdades de aprendizagens. Também é bem-vinda a adoção de processos acadêmicos inovadores que possam atender aos novos desafios tecnológicos e profissionais e de serviços institucionais que sejam facilitadores na integração social.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciada a pesquisa, constatava-se que não havia informações sistematizadas e integradas acerca da evasão, bem como relatos de experiências exitosas de ações de permanência que pudessem subsidiar gestores educacionais quanto aos caminhos possíveis de reversão das altas taxas de evasão nas instituições. Daí a necessidade de abordar a gestão da permanência no ensino superior para reunir, sistematizar e analisar informações sobre o fenômeno da evasão que contribuíssem para gestores e instituições. Portanto, o objetivo geral da pesquisa propôs o mapeamento de estudos sobre evasão e ações de permanência, apresentando-se quatro objetivos específicos.

O primeiro objetivo específico buscou reunir, sistematizar e analisar informações acerca da evasão e permanência no ensino superior, nos últimos 10 anos, em periódicos brasileiros. Diante disso, foram mapeados 149 artigos, cujas informações foram sistematizadas a partir do quadro de categorias prévias, o qual foi aperfeiçoado ao longo da pesquisa, adequando-se à análise de informações dos artigos. Ressalta-se a predominância de artigos sobre o setor público, os quais tendem a enfatizar a importância das políticas públicas de ingresso, como a Lei de Cotas, e de permanência, como o Programa Nacional de Assistência Estudantil, contrastando-se com os poucos artigos sobre o setor privado, se considerarmos sua importância, pelo número de matrículas, curso e instituições. Destacam-se ainda os poucos artigos sobre a evasão nos cursos na modalidade de ensino a distância, apesar de estes já representarem quase 50% dos ingressantes no ensino superior e apresentarem altas taxas de evasão na atualidade. Além disso, quando se analisam as quantidades de instituições e sua organização acadêmica, apura-se a desproporcionalidade dos poucos artigos dedicados ao fenômeno da evasão.

Quanto ao segundo objetivo, que propõe a análise e fundamentos da permanência no cenário de instituições de ensino superior, o mapeamento deste estudo possibilitou uma análise e compreensão de como os estudos de evasão e as ações de permanência estão sendo discutidos e desenvolvidos nos diversos ambientes acadêmicos brasileiros, refletindo-se acerca das dificuldades e de possíveis intervenções, considerando-se os múltiplos fatores relacionados a alunos, instituições e aspectos externos. Diante disso, cada categoria prévia foi desmembrada em subcategorias que foram construídas correlacionando-se com a ênfase apurada

nos artigos. Pôde-se evidenciar a predominância de artigos que resultaram em análises preditivas da evasão e poucos que apresentavam intervenções de ações de permanência com resultados eficazes.

No que concerne ao terceiro objetivo específico, que era apresentar as principais ações de reversão do fenômeno da evasão, foram localizados apenas oito artigos que evidenciavam experiências exitosas, cujo campo empírico abrange ações de intervenções no processo acadêmico que resultaram na reversão da evasão ou garantiram maior permanência do aluno. Notabilizam-se ações de nivelamento que procuram ajustar as desigualdades de aprendizado preexistentes que contribuem para uma maior integração acadêmica e das práticas pedagógicas inovadoras, que auxiliam na integração social e acadêmica contribuindo com as interações e reforçando os vínculos com a instituição. Destacam-se ainda artigos que enfatizam as políticas públicas que promovem ações afirmativas, que, embora não se classifiquem como intervenção no processo acadêmico, evidenciam sua eficácia em relação ao ingresso e permanência no ensino superior.

Já em relação ao quarto objetivo específico, que era apresentar as principais contribuições dos estudos para auxiliar gestores e equipes das IES, apresentou-se, em uma seção deste trabalho, um sumário com múltiplos subsídios levantados a partir do mapeamento das análises feitas com base no quadro de categorias prévias que foram vinculadas às principais causas apuradas nos artigos.

De modo geral, os objetivos foram alcançados e bem-sucedidos, contudo foram encontrados alguns limites da pesquisa, pois a proposta metodológica de pesquisa bibliográfica limitou-se a artigos de periódicos brasileiros dos últimos 10 anos. Portanto, sugere-se que futuras pesquisas contemplem também teses e dissertações e em periódicos internacionais, tendo em vista que se percebeu a necessidade de analisar o tema por múltiplas visões, sobretudo, no último ano, em que a pandemia provocou mudanças significativas em processos acadêmicos repentinamente e os resultados desses estudo que serão apurados em um breve futuro poderão trazer novas percepções acerca do tema.

Os estudos sobre evasão no Brasil são imprescindíveis para o futuro do ensino superior, especialmente porque, como se pôde evidenciar, nos últimos sete anos, houve uma redução significativa da oferta de programas públicos de financiamento e assistência estudantil, como o Fies, que, a partir de 2014, teve acentuada redução de

novos contratos, conforme apontou o relatório do FNDE (2020). Além disso, nem mesmo os bons resultados com as políticas de assistência estudantil e da Lei de Cotas foram suficientes para uma diminuição mais ampla da evasão. Chama-se a atenção também para a necessidade de ações afirmativas para atender pessoas com deficiência e de novos grupos de vulnerabilidade como LGBTQIA+.

Salienta-se ainda a desigualdade dos investimentos públicos destinados à educação. Dados da OCDE (2021) apontam que quase metade dos investimentos públicos no ensino superior é destinada aos alunos considerados mais ricos; portanto, o cenário de vulnerabilidade socioeconômica do aluno é duramente atingido com esse quadro, considerando todo o ambiente de crise econômica atual. Por outro lado, a dinâmica da educação, em especial do ensino superior, por conta da crise mundial resultante da pandemia de Covid-19, exigirá novos estudos para avaliar o impacto da pandemia e as mudanças trazidas pelo ensino remoto, que ensejou novas formas de interação educacional entre alunos, professores e instituição, com possíveis impactos negativos sobre a permanência dos alunos, considerando-se, como já foi apresentado nesta pesquisa, a relevância do fortalecimento dos vínculos dos alunos com a instituição.

Sendo assim, como foi descrito na exposição sobre a trajetória histórica do ensino superior no Brasil, que retrata um sistema que atendia, primariamente, as elites sociais, percebe-se que hoje, de igual forma, o modelo não conseguiu atingir as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que objetiva garantir que 33% dos jovens de 18 a 24 anos estejam no ensino superior, até 2024 e ainda certificar que 40% das novas matrículas sejam em instituições públicas. O presente estudo revela que, mesmo com toda a oferta de vagas e cursos disponíveis, a meta proposta está longe de ser cumprida, evidenciando-se, assim, que o modelo de ensino superior carece de políticas e programas educacionais que possam convergir para solução das vulnerabilidades dos alunos. A falta de políticas públicas educacionais eficientes ainda trava os programas de acesso e permanência no ensino superior. No entanto, os problemas elencados não estão vinculados apenas ao Estado; deve-se analisar a contribuição que cada um dos atores do sistema de ensino pode fazer para o enfrentamento desse fenômeno de evasão. O que se revela com gravidade é que, mesmo não atingindo os percentuais propostos no Plano Nacional de Educação (PNE), os que ingressam não conseguem concluir seus cursos, agravando-se ainda

mais os indicadores de permanência. O impacto da não formação universitária resulta na impossibilidade de melhoria de renda e por consequência das chances de ascensão profissional, qualidade de vida do aluno e de sua família. Por outro lado, as instituições não promovem ações de permanência suficientes que evitem a evasão dos alunos, bem como deixam de oferecer práticas pedagógicas inovadoras, professores com qualificação, acolhimento de desigualdades e infraestrutura adequada que reforce os vínculos, tornando a instituição parceira constante de seu projeto de vida. Pode-se evidenciar com clareza como a liderança nas instituições pode fazer a diferença na gestão da permanência. Por fim, há muito que se refletir acerca do modelo de ensino superior e dos caminhos que favoreçam dialogar mais com as perspectivas de alunos e da sociedade para haver um alinhamento de interesses e propósitos, que resulte em um marco de transformação da vida de alunos, instituições e sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvana Santos. Vagas ociosas no ensino superior brasileiro: Uma análise dos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva e suas repercussões nos anos posteriores. XV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU, **Anais...** Florianópolis, SC, 2015.

ALMEIDA, João Batista; SCHIMIGUEL, Juliano. Avaliação sobre as causas da evasão escolar no Ensino Superior: estudo de caso no curso de Licenciatura em Física no Instituto Federal do Maranhão. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 167-178, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.26843/rencima.v2i2.64>.

AMBIEL, Rodolfo A M *et al.* Funcionamento diferencial dos itens na Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES). **Psico: revista semestral do Instituto de Psicologia da PUC Rio Grande do Sul, Brasil**, [s. l.], v. 47, n. 1, p. 68-76, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.1.21765>.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ABED. **Relatório Analítico da aprendizagem a distância no Brasil - Censo EAD.BR**. São Paulo-SP: Editora InterSaberes, 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Etimologia>.

BAGGI, Cristiane A. santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 355-374, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000200007>.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Claudio Simon. Mercado de trabalho, desempenho acadêmico e o impacto sobre a satisfação universitária. **Revista de ciências humanas (Florianópolis)**, [s. l.], v. 46, n. 1, p. 183-198, 2012a. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2012v46n1p183>.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Cláudio Simon. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária = Academic routine and relationship with peers and teachers: impact on university dropout = Rutin a académica y relación con compañeros y profesores: impacto en la deserc. **Psico: revista semestral do Instituto de Psicologia da PUC Rio Grande do Sul, Brasil**, [s. l.], v. 43, n. 2, p. 174-184, 2012b.

BARLEM, Jamila Geri Tomaschewski *et al.* Opção e evasão de um curso de graduação em enfermagem: percepção de estudantes evadidos Opción y evasión de un curso de grado en enfermería: percepción de estudiantes evadidos Option and evasion of a bachelor's degree programme in nursing: evaded students. **Revista gaúcha de enfermagem**, [s. l.], v. 33, n. 2, p. 132-138, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1983-14472012000200019>.

BITTENCOURT, Ibsen Mateus; MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de

Administração da UFAL/UAB. **Ensaio (Rio de Janeiro, Brazil)**, [s. l.], v. 22, n. 83, p. 465–504, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000200009>.

BORGES, Dalete de Souza Salles; SAMBUGARI, Márcia Regina Do Nascimento. Acesso e permanência ao ensino superior das camadas populares na visão de futuros professores. **Revista Cocar**, [s. l.], v. 13, n. 27, p. 554-573, 2019.

BORTOLANZA, Juarez. Trajetória do ensino superior brasileiro – uma busca da origem até a atualidade. COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, XVII, [s. l.], p. 1-16, 2017.

BRANCO, Uyguaciara Veloso Castelo. Ensino superior público e privado na Paraíba nos últimos 15 anos: reflexões sobre o acesso, a permanência e a conclusão TT - Public and private higher education in Paraíba in the last 15 years: reflections on access, permanence and conclusion. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 52-72, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772020000100004>.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. [S. l.: s. n.], 1996. ISSN 2357-9447.v. 24.

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância** Secretaria de Educação a Distância, Brasília: MEC - Secretaria de Educação a distância, 2007. p. 1-31.

BROCCO, Ana Karina. “Aqui em casa a educação é muito bem-vinda”: significado do ensino superior para universitários bolsistas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s. l.], v. 98, n. 248, p. 94-109, 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812017000100094&lng=en&tlng=en](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000100094&lng=en&tlng=en).

BUENO, José Lino Oliveira. A Evasão de Alunos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, SP, v. 19, p. 709-715, 1993. Disponível em: [https://doi.org/10.20595/jjbf.19.0\\_3](https://doi.org/10.20595/jjbf.19.0_3).

CABELLO, Andrea *et al.* Formas de ingresso em perspectiva comparada: por que o SISU aumenta a evasão? O caso da UNB. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 26, n. 2, p. 446-460, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772021000200006>.

CARDOSO, Daniela; LUDOVICO, Nelson. Estudo longitudinal sobre as pesquisas de evasão no ensino superior: diretório IBICT. **REFAS: Revista FATEC Zona Sul**, [s. l.], v. 3, n. 4, p. 7, 2017.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Os prédios históricos da UFRGS**: atualidade e memória. Porto Alegre: [s. n.], 1998.

CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, João de. As políticas de educação superior no Plano Nacional de Educação (PNE) - 2001. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 143-148, 2003.

CAVAIGNAC, Mônica Duarte; LOIOLA, Edna Mota. A assistência estudantil e o acesso dos jovens da região do Sertão de Crateús ao ensino superior: um estudo com alunos do ifce student assistance and access of young people from the crateús dry backland region to higher education: a study with students. **Boletim Técnico do Senae**, v. 44, n. 1, p. 167-189, 2018.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 111, p. 481-500, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302010000200010>.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 88, p. 677-701, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302004000300003>.

COSTA, Oberdan Santos da; GOUVEIA, Luis Borges. **Modelos de Retenção de Estudantes: abordagens e perspectivas**. [s. l.], v. 24, p. 155-182, 2018.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro; MOROSINI, Marília Costa. Evasão na educação superior: uma temática em discussão. **Revista Cocar**, [s. l.], v. 7, n. 14, p. 63-74, 2013. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/133>.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 12, n. 3, p. 505-513, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772007000300007>.

DE OLIVEIRA, Rodrigo Teles Dantas; BARBOSA, Jenny Dantas. **Retenção dos Discentes de Administração da UFS: Fatores condicionantes e college retention of the administration students Universidade Federal de Sergipe**. [s. l.], 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.13058/raep.2016.v17n2.428>.

DURKHEIM, Émile. **Suicide: a study in sociology**. New York-USA: [s. n.], 1951.

FIGUEREDO, Diogo Barbosa; FERRAZ, Marcelo Inácio Ferreira; MIDDLEJ, Moema Moema Maria Badaró Cartibani. Políticas de ações afirmativas: estudo das reservas de vagas da Universidade Estadual de Santa Cruz. **Revista Gestão universitária na América Latina**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 140-162, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2017v10n3p140>.

FNDE. **Microdados FIES 2010- 2019**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília - DF: FNDE, 2020. Disponível em: <https://dados.gov.br/dataset/fundo-de-financiamento-estudantil-fies>.

FRITSCH, Rosangela; ROCHA, Cleonice Silveira da; VITELLI, Ricardo Ferreira. A evasão nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior privada. **Revista Educação em Questão**, Natal - RN, v. 52, n. 38, p. 81-108, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38id7963>.

GERHASRDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**.

Porto Alegre: Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS, 2009.

GIL, Antonio. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo-SP: Editora Atlas, 2008.

GISI, Maria Lourdes. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba - PR, v. 6, n. 17, p. 97, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/rde.v6i17.6740>.

GOMES, Luiz Fernando. Dossiê tendências e desafios da educação superior. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 13-22, 2013.

INEP. **Enade 2018 Resultados e Indicadores**. Brasília - DF: Inep, 2020a.

INEP. **Indicadores de Qualidade da Educação Superior 2019**. Brasília - DF: Inep, 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020c. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>.

LACERDA, I P; VALENTINI, F. Impact of student housing on academic performance and permanence at the university. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 413-423, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018022524>.

LIMA, Franciele Santos de; ZAGO, Nadir. Desafios conceituais e tendências da evasão no ensino superior: a realidade de uma universidade comunitária. **Revista Internacional de Educação Superior**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 366-386, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v4i2.8651587>.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, SC, v. 10, p. 37-45, 2007.

LIMA, Maria Célia Nogueira; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma avaliação de estudantes de baixa condição socioeconômica em uma universidade pública. **Meta** (Rio de Janeiro, Brazil), [s. l.], v. 8, n. 23, p. 216-247, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22347/2175-2753v8i23.990>.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **Panorama da Evasão no Ensino Superior Brasileiro**: Aspectos Gerais das Causas e Soluções. Brasília: ABMES, 2012. Disponível em: [www.institutolobo.org.br](http://www.institutolobo.org.br). Acesso em: 13 abr. 2020.

MACEDO, Pedro Clei Sanches. Educação Profissional E Desenvolvimento Territorial: a Expansão Dos Institutos Federais De Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal-RN, v. 2, n. 13, p. 94, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2017.5821>.

MANCEBO, Deiseo; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Educação - Anped**, Rio de Janeiro - RJ, p. 31-50, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206003>. Acesso em: 12 abr. 2020.

MARCONI, Maria; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo-SP: Editora Atlas, 2003. ISSN 9788522457588. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100005>.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: Da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirurgica Brasileira**, [s. l.], v. 17, n. Suppl. 3, p. 4-6, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-86502002000900001>.

MARTINS, Letícia Martins de; RIBEIRO, José Luis Duarte. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 223-247, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000100012>.

MARTINS, Ronei Ximenes *et al.* Preditores de permanência e evasão em cursos superiores a distância: revisão de literatura. **Devir Educação**, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://doaj.org/article/deb357157a7a4983bf17adf89ac7d517>.

MATTOS, Miriam de C. C. M.; FONSECA DA SILVA, Maria Cristina da Rosa. Marco Regulatório da Educação à Distância no Brasil de 1990 a 2018: uma Análise Histórico-Crítica. **Revista EaD em Foco**, Rio de Janeiro - RJ, v. 9, n. 1, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.751>.

MEC. Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília, p. 134, 1996.

MOREIRA, Larici Keli Rocha; MOREIRA, Laine Rocha; SOARES, Marta Genú. Educação Superior no Brasil: discussões e reflexões. **Revista Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 134, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.1.29594>.

MOROSINI, Marília Costa *et al.* A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. Disponível em: <https://rida2.utp.ac.pa/handle/123456789/1963>. Acesso em: 12 abr. 2020.

ICLABES. **Primera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior**. [s. l.], v. 33, n. 1, p. 73, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol33n12017.64630>. Acesso em: 12 abr. 2020.

MUGNOL, Marcio. A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba - PR, v. 9, n. 27, p. 335, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/rde.v9i27.3589>.

NETTO, Carla; GUIDOTTI, Viviane; SANTOS, Pricila Kohls. A Evasão na EAD :

investigando causas, propondo estratégias. **Conferencia Latinoamericana sobre EL Abandono en La Educación Superior**, [s. l.], p. 1-12, 2010. Disponível em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/865/892>. Acesso em: 24 jun. 2020.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão**. Trabalho apresentado no XXX Congresso da LASA (Associação de Estudos Latino Americanos). São Francisco, Califórnia, 2012

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos Insitutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFETs. **Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ)**, Rio de Janeiro - RJ, v. 1, p. 89-110, 2010.

PENA, Mariza Aparecida Costa; MATOS, Daniel Abud Seabra; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. Percurso de estudantes cotistas: ingresso, permanência e oportunidades no ensino superior TT - Quota students' path: entrance, stay and opportunities in higher education. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 25, n. 1, p. 27-51, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772020000100003>.

PEREIRA, Tarcísio Luiz; BRITO, Silvia Helena Andrade de. A Expansão da Educação Superior Privada no Brasil por Meio do FIES. **ECCOS Revista Científica**, [s. l.], p. 337-354, 2018.

PERETTA, Anabela Almeida Costa e Santos; OLIVEIRA, Ítalo Weiner Martins de; LIMA, Luana Mundin de. Roda de conversa sobre evasão: a psicologia escolar no ensino superior TT - Círculo de charla sobre deserción: la psicología escolar en la enseñanza universitaria TT - Conversation circle on drop out: school psychology in higher education. **Psicologia Escolar e Educacional**, [s. l.], v. 23, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019016484>.

PIMENTA, Alexandre Marinho. A EaD como renovação do mercado educacional brasileiro do nível superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 308-321, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22348/riesup.v3i2.7762>.

PRESTES, Emília Maria da Trindade; FIALHO, Marília Gabriella Duarte. Evasão na educação superior e gestão institucional: o caso da Universidade Federal da Paraíba **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s. l.], v. 26, n. 100, p. 869-889, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601104>.

RIBEIRO, Germano O. *et al.* Perspectivas para a Redução da Evasão em EaD a partir da Avaliação da Qualidade do Ensino Online. **Anais do XX Workshop de Informática na Escola (WIE 2014)**, [s. l.], v. 1, n. Cbie, p. 428, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5753/cbie.wie.2014.428>.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social-Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo- SP: Atlas, 1999.

ROSA, Chaiane De Medeiros. A retenção nos cursos de graduação do IME / UFG. [s. l.], p. 200-216, 2013.

SACCOL, Amarolinda *et al.* **Metodologia de Pesquisa em Administracao**. [S. l.]: Editora Unisinos, 2012. ISSN 1098-6596.v. 53.

SAMPAIO, Helena. Evolução do Ensino Superior Brasileiro: 1808 - 1990. **NUPES - USP**, São Paulo - SP, p. 1-30, 1991. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>.

SAMPAIO, Helena. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, SP, v. 4, p. 28-43, 2011.

SANTOS, Clarissa Tagliari. Ações afirmativas no ensino superior: análise do perfil socioeconômico e da do ProUni na PUC-Rio. **Estudos RBEP**, [s. l.], v. 93, n. 235, p. 770-790, 2012.

SANTOS, Vanessa Matos dos. Estilos de aprendizagem no Ensino Superior: enfrentando a evasão e a retenção. **Práxis Educativa**, v. 13, n. 2, p. 578- 595, 2018.. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.13i2.0018>.

SCHOLZE, Lia; BRANDÃO, Iolanda Bezerra Dos Santos. IES – Uma experiência inclusiva no ensino superior. **Horizontes (Bragança Paulista, Brazil)**, [s. l.], v. 30, n. 2, 2012. Disponível em: <https://doaj.org/article/46559ac35d694536a7485e3d435e2204>.

SCOTE, Fausto Delphino; GARCIA, Marcos Roberto Vieira. Trans-formando a universidade: um estudo sobre o acesso e a permanência de pessoas trans no ensino superior. **Perspectiva**, [s. l.], v. 38, n. 2, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795x.2020.e65334>.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte; CASTRO, Alda. A inserção da educação a distância no ensino superior do Brasil: diretrizes e marcos regulatórios. **Revista Educação em Questão**, [s. l.], v. 42, n. 28, p. 89-118, 2012.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior 10ª Edição**. São Paulo-SP: [s. n.], 2020.

SILVA, Adriano Maniçoba da; SANTOS, Beatriz Carolini Silva. Eficácia de políticas de acesso ao ensino superior privado na contenção da evasão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 741-757, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772017000300009>.

SILVA, Francisca Islandia Cardoso Da *et al.* Evasão escolar no curso de educação física da Universidade Federal do Piauí Desertion in a physical education program at the Federal University of Piauí. **Avaliação: revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 391-404, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000200006>.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo e *et al.* A evasão no ensino superior Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0100-15742007000300007>.

SILVA, Glauco Peres. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 311-333, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772013000200005>.

SPADY, William. Dropouts from higher education: toward an empirical model. **Interchange**, [s. l.], v. 2, p. 38-62, 1971.

TAVARES, Pedro Henrique de souza; MAUÉS, Olgaíses Cabral. Expansão Da Educação Superior Pós-Ldb De 1996 E Constituição De Oligopólios Transnacionais No Estado Do Pará. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [s. l.], p. 31-43, 2012.

TINTO, Vincent. **Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition**. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1993. ISSN 01902946. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/40250027>.

TONTINI, Gérson; WALTER, Silvana Anita. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos?: ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 89-110, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772014000100005>.

TRAINA-CHACON, José Marcelo; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. **Revista Iberoamericana de Educacion Superior**, [s. l.], v. VI, p. 78-100, 2015. Disponível em: <http://ries.universia>.

VELOSO, Cláudia Magarete Lacerda. O Nivelamento Escolar como Instrumento de Redução da Evasão no Curso de Engenharia Civil de uma Faculdade Privada situada na Região de Venda Nova. **The Journal of Engineering and Exact Sciences**, v.4, n.4, 0399-0404, March 2017, 2018.

VELOSO, Cláudia Magarete Lacerda; COUTO, Adriana do Carmo Silva Rocha; VALENTIM, Mayara de Carvalho. O Nivelamento Escolar como Instrumento de Redução da Evasão no Curso de Engenharia Civil – FACEMG. **The Journal of Engineering and Exact Sciences**, [s. l.], v. 4, n. 4, p. 399-404, 2018. Disponível em: <https://doaj.org/article/280a9354f7a04f6f9643863c33c692df>.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s. l.], v. 14, n. 52, p. 291-310, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362006000300002>.

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosângela. Evasão escolar na educação superior: de que indicador estamos falando? **Estudos em Avaliação Educacional**, [s. l.], v. 27, n. 66, p. 908, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v27i66.4009>.

