

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO

RICARDO FERREIRA VITELLI

EVASÃO EM CURSOS DE LICENCIATURA: PERFIL DO EVADIDO, FATORES
INTERVENIENTES NO FENÔMENO

São Leopoldo

2013

RICARDO FERREIRA VITELLI

EVASÃO EM CURSOS DE LICENCIATURA: PERFIL DO EVADIDO, FATORES
INTERVENIENTES NO FENÔMENO

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Área de concentração: Educação, História e Políticas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flávia Obino Corrêa Werle

São Leopoldo

2013

V841e	<p>Vitelli, Ricardo Ferreira</p> <p>Evasão em cursos de licenciatura: perfil do evadido, fatores intervenientes no fenômeno / por Ricardo Ferreira Vitelli. – São Leopoldo, 2012.</p> <p>121 f. ; 30 cm.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2012.</p> <p>Orientação: Prof^a. Dr^a. Flávia Obino Corrêa Werle, Ciências Humanas.</p> <p>1.Evasão universitária. 2.Ensino superior. 3.Professores – Formação. 4.Ensino superior e Estado. 5.Política pública. I.Werle, Flávia Obino Corrêa. II.Título.</p> <p>CDU 371.212.8:378 378</p>
-------	--

Catlogação na publicação:
Bibliotecária Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252

RICARDO FERREIRA VITELLI

EVASÃO EM CURSOS DE LICENCIATURA: PERFIL DO EVADIDO, FATORES
INTERVENIENTES NO FENÔMENO

Dissertação apresentada como requisito
parcial para a obtenção do título de Mestre,
pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos – UNISINOS

Aprovado em: 09.01.2013

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Flávia Obino Corrêa Werle (Orientadora) – UNISINOS

Prof.^a Dr.^a Berenice Corsetti – UNISINOS

Prof.^a Dr.^a Rosemary Dore Heijmans - UFMG

Agradecimentos:

Agradeço inicialmente aos meus pais pela dedicação e exemplo na minha formação como pessoa. O incentivo ao estudo e a constante afirmação de que pela educação eu teria a oportunidade de uma vida melhor.

Agradeço também a meus irmãos por acreditarem e incentivarem a minha caminhada por uma formação continuada.

Agradeço aos meus colegas de mestrado, amigos, colegas de trabalho, a equipe da Unidade de Serviços Acadêmicos em especial ao grupo integrante da Gerência de Atenção ao Aluno, a Coordenadoria de Avaliação Institucional, meus colegas de trabalho, meus colegas do grupo de estudos e todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para que essa etapa da minha vida se concretizasse.

Em especial agradeço à minha orientadora Professora Dr. Flávia Obino Correa Werle pela sua dedicação e conhecimentos que me ajudaram muito na construção desse estudo. Desde o momento de convencimento a participar do processo de seleção até a preocupação com a minha caminhada durante a realização do mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos por suas contribuições para a minha formação acadêmica e, principalmente pela corresponsabilidade pela grande transformação que vivenciei no âmbito pessoal, profissional e como estudante.

RESUMO

O presente estudo avaliou a evasão em cursos de licenciatura em uma universidade confessional comunitária localizada no município de São Leopoldo, identificando os fatores intervenientes na concretização desse fenômeno. O objetivo geral do estudo verificou as causas da evasão em cursos de licenciatura e os fatores intervenientes nesse fenômeno. Os objetivos específicos delinearão o perfil do aluno que se evade dos cursos de licenciatura, a partir de um conjunto de variáveis quantitativas e qualitativas; avaliou a existência de diferenças nos resultados encontrados quando se segmenta as licenciaturas por áreas afins e analisou de que forma as políticas educacionais atuaram sobre as causas da evasão em cursos de licenciatura. O estudo teve seu lócus no município de São Leopoldo, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, com estudantes dos cursos de licenciatura presencial. A metodologia empregada no estudo foi de uma pesquisa quantitativa, com corte transversal de um período de quatro anos. As informações foram coletadas de forma secundária, em banco de dados da instituição. A concepção de evasão utilizada foi a de um aluno com pelo menos seis semestres consecutivos sem matrícula no curso. Na análise dos resultados foram empregadas as técnicas de análise descritiva univariada e bivariada e análise de dados com uso de regressão múltipla por meio de regressão logística. Também foram feitas Análises de Variância, *a priori*, com o objetivo de detectar diferenças entre as diferentes áreas do conhecimento pesquisadas. *A posteriori* foram feitos Testes de Tukey e de Diferença Mínima Significativa. Os principais resultados do estudo indicaram que o perfil do estudante com alto risco de evasão é composto por um conjunto de variáveis classificadas em quatro grandes fatores: econômicos, de desempenho, sociais e de escolha. Quando a análise se focou no processo multivariado houve uma redução no número de fatores intervenientes, mas sempre havia uma variável que representasse os quatro grandes fatores. Ao analisar o perfil dos evadidos por diferentes áreas do conhecimento ficou evidente a caracterização diferenciada desses públicos, ou seja, os principais fatores que levam os alunos de uma determinada área do conhecimento a se evadirem dos cursos são diferenciados dos fatores que levam os alunos de outras áreas do conhecimento a se evadirem. As políticas públicas voltadas para a permanência dos alunos no sistema educacional não têm mostrado resultados positivos. O Programa Universidade Para Todos foi o que se mostrou mais eficiente tanto no acesso, quanto na manutenção dos alunos no Ensino Superior. Grande parte das políticas públicas busca a facilidade do acesso dos alunos ao Ensino Superior, mas pouco faz para que eles tenham condições de nele permanecer. É necessário haver um conjunto de políticas públicas não só com abrangência nacional e massificada, mas também que se preocupe com as diferentes necessidades de regiões, instituições, cursos ou áreas de conhecimento, além dos alunos, que são o foco principal do problema da evasão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Superior. Políticas Públicas. Regressão Logística. Evasão. Licenciaturas.

ABSTRACT

The present study evaluated dropout in undergraduate licentiate courses at a confessional community university located in São Leopoldo municipality, identifying the factors involved in this phenomenon. The overall objective of the study examined the dropout causes in undergraduate courses and factors involved in this phenomenon. The specific objectives outlined the profile of students who dropout the licentiate courses, from a set of quantitative and qualitative variables; it evaluated differences in results when courses are divided in similar areas and analyzed how educational policies interfered on causes of dropout in undergraduate programs. The study had its locus in São Leopoldo, in the Universidade do Vale do Rio dos Sinos, involving students from classroom education. The methodology used in this study was a quantitative, cross-sectional study of a four-year period. Data were collected in the institution secondary database. The conception of dropout was defined as a student with, at least, six consecutive semesters without enrollment in the course. Descriptive univariate and bivariate analysis and logistic regression analysis of data were used to analyze the results. Analysis of variance were also made, a priori, in order to detect differences between the different areas of knowledge surveyed. Tukey and Minimum Significant Difference tests were made as a posteriori tests. The main results of the study indicated that the high risk of evasion profile is composed by a set of variables classified into four main factors: economic, performance, social and choice. When the analysis focused on multivariate process there was a reduction in the number of factors involved, but there was always a variable that represents the four factors. The analysis of the dropouts profile in different knowledge areas made the difference between them clear, ie, the main factors that lead students from a particular knowledge field to dropout are different from the ones from other areas. Public policies for students retention in the educational system have not shown positive results. The Programa Universidade para Todos turned to be most efficient both in access and maintenance of students in Higher Education. Most public policies seek to ease student access to higher education, but make little effort in keeping them in it. There has to be a set of public policies not only with national and mass coverage, but also turned to the needs of different regions, institutions, courses or knowledge areas, and specially the students, who are the main focus to the dropout problem.

KEY WORDS: Higher Education. Public Policies. Logistic Regression. Dropout. Licentiate.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Evolução do número de Instituições de Ensino Superior no Brasil, 2002 a 2010.....	27
Tabela 2: Evolução do número de Matrículas no Ensino Superior do Brasil (presencial e a distância) 2002 a 2010.	28
Tabela 3: Estatísticas básicas de graduação (presencial e a distância) por tipo de instituição, em 2010.	28
Tabela 4: Distribuição da quantidade de vagas ofertadas, inscritos, ingressantes e taxa de ocupação, por tipo de Instituição de Ensino Superior, Pública e Privada, no Brasil, em 2009.	29
Tabela 5: Evolução do número de matrículas no Ensino Superior, nos cursos de licenciaturas, no Brasil, no período 2001-2010.	51
Tabela 6: Percentuais de evasão por áreas de conhecimento.	68
Tabela 7: Percentuais de evasão por idade.	68
Tabela 8: Percentuais de evasão por estado civil.	69
Tabela 9: Percentual de evasão por média de desempenho no vestibular.	70
Tabela 10: percentual de evasão por forma de ingresso.....	71
Tabela 11: percentual de evasão por transferência interna.....	71
Tabela 12: Percentual de evasão por quantidade de atividades matriculadas.	72
Tabela 13: Percentual de evasão por percentual de atividades aprovadas.	73
Tabela 14: Percentual de evasão por percentual de atividades reprovadas.	73
Tabela 15: Percentual de evasão por percentual de atividades canceladas.	73
Tabela 16: Percentual de evasão por percentual de atividades sem frequência.	74
Tabela 17: Percentual de evasão por percentual de atividades desistentes.	74
Tabela 18: Percentual de evasão por percentual de créditos concluídos.	74
Tabela 19: Percentual de evasão por quantidade de créditos do programa.	75
Tabela 20: Percentual de evasão pela média de atividades matriculadas por semestre. 75	
Tabela 21: Percentual de evasão por inadimplência no período.	76
Tabela 22: Percentual de evasão entre alunos que não recebem algum tipo de ajuda financeira.	77
Tabela 23: Percentual de evasão por gênero.	78

Tabela 24: Percentual de evasão por curso de ingresso.....	78
Tabela 25: Percentual de evasão pelo tipo de ensino médio.	79
Tabela 26: Percentual de evasão pelo motivo de escolha do curso.	79
Tabela 27: Variáveis independentes propostas para a construção do modelo de regressão logística.....	82
Tabela 28: Resultados das medidas da qualidade de ajuste do modelo nos oito passos de ajuste do modelo logístico.	84
Tabela 29: Resultados do teste <i>Hosmer e Lemeshow</i> nos oito passos de ajuste do modelo logístico.....	85
Tabela 30: Teste de <i>Hosmer e Lameshow</i> no 8º passo de ajuste do modelo logístico... ..	86
Tabela 31: Resultados do teste <i>Wald</i> no oitavo passo de ajuste do modelo logístico. ...	87
Tabela 32: Resumo dos dados processados no modelo logístico.	88
Tabela 33: Codificação da variável dependente.	88
Tabela 34: Capacidade preditiva do modelo nos oito passos do ajuste.....	89
Tabela 35: Variáveis que compõem o modelo de regressão logística após oito etapas de ajuste.	90
Tabela 36: Distribuição dos dados coletados por agrupamento dos cursos em áreas. ...	93
Tabela 37: Distribuição percentual dos evadidos por gênero e área de conhecimento. .	94
Tabela 38: Tabela ANOVA para a média de idade por área de conhecimento.....	95
Tabela 39: Distribuição percentual dos evadidos por tipo de Ensino Médio e área de conhecimento.	96
Tabela 40: Distribuição percentual dos evadidos por forma de ingresso no curso e área de conhecimento.	97
Tabela 41: Tabela ANOVA para a média de créditos matriculados por semestre, por área de conhecimento.	97
Tabela 42: Distribuição percentual dos evadidos por inadimplência no período e por área de conhecimento.	98
Tabela 43: Distribuição percentual por recebimento de auxílio financeiro e por área de conhecimento.	98
Tabela 44: Tabela ANOVA para a média de desempenho no vestibular, por área de conhecimento.	99
Tabela 45: Tabela ANOVA para o percentual de reprovações, por área de conhecimento.	99

Tabela 46: Tabela ANOVA para a média de desempenho nas atividades acadêmicas, por área de conhecimento.	100
Tabela 47: Tabela ANOVA para o percentual de cancelamentos, por área de conhecimento.	100
Tabela 48: Tabela ANOVA para o percentual de atividades sem frequência, por área de conhecimento.	100
Tabela 49: Tabela ANOVA para o percentual de atividades como desistente, por área de conhecimento.	102
Tabela 50: Distribuição percentual por motivo de escolha do curso e por área de conhecimento.	102
Tabela 51: Tabela ANOVA para o número de créditos concluídos, por área de conhecimento.	103
Tabela 52: Distribuição do percentual de evadidos por realização de transferência interna e por área de conhecimento.	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABRUEM:** Associação Brasileira dos Reitores das Univ. Estaduais e Municipais
- ACOCG:** Análise das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação
- ANDIFES:** Associação Nacional de Dirigentes de Instit. Federais de Ensino Superior
- ANOVA:** Análise de Variância
- ANPAE:** Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPEd:** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ASAV:** Associação Antônio Vieira
- BDTD:** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAI:** Coordenadoria de Avaliação Institucional
- CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBE:** Câmara de Educação Básica
- CEA:** Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior
- CNE:** Conselho Nacional de Educação
- CPA:** Comissão Própria de Avaliação
- DHS:** Diferença Honestamente Significativa
- DMS:** Diferença Mínima Significativa
- ENC:** Exame Nacional de Cursos/provão
- ENEM:** Exame Nacional do Ensino Médio
- EPM:** *Enterprise Performance Management*
- FASE:** Fundo de Assistência e Seguro aos Estudantes
- FIES:** Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
- FMI:** Fundo Monetário Internacional
- FORGRAD:** Fórum de Pró-Reitores de Graduação
- FUNDEPE:** Fundação Universitária para o Desenvolvimento do Ensino e da Pesquisa
- GAA:** Gerência de Atenção ao Aluno
- GATS:** *General Agreement on Trade in Services*
- GL:** Graus de Liberdade
- GT:** Grupos de Trabalho
- IDEB:** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES:** Instituição de Ensino Superior

IFE: Instituto Federal de Educação

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira

INSAES: Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDA: *Multiple Discriminant Analysis*

MEC: Ministério da Educação e Cultura

MQ: Média de Quadrados

MQD: Média de Quadrados Dentro

OCDE: Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OMC: Organização Mundial do Comércio

PAIUB: Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional

PIBID: Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência

PLI: Programa Licenciaturas Internacionais

PNAES: Plano Nacional de Assistência Estudantil

PNE: Plano Nacional de Educação

PPG: Programa de Pós-Graduação

ProDocência: Programa de Consolidação das Licenciaturas

ProUni – Programa Universidade para Todos

RBPAE: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação

REUNI: Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SciELO: *Scientific Electronic Library Online*

SESu: Secretaria de Educação Superior

SERES: Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

SINAES: Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

SPSS: *Statistical Package for the Social Sciences*

SQ: Soma de Quadrados

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO: *United Nations Education, Scientific and Cultural Organization*

UNICAMP: Universidade de Campinas

UNISINOS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 HISTORICIZANDO CONTEXTOS	24
2.1 MINHA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO	24
2.2 O PROBLEMA DA EVASÃO	26
2.3 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR	30
3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	37
3.1 POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR	37
3.1.1 Políticas de avaliação do Ensino Superior	41
3.1.2 Políticas do Plano Nacional de Educação	44
3.1.3 Políticas do Plano de Desenvolvimento da Educação	46
3.1.4 Políticas de ampliação de vagas e de inclusão social	48
3.2 POLÍTICAS PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA	51
4 CONTEXTUALIZAÇÃO	54
4.1 A INSTITUIÇÃO E SUAS POLÍTICAS	54
4.2 AS LICENCIATURAS NA UNISINOS	57
4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA	58
4.4 CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA	62
5 RESULTADOS DO ESTUDO	67
5.1 ANÁLISE BIVARIADA DOS DADOS	67
5.2 ANÁLISE MULTIVARIADA DE DADOS	81
5.2.1 Os indicadores log likelihood value, Cox & Snell R² e Nagelkerke R²	83
5.2.2 O teste Hosmer e Lemeshow	85
5.2.3 O teste Wald	86
5.3 RESULTADOS POR SEGMENTOS	93
5.4 ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE OS FATORES INTERVENIENTES NA EVASÃO	105
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	116

Os fatos descritos na história estão longe de ser a pintura exata dos próprios fatos tal como aconteceram; eles mudam de forma na cabeça do historiador, moldando-se aos seus interesses, tomam a cor dos seus preconceitos. Quem sabe exatamente colocar o leitor no lugar da cena para ver um acontecimento tal como se passou? A ignorância ou a parcialidade distorce tudo. Sem alterar nem mesmo um traço histórico, ampliando ou limitando algumas circunstâncias que se relacionam a ele, quantas faces diferentes podemos dar-lhe! Colocai um mesmo objeto em diferentes pontos de vista, e ele mal parecerá o mesmo; no entanto, nada terá mudado, a não ser o olho do espectador. Para honrar a verdade, bastará dizer-lhe um fato verdadeiro, mas mostrando-o de um modo totalmente diferente de como aconteceu. (ROUSSEAU, 2004, p. 328-329).

1 INTRODUÇÃO

Educação é a forma nominalizada do verbo educar. Educação veio do verbo latim *educare*. Nele, temos o preverbo *e* – e o verbo *ducare, dúcere*. No itálico, donde proveio o latim, *dúcere* se prende à raiz indo-europeia DUK, grau zero da raiz DEUK, cuja acepção primitiva era levar, conduzir, guiar. Educar, no latim, era um verbo que tinha o sentido de “criar” (uma criança), nutrir, fazer crescer. Etimologicamente, poderíamos afirmar que educação, do verbo educar, significa “trazer à luz a ideia” ou filosoficamente fazer a criança passar da potência do ato, da virtualidade à realidade. Possivelmente esse vocábulo deu entrada na língua no século XVII. (MARTINS, 2005, p. 33).

Em suas origens, o vocábulo educação é apresentado como uma possibilidade de se guiar o educando conduzindo-o por caminhos iluminados que possam contribuir para seu crescimento. Nesse sentido, a educação é concebida como um agente capaz de orientar os indivíduos dando luz às suas ideias, permitindo a transposição das mesmas para sua realidade. A educação, dessa forma, contribui para a promoção do indivíduo. Entendo assim a reflexão sobre os problemas educacionais a partir dessas colocações.

Diante de uma educação que promova os indivíduos, Saviani (2007) coloca que: “a educação visa o homem; na verdade, que sentido terá a educação se ela não estiver voltada para a promoção do homem?”. (2007, p. 43).

É importante pensar a educação como uma “mola propulsora” do desenvolvimento humano não como um modelo único. Dessa forma, as lentes que colocamos para observar as realidades educacionais precisam ser focadas partindo da premissa da existência de diferentes contextos, atores e necessidades. A riqueza cultural que cerca cada realidade deve ser considerada na construção do processo educativo, pois diferentes realidades geram diferentes relações entre os atores desse processo.

Além disso, interferências de muitos atores e contextos acabam acontecendo em momentos educacionais distintos, por meio das suas interrelações que também ocorrem no meio social, não exclusivamente na escola. “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 1981, p. 9). Mesmo depois de tanto tempo essa concepção tem se mostrado muito presente no modelo educacional dos dias atuais.

A preocupação com a educação, inúmeras vezes, tem sido relatada em estudos e pesquisas; reportagens divulgadas nas mídias; nas concepções das políticas educacionais; nas

legislações sobre o setor; nos planos voltados para a educação; nas manifestações de sindicatos e representantes da área e na sociedade como um todo. Com diferentes atores e processos envolvidos na educação e, devido a sua complexidade, os estudos nessa área se alimentam de conhecimentos da filosofia, sociologia, história entre outras áreas do conhecimento. Com a possibilidade de se entender a educação utilizando diferentes olhares é importante contextualizar a realidade do que se pretende observar, por meio de suporte teórico oriundo dessas áreas.

Praticamente desde o nascimento já começamos a tomar contato com a educação. Quando interagimos com outros indivíduos, e com o mundo que nos cerca, vivenciamos algum tipo de aprendizado. Isso acontece nas nossas relações familiares, de trabalho, de convívio social, entre outras. Com isso, misturamos nossas experiências de vida com a educação. A educação é, portanto, um processo contínuo, enquanto mantemos relações com pessoas e com o mundo estamos vivenciando processos de ensino e de aprendizagem. Dessa forma, o processo educacional começa, mas não termina, estamos sempre aprendendo. Para Dewey (2007, p. 11) a educação tem o objetivo de “habilitar os indivíduos a continuar sua educação – ou que o objeto ou recompensa da aprendizagem é a capacidade de desenvolvimento constante”. Com isso a escola, ainda que não seja a única prática que propicie a educação dos indivíduos, precisa também se colocar como um espaço de estímulo a uma educação permanente.

Pensando na Educação Superior, onde os indivíduos estabelecem relações com novos participantes do processo educativo, o docente recebe um discente com uma longa bagagem de relações sociais e educacionais. Interferências de todas as ordens já se estabeleceram, e novas começam a ser estabelecidas, compreendendo a formação do indivíduo como constante e passível de novos aprendizados, gerando novas formas de relação com o mundo em que vivem. A chegada à Universidade é mais um degrau na caminhada da formação, onde existe muita complexidade. Sua atuação é importante na formação intelectual dos indivíduos, onde interagem diferentes áreas de conhecimento e se relacionam públicos com necessidades diferenciadas.

A Educação Superior brasileira passou por diversos momentos desde sua constituição. Mais recentemente, o aspecto que tem produzido diferentes reformas em seu fazer está relacionado com o processo de globalização. Até pouco tempo esse processo não se voltava para a educação, porém, com as participações de organismos multilaterais, a educação vem sofrendo influências que interferem na constituição das políticas para a Educação Superior concebendo-a como uma “mercadoria a ser comercializada”.

En las dos últimas décadas – y en especial en los países en desarrollo – muchas de las IES emergentes, e incluso algunas de las tradicionales, han perdido el carácter de instituciones y tienden a asemejarse a las organizaciones del mundo de los negocios. Es el caso de las universidades corporativas que se asemejan a una empresa. Esto implica una pérdida de su función social, ya que la universidad deja de ser un eslabón entre la educación y el desarrollo, entre el individuo y la sociedad. Es importante insistir en la re-institucionalización de la universidad, o sea, en la recuperación de su sentido social allí donde lo haya perdido, y no sólo en su reorganización o reforma. (SEGRERA, 2008, p. 283).

Esse modelo de educação faz com que as Instituições de Ensino Superior, tanto novas como as mais tradicionais, tenham se descaracterizado de suas origens e se transformado cada vez mais em instituições voltadas ao mundo dos negócios. A globalização envolve diferentes dimensões e se constitui em um conceito amplo "é caracterizada pelo predomínio da economia de mercado acompanhada de políticas para liberalização do comércio de bens ou de serviços e pelo desenvolvimento das migrações internacionais". (AKKARI, 2011, p. 22).

As interferências de organismos multilaterais, como as políticas voltadas para a educação, reveladas por meio de documentos e financiamentos do Banco Mundial, da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros, têm se mostrado presentes no direcionamento das políticas públicas para a educação em todos os níveis. Os interesses desses organismos direcionam os financiamentos de projetos na área educacional. O Banco Mundial e o FMI, têm um papel importante na formulação das políticas de incentivo ao crescimento da privatização do Ensino Superior brasileiro.

Los organismos multilaterales, en especial el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, tuvieron un papel de relieve en las políticas francamente favorables a la privatización de la educación superior como estrategia de ampliación de la cobertura. (DIAS SOBRINHO; BRITO, 2008, p. 494).

O processo de globalização da Educação Superior se concretiza cada vez mais na realidade educacional brasileira. Por trás dessa concepção os governos se utilizam do ideário da política neoliberal que apresenta, entre outras coisas, a necessidade de um Estado mais eficiente. A concepção de eficiência passa pelo controle dos gastos públicos mensurando a qualidade desses gastos. Uma desoneração do Estado é fortemente apresentada pela ideia de um Estado mínimo, que faz parte do discurso neoliberal. Constitui-se assim um Estado cada vez mais avaliador e menos educador, pois o objetivo mais amplo da concepção de Estado passa por uma melhor utilização do dinheiro público em diversas áreas, incluindo a educação.

No campo educacional, “o chamado Estado-avaliador priva-se do financiamento da educação ou pelo menos reduz, drasticamente, sua participação na oferta desse serviço”. (MANCEBO, 2008, p. 58). Com isso, várias estratégias de privatização do Ensino Superior público têm sido adotadas, principalmente o “estímulo à criação e ampliação de Instituições de Ensino Superior mantidas pela iniciativa privada e implantação de políticas públicas de subsídios ao subsistema privado de Ensino Superior”. (ROMÃO; TEODORO, 2009, p. 166).

O que acarreta uma postura diferente de Estado, a partir da década de 1990, para com a educação. O resultado deste processo é uma busca pela qualidade do ensino utilizando uma política de avaliação em larga escala como forma de avaliar a qualidade da educação. Essa mudança de postura do Estado acontece em vários países, também como uma consequência de internacionalização da educação e de uma releitura sobre a responsabilização do Estado.

Nas últimas décadas assistimos ao deslocamento mais ou menos brusco e conflitante do Estado-providência em direção a um Estado chamado mínimo, neoliberal, gestor ou avaliador. O Estado procura mudar sua maneira de intervir: ele diminui a responsabilidade direta, aumenta a pilotagem a distância em parceria com os atores da sociedade civil, assim como a avaliação da eficácia da ação política. (LESSARD, 2011, p. 631).

As reformas da Educação Superior no mundo, em especial no Brasil, passam por um processo de transformação concebendo a mesma como um “produto”. Essas mudanças se baseiam na “privatização/mercantilização do espaço público e sob o impacto de teorias gerenciais próprias das empresas capitalistas imersas na suposta autonomia ou real heteronomia do mercado, hoje coordenado por organismos multilaterais” (MANCEBO et al, 2009, p. 11). Esta concepção abre espaço para o interesse privado por um “mercado” competitivo e que permite a entrada de novas ofertas de cursos e instituições educacionais, sem a necessidade de investimento de dinheiro público. Ao mesmo tempo, amplia possibilidades de interações com uma oferta de serviços educacionais para além das fronteiras nacionais, com isso, “a transformação da Educação Superior numa mercadoria educacional é um objectivo de longo prazo e esse horizonte é essencial para compreender a intensificação da transnacionalização desse mercado actualmente em curso”. (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p. 33).

A Educação Superior, no contexto da Organização Mundial do Comércio (OMC) e do *General Agreement on Trade in Services* (GATS) é classificada como um serviço. Com isso, significa dizer que a educação, nessa concepção, passa a ser um grande mercado, em função de a realidade mundial mostrar um crescimento da participação desse setor na economia

mundial. É com relação à liberalização de barreiras dentro desse mercado que as propostas submetidas à OMC estão vinculadas. Esse é um dado novo, ou seja, a visualização do conjunto de alunos, professores, instituições e, portanto, do sistema educacional mundial, como um “mercado” onde a educação pode ser “comercializada”, como qualquer outro bem ou serviço.

A Conferência Mundial de Ensino Superior, realizada em julho de 2009 na sede da *United Nations Education, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), em Paris, destacou: “a Educação Superior como um bem público é responsabilidade de todos os investidores, especialmente dos governantes” (UNESCO, 2009). Nessa concepção fica clara a importância delegada ao fato de que o Estado não deve ser o único provedor da Educação Superior, precisa abrir espaços para outros “investidores”. Por outro lado, quando o Estado não tem condições de suprir todas as necessidades das demandas educacionais, a busca por outros agentes, que possam contribuir na solução desse problema, não pode ser simplesmente desconsiderada, desde que regulamentada.

O debate mais recente tem constatado que se faz imprescindível oferecer Educação Superior nos países em desenvolvimento, considerando que seria difícil para esses países terem uma base de desenvolvimento competitivo na economia mundial. Nessa concepção o documento *La Educación Superior en los Países em Desarrollo: peligros y promesas*, do Banco Mundial/UNESCO destaca que:

A medida que el conocimiento se va haciendo cada vez más importante, algo similar va ocurriendo en la educación superior. Los países necesitan educar a una mayor proporción de sus jóvenes a estándares más altos, ya que em la actualidad, poseer un grado universitario es requisito básico para muchos trabajos especializados. (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 11).

Todo esse processo global vem exigindo um posicionamento da Universidade no sentido de também atender a demandas específicas de seu tempo, com isso, acaba por se expandir e se posicionar diante de uma nova concepção de sociedade. Essa crescente expansão é carregada pela argumentação da necessidade de uma educação para todos e de formação de profissionais para suprirem as demandas do mercado de trabalho.

No Brasil, principalmente após a constituição federal de 1988, especificamente nas décadas de 1990 e de 2000, houve uma expansão da oferta de vagas tanto em instituições públicas quanto privadas, as quais não acontecem no mesmo ritmo entre as Instituições de Ensino Superior (IES). Ainda que existam algumas similaridades entre as realidades do ensino público e do privado cada vez mais o Estado tem se relacionado com a educação por

meio de políticas públicas que muitas vezes não fazem muita distinção entre público e privado. Considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, o Decreto nº 2.306/97 estabelece um novo formato ao sistema de Ensino Superior no que diz respeito às diferenças entre concepções de público e privado. Com isso, houve alteração em aspectos que envolvem a área financeira, concessão de bolsas e formatos das instituições de Ensino Superior.

A organização acadêmica das IES foi também objeto do Decreto nº 2.306/97. As IES podem, agora, adotar cinco formatos diferentes: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades; institutos superiores ou escolas superiores. Não se distinguem faculdades e institutos superiores nem escolas superiores, termos que, no Brasil, têm sido utilizados como sinônimos. (CUNHA, 2003, p. 53).

Segundo Cunha (2003, p. 58), as políticas dos últimos Governos, voltadas para a esfera pública e privada do Ensino Superior são distintas, mas compatíveis e convergentes. A atuação de agentes do setor público e privado se reflete na legislação federal. É importante destacar as recomendações do Banco Mundial para a Educação Superior, que estão descritas no documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995).

1) privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto a iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos; 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); 5) diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não universitárias; entre outras. (DOURADO, 2002, p. 240).

O confundimento entre público e privado se observa, por exemplo, por meio de ações e parcerias do tipo “Todos pela Educação”, que é um movimento financiado exclusivamente pela iniciativa privada, congregando sociedade civil organizada, educadores e gestores públicos que têm como objetivo contribuir para que o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade. Também o repasse do dinheiro público para o privado não é algo novo, para Peroni (2011, p. 36) tem se transformado na própria política pública, principalmente nos casos onde o Estado simplesmente repassa recursos para instituições privadas executarem as políticas sociais.

Existe, por parte do Estado, uma postura de estímulo à iniciativa privada para a ampliação de vagas, cursos e instituições de Ensino Superior. Com isso, a sua participação se reduz, diminuindo o volume de recursos necessário para a Educação Superior. Outros aspectos que precisam ser levados em consideração são as políticas públicas voltadas ao Ensino Superior. As concessões de isenção de impostos para as instituições particulares, por meio de programas como o Programa Universidade para Todos (ProUni), onde o Estado dá bolsas de estudos para estudantes oriundos de escolas públicas desresponsabilizando-o do atendimento desses estudantes em instituições públicas. Por outro lado, em função da incapacidade de o Estado atender a esse público, a opção de bolsas passa a ser um importante mecanismo de inclusão social.

As políticas educacionais brasileiras, voltadas à Educação Superior, vislumbradas nas legislações, têm demonstrado um viés de privatização do Ensino Superior, com isso, se constituem em uma mudança nas suas finalidades, “os rumos privatistas que a Educação Superior brasileira vem priorizando e a mudança nas finalidades das Universidades e de seu *modus operandi*, passa a assumir feições empresariais e mercadológicas”. (MAUÉS, 2010).

Outros autores que estudam políticas educacionais, nas mais diversas instâncias do processo educacional, também têm enfatizado esta preocupação, Shiroma, Garcia e Campos (2011) destacam que os empresários, ao apelarem para uma concepção de política educacional, por meio da proposta do Movimento Todos pela Educação, discutem o papel do Estado no sentido de dar um novo significado para a educação pública.

A movimentação das políticas de Educação Superior, com o objetivo de ampliação de vagas e abertura de novos cursos, principalmente nas instituições privadas, gerou um crescimento na procura por cursos de graduação, também em função da perspectiva de uma necessidade de formação de profissionais especializados. Esta necessidade se apresenta mais presente diante da perspectiva do crescimento econômico que se descortina para o Brasil, nas próximas décadas. Com isso, fica clara a pouca eficiência do Estado no sentido de ofertar vagas suficientes para as demandas educacionais, sendo necessário recorrer à iniciativa privada, para atender a demanda existente. A LDBEN/96 indicava como necessária a ampliação da população do Ensino Superior, com a meta de aumentar em 200% as vagas públicas nos próximos dez anos, fato que não aconteceu.

A necessidade de ampliação da oferta, portanto, está bastante relacionada ao atendimento de novas demandas de mercado para perfis específicos de profissionais (novos cursos) ou mesmo os mais tradicionais, devido ao crescimento econômico que se projeta (mais necessidade de profissionais com Ensino Superior). Entretanto, o movimento de

ampliação de vagas, em instituições públicas e privadas, não é concomitante a uma preocupação com a manutenção dos estudantes no sistema.

A universidade hoje é levada a dar respostas a expectativas, tarefas e funções crescentemente alargadas, contraditórias e complexas. Três são os principais fatores que podem explicar esse fenômeno: forte demanda por mais escolarização de nível superior, que acabou acarretando uma grande expansão das matrículas, muitos países passando da categoria de elite para a de massa e até mesmo para a universalização; conexão da educação com a expansão social da divisão de trabalho, sobretudo da pesquisa especializada para o impulso de nichos mercantis, ocasionando uma grande fragmentação das atividades acadêmicas. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 36-37).

Além de todo o processo de oferta e preenchimento de vagas, deve existir uma preocupação com a manutenção dos alunos no sistema, até a sua diplomação. Um fator que vai de encontro a isso é a evasão. No Ensino Superior ela causa perda para o sistema educacional, para os atores envolvidos no processo e para as instituições de ensino. Tem crescido a quantidade de evadidos no Ensino Superior embora políticas educacionais tenham como proposta atuar diretamente no combate a esse fenômeno, elas ocorrem de maneira insuficiente. A maior parte das políticas é direcionada a inclusão dos estudantes no sistema educacional e raras enfocam a garantia de sua permanência. Por outro lado, com as políticas de ampliação de vagas, em todos os níveis, é gerada uma demanda por profissionais de educação para a Educação Básica.

A oferta precisa ser planejada de modo a atender, em quantidade suficiente, as necessidades atuais e futuras. Com o fenômeno da evasão, atuando de modo contrário à expansão de vagas e permanência de alunos no Ensino Superior, até sua titulação, é justificável realizar um estudo que busque entender como se constrói o processo de evasão. Ao mesmo tempo, é importante identificar de que forma as políticas educacionais têm conseguido atuar no combate a esse fenômeno. Portanto, a evasão no Ensino Superior e as políticas educacionais a ela relacionadas são os temas dessa pesquisa e, para desenvolvê-lo tomo como campo empírico a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) onde atuo e tenho realizado trabalhos de pesquisa, desde 2008, investigando esse fenômeno.

No estudo realizado em 2008 o foco não era o curso, mas a instituição, considerando todos os cursos em conjunto, identificando a evasão sob o prisma institucional, não avaliando as especificidades de cada curso ou área de conhecimento. Assim, a busca por informações segmentando o institucional por cursos, especificamente de licenciatura, permanecia como uma pesquisa a ser desenvolvida.

A demanda por profissionais da área da educação e a necessidade de qualificar a formação desses profissionais, reforça a opção da investigação desse segmento, tendo em vista a evasão em cursos de licenciatura. O foco nesses cursos tem ainda uma relação direta com o fato de que a formação desse profissional tem interferência na qualidade do ensino, em qualquer nível.

O problema da pesquisa é entender o que leva os estudantes do Ensino Superior a abandonarem seus cursos de graduação. Para compreender o fenômeno da evasão preciso entender quais são os fatores intervenientes nesse fenômeno. É importante perceber o que leva um estudante de um curso de literatura, em uma universidade particular, a se evadir. Acredito que hipóteses para a ocorrência desse fato sejam: a incapacidade financeira de pagar os estudos (principalmente em instituições privadas); o baixo rendimento na formação dos níveis anteriores ao superior; a uma ausência ou ineficácia das políticas públicas voltadas à Educação Superior e também a um conjunto de fatores mais subjetivos, como percepção de valor na educação; indefinição de escolha de uma carreira profissional; processos educativos e atuação docente, entendendo assim a evasão como um processo multicausal.

Atualmente, a avaliação do Ensino Superior brasileiro integra o Plano Nacional de Educação (PNE), criado pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, tendo como prioridade o desenvolvimento de um sistema de informações e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional (BRASIL, 2001a). No PNE ficou estabelecido que uma das metas para o período 2001-2010 seria o atendimento a 30% da população entre 18 e 24 anos matriculadas no Ensino Superior. Para que isso pudesse ter acontecido teria que pelo menos dobrar o número de matrículas do sistema de Ensino Superior, o que implicaria em um aumento muito significativo na quantidade de vagas, porém, o simples oferecimento de vagas não garante o seu preenchimento. Após esse período estabelecido essa meta não foi atingida. Pouco ou quase nada foi desenvolvido em termos de ações para combater a evasão, não só no nível superior, mas em todos os demais níveis do sistema educacional brasileiro. O que acontece é a preocupação e o consequente enfrentamento desse problema mediante iniciativa das próprias instituições de ensino.

No que concerne aos cursos de licenciatura a realidade brasileira tem mostrado que, nos últimos anos, em função das políticas públicas para inclusão de todos na escola básica e ampliação de vagas e ofertas em todos os demais níveis de ensino, a formação de professores tem assumido um papel muito importante para o cumprimento das ações governamentais. Este fato se amplia quando percebo que existe uma perspectiva de falta de profissionais nesta área para suprir demandas futuras.

O crescimento do Ensino Superior brasileiro, principalmente na última década, aconteceu por existência de um conjunto de influências de mecanismos multilaterais objetivando utilizar a educação como uma mercadoria comercializável. Sobre forte influência de políticas neoliberais, os processos de avaliação, acreditação e de internacionalização da educação, mais fortemente na Educação Superior, acabam influenciando o Estado a adotar políticas educacionais que abrem espaço para o setor privado na oferta de vagas, já que o mesmo não tem condições de suprir a todas as demandas desse nível de ensino. Parte do aumento de vagas se deve ao crescimento econômico, vivenciado nos últimos anos, e que demanda cada vez mais profissionais com capacitação superior. Também é necessário considerar os esforços do setor público com aumento de vagas nas instituições federais e nos Institutos Federais de Educação (IFE).

Ao se estabelecer uma proposta inclusiva é necessário pensar na permanência dos estudantes no sistema, entretanto este aspecto não está diretamente contemplado nas políticas educacionais que têm focalizado mais o acesso ao Ensino Superior do que a permanência nele. O problema da evasão está presente tanto em instituições de cunho público, quanto privado, ainda que possam ter causas diferenciadas. Nesse sentido, todo e qualquer esforço de inclusão deve estar associado a outro que ajude na permanência dos estudantes no sistema, para tanto, é preciso compreender os fatores intervenientes na formação desse fenômeno. É nessa direção que a presente pesquisa pretende contribuir.

São seis capítulos que compõem esta dissertação. O primeiro capítulo se refere à parte introdutória do estudo e apresenta um panorama da Educação Superior no Brasil, o problema da pesquisa e seus objetivos. O segundo capítulo apresenta uma historização dos contextos da pesquisa. Nesse apanhado histórico relato a minha trajetória na educação desde experiências como aluno, professor e pesquisador da área. Faço também um breve histórico sobre a evasão no Ensino Superior brasileiro desde a década de 1990. No terceiro capítulo apresento e discuto as políticas públicas educacionais. Primeiramente as políticas brasileiras para a Educação Superior e depois as específicas para os cursos de licenciatura, a partir da década de 1990. No quarto capítulo faço um histórico da instituição pesquisada, contextualizo os referenciais teóricos e metodológicos empregadas na pesquisa, descrevendo as opções feitas justificando as mesmas. No quinto capítulo apresento os resultados do estudo segmentados da seguinte forma: análise estatística descritiva bivariada dos dados; análise inferencial multivariada de dados; segmentação dos resultados por áreas de conhecimento, nas quais os cursos de licenciatura estão inseridos. Além disso, relato como as políticas públicas têm

atuado sobre a evasão no Ensino Superior. No sexto e último capítulo apresento as conclusões finais do estudo relacionando-as com os objetivos iniciais da pesquisa.

Este estudo analisa de que forma as políticas educacionais de acesso e de permanência atuam nas causas da evasão dos estudantes do Ensino Superior, em particular no ensino privado. Assim sendo, o objetivo geral deste estudo é o de verificar as causas da evasão em cursos de licenciatura e os fatores intervenientes neste fenômeno. Os objetivos específicos deste estudo são: delinear o perfil do aluno que se evade dos cursos de licenciatura, a partir de um conjunto de variáveis quantitativas e qualitativas; avaliar a existência de diferenças nos resultados encontrados, quando se segmenta as licenciaturas por áreas afins, e compreender de que forma as políticas educacionais atuam sobre as causas da evasão, em cursos de licenciatura.

O estudo tem seu lócus no município de São Leopoldo, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, nos cursos de licenciatura presencial. A preocupação dessa instituição com o fenômeno da evasão é grande, tanto que a reitoria nomeou uma equipe de profissionais para estudar este fenômeno e constituir um conjunto de ações que possa minimizá-lo. Criou uma gerência específica para atenção ao aluno, com o objetivo de atender às necessidades deste público, atuando em todas as formas de relacionamento da instituição com seus discentes. Ao mesmo tempo, tem acompanhado sistematicamente os resultados das taxas de evasão para propor ações de enfrentamento desse problema.

2 HISTORICIZANDO CONTEXTOS

Nesta etapa realizo um levantamento histórico de alguns contextos como a minha trajetória pela educação a partir de minha vida familiar e educacional, primeiramente como aluno e depois como professor. Além disto, estabeleço as relações entre o tema da pesquisa e a minha trajetória pessoal. Analiso historicamente as constituições das políticas públicas para a educação, passando pela educação superior, pelos cursos de licenciatura e de que forma essas políticas têm preocupação com a manutenção dos estudantes dentro do sistema educacional. Por fim, apresento um panorama histórico da evasão no sistema educacional brasileiro com enfoque no Ensino Superior de modo a justificar a relevância de um estudo dessa natureza.

2.1 MINHA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO

Ao apresentar esta dissertação coloco algumas considerações que julgo importantes para justificar a minha escolha por essa problemática de pesquisa. Muitas vezes, sem perceber, construímos uma união entre nossa vida pessoal e profissional, aqui caracterizada pelo fazer educacional. Por isso, a minha trajetória de vida passa a ter importância à medida que se entrelaça com a minha formação educacional, aos estudos que já desenvolvi no âmbito da evasão e ao meu campo de trabalho, a Educação Superior.

Nasci em Porto Alegre, no ano de 1961, filho de pai imigrante italiano e mãe brasileira, descendente de portugueses. Meu pai não frequentou a escola, minha mãe cursou apenas os três primeiros anos da Educação Básica. Apesar de suas realidades de vida acabaram por afastá-los da escola acreditavam que a educação poderia me proporcionar uma vida diferente daquela que tiveram. Por esse motivo, eu, meu irmão e minha irmã, fomos sempre incentivados a estudar.

Havia em mim um imenso interesse em ingressar na escola, era um momento da minha vida muito esperado, uma vez que tinha muita sede de conhecimento. Cursei a escola pública em um grupo escolar próximo à minha casa da primeira até a oitava série. Quando estava na quarta série o exame de admissão foi abolido e por esse motivo segui automaticamente para a quinta série. Foi um período onde passei por muitas experiências que

me marcaram profundamente durante toda a minha vida como aluno e, mais tarde, como professor.

Após esse período entrei para uma Escola Estadual de Ensino Médio que realizava uma prova de seleção, pois a procura era muito grande e não havia vagas para todos. Nesse período passei minha juventude tendo uma educação muito boa, minha escola era conhecida por ser de qualidade. Naquele tempo a qualidade da escola do Ensino Médio era observada pela sociedade medindo a quantidade de alunos formados por ela que conseguiam ingressar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para minha família o ingresso no Ensino Superior era uma realidade quase utópica, pois ninguém da minha família havia concretizar esse sonho. Apesar de não ser o filho mais velho acabei sendo o primeiro a ingressar no Ensino Superior.

No ano de 1979 ingressei na UFRGS, no curso de Pedagogia. Após um ano de curso resolvi abandonar e fazer um novo vestibular, na mesma instituição, para o curso de Licenciatura em Matemática. Durante a minha trajetória no curso de Matemática conheci o curso de Estatística, com o qual me identifiquei mais. Em 1981 ingressei em Bacharelado em Estatística na UFRGS e seguia, então, em dois cursos de Graduação. Após um período de dois anos acabei me evadindo do curso de Matemática, concluindo então a graduação em Estatística em 1986. Evadi, então, de dois cursos de graduação de licenciatura. No curso de Pedagogia o motivo foi não ter me identificado com sua proposta, em Matemática, acreditava que teria poucas opções de trabalho, ironicamente acabei trabalhando como professor.

Nos primeiros anos de formado atuei como Estatístico em empresas. Nesse período passei a me relacionar com diversas áreas do conhecimento, pois esse tipo de atividade assim exige. Nesse período não pensava em atuar como professor, até que recebi um convite da UNISINOS para atuar em uma disciplina de pesquisa mercadológica, pois havia uma escassez de profissionais nessa área e eu já atuava nessa área. Aceitei acreditando que seria temporário. Com o passar do tempo o que se propunha ser temporário acabou se tornando permanente. A docência acabou por me conquistar e hoje não me vejo desenvolvendo outro tipo de atividade.

Ao longo do tempo passei a me dedicar exclusivamente à educação, especificamente na UNISINOS. Em 1997 fui incorporado ao setor de Avaliação Institucional dessa instituição, atualmente designado como Coordenadoria de Avaliação Institucional (CAI) onde atuo, até a presente data. Nela realizo estudos de pesquisa de percepção com públicos internos, alunos, professores e funcionários nos mais diferentes âmbitos, desde a percepção sobre a infraestrutura do campus até sobre os cursos de graduação, professores e serviços.

Nessa atividade tenho a possibilidade de entender como se concretizam as diversas formas de relação dos discentes e docentes com a instituição. Ao longo de inúmeros relatos dos docentes foi possível perceber a importância da sala de aula como principal elo na relação que constrói o processo de pertinência dos alunos à instituição.

Com o reconhecimento do trabalho desenvolvido na Avaliação Institucional comecei também a atuar, em 2008, na Comissão Própria de Avaliação (CPA) da instituição, como consultor estatístico e representante da CAI. Nessa atividade foi possível ampliar o leque de conhecimento sobre a estrutura e o funcionamento da instituição uma vez que a comissão tem, entre outras funções, a responsabilidade de elaborar o relatório de autoavaliação da instituição solicitado no processo de Avaliação Institucional externo, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Ao mesmo tempo, passei a coordenar a área de Estatística na UNISINOS. Essa atividade integra a área da Estatística com as demais áreas de conhecimento da universidade. Nesse período também fui convidado a participar de um grupo de estudos, designado pela Reitoria, e constituído por representantes das Diretorias Acadêmicas e de Apoio ao Ensino, pertinentes à estrutura organizacional da UNISINOS. Nesse grupo de estudos a temática de evasão dos discentes dos cursos de graduação presencial da instituição era o assunto a ser estudado.

A partir de 2011 passei a integrar o Observatório da Educação no subprojeto de estudo de evasão de estudantes de escolas do Ensino Médio e Superior de São Leopoldo. Com isso, houve uma aproximação do meu fazer com a pesquisa. Considerando este fato, mais a situação de ser um aluno evadido de cursos de licenciatura, atuar no Ensino Superior e em um dois grupos de pesquisa de estudos e prevenção da evasão: um no Ensino Superior da instituição e outro do Observatório da Educação, escolho o tema desta pesquisa por haver muita afinidade com meus interesses pessoais e de trabalho.

2.2 O PROBLEMA DA EVASÃO

A evasão é um processo de abandono voluntário ou forçado do estudante de um curso por influências positivas (encontro de uma nova adequação às competências do estudante) ou negativas (impossibilidade de seguir seu curso) de circunstâncias internas ou externas, ao estudante, podendo ser transitória ou até mesmo permanente.

A evasão restrita ao curso de graduação, quando o estudante passa para outra instituição, não o constitui como um evadido do sistema, mas do curso da instituição

pesquisada. Esse problema não tem como ser solucionado, pois após sair da instituição não é possível rastrear o estudante no sistema. Por outro lado, é importante colocar que, quando o aluno se transfere de um curso para outro, dentro da mesma instituição, não classifico ele como evadido da instituição, porém é evadido do curso de origem, que é uma definição adotada institucionalmente e que mantenho nesse estudo.

Entendo que, antes da coleta e análise dos dados, algumas hipóteses sobre possíveis causas da evasão possam ser elencadas. Por exemplo, estudar em uma instituição particular, ainda que a mesma tenha uma política de bolsa de 50% para os cursos de licenciatura, tem um custo que os estudantes não podem abarcar. A formação anterior do estudante, mensurada por processos como o vestibular, indica que ingressantes com baixo desempenho tendem a ter maiores chances de se evadir do que os demais. Também acredito que o fato de existir uma incerteza com relação à escolha profissional dos jovens, gerando uma mobilidade dentro da instituição ou mesmo entre instituições, concretiza a condição de estudante evadido.

No Brasil, o fenômeno da expansão da oferta de vagas, de cursos e de instituições de ensino acontece de forma desproporcional. Os dados mais recentes do Censo da Educação Superior, expressos na tabela 1, indicam a evolução da quantidade de Instituições de Ensino Superior no Brasil nos últimos anos. Os dados de 2010, última informação disponível do Censo da Educação, apresentam um crescimento no número de Instituições de Ensino Superior de 45,20% comparativamente a 2002. Por outro lado, a evolução da quantidade de matrículas no Ensino Superior, mostra um crescimento mais acelerado, conforme verifico na tabela 2. A evolução percentual, no número de matrículas no período 2002-2010, foi de 81,20%.

Outro dado revelado pelo censo da Educação Superior 2010 indica que a evolução do número de matrículas nas instituições públicas de 2002 a 2010 foi de 51,32%, no setor privado o incremento relativo foi de 94,52%. Com isso, a participação do setor privado saltou de 69,2% em 2002 para 74,2% em 2010, em relação à quantidade de matrículas no Ensino Superior.

Tabela 1: Evolução do número de Instituições de Ensino Superior no Brasil, 2002 a 2010.

Ano	Número (a)	Variação anual %	Variação acumulada %
2002	1.637	-	-
2003	1.859	13,56	13,56
2004	2.013	8,28	22,97
2005	2.165	7,55	32,25
2006	2.270	4,85	38,67
2007	2.281	0,48	39,34
2008	2.252	-1,27	37,57

2009	2.314	2,75	41,36
2010	2.377	2,72	45,20

Fonte: Sinopse Estatística do Ensino Superior de Graduação – INEP/MEC.

(a) A partir de 2008 estão incluídos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Centro Federais de Educação Tecnológica.

Tabela 2: Evolução do número de Matrículas no Ensino Superior do Brasil (presencial e a distância) 2002 a 2010.

Ano	Número	Variação anual %	Variação acumulada %
2002	3.520.627	-	-
2003	3.936.993	11,83	11,83
2004	4.223.344	7,27	19,96
2005	4.567.798	8,16	29,74
2006	4.883.852	6,92	38,72
2007	5.250.147	7,50	49,13
2008	5.808.017	10,63	64,97
2009	5.954.021	2,51	69,12
2010	6.379.299	7,14	81,20

Fonte: Sinopse Estatística do Ensino Superior de Graduação – INEP/MEC.

Esses dados corroboram a ideia da evolução da postura do Estado brasileiro com relação à Educação Superior. Esse período temporal coincide com o fortalecimento do ideário neoliberal nas políticas de expansão da Educação Superior.

O quadro da Educação Superior brasileira, pelos resultados das estatísticas básicas, mostra um predomínio do setor privado sobre o público, conforme os dados apresentados na tabela 3. O setor privado representa uma fatia de 88,30% da quantidade de instituições. Em relação ao número de cursos a participação do setor privado é de 68,67%, com isso, a quantidade média de cursos nas instituições privadas é inferior às públicas, pois as privadas têm faculdades e centros universitários incluídos no rol de instituições. Da mesma forma, os ingressantes e concluintes são em maior proporção entre as privadas. Assim, existe um potencial de educação privada muito grande, o que chama a atenção para a possibilidade de um “mercado com grande potencial de clientes”.

A relação concluinte/ingressante nas instituições públicas é de 0,40 e, nas privadas, é de 0,46. O ideal era que essa relação fosse igual a um, mas com o surgimento de novos cursos e ampliação de vagas a fonte de referência para ingressantes acaba sendo diferente da fonte que originou o total de concluintes, somando-se a isso a fatia de alunos evadidos. Este dado dá indícios de uma grande evasão.

Tabela 3: Estatísticas básicas de graduação (presencial e a distância) por tipo de instituição, em 2010.

Estatísticas básicas	Total	Públicas	Participação %	Privadas	Participação %
Instituições	2.377	278	11,70	2.099	88,30
Cursos	29.507	9.245	31,33	20.262	68,67
Matrículas	6.379.299	1.643.298	25,76	4.736.001	74,24
Ingressantes	2.182.229	475.884	21,81	1.706.345	78,19

Concluintes	973.839	190.597	19,57	783.242	80,43
-------------	---------	---------	-------	---------	-------

Fonte: Sinopse Estatística do Ensino Superior de Graduação – INEP/MEC.

Outros dados importantes a serem considerados, informados pelo MEC/INEP, e apresentados na tabela 4, são com relação ao fato de que, em 2009, 88,19% das vagas ofertadas nas instituições de Ensino Superior brasileiras, para os cursos de graduação, são oriundas de instituições privadas. Por outro lado, a quantidade percentual de inscritos nessas instituições, sobre o total de inscritos, é de 59,78%. Esses números mostram a maior oferta no setor privado, porém, nas instituições públicas o percentual de ocupação de vagas é de 89,24%, superior ao encontrado entre as instituições privadas, que atinge apenas 41,76%. O não preenchimento de todas as vagas e a insuficiência da quantidade ofertada, só no ano de 2009, totalizou 6.080.015 estudantes que buscaram uma vaga no Ensino Superior brasileiro, mas apenas 1.488.154 tiveram concretizada essa expectativa, portanto houve um excedente de 4.591.861 estudantes, gerando um potencial de demanda muito grande.

Tabela 4: Distribuição da quantidade de vagas ofertadas, inscritos, ingressantes e taxa de ocupação, por tipo de Instituição de Ensino Superior, Pública e Privada, no Brasil, em 2009.

IES	Vagas ofertadas	Quantidade de inscritos	Quantidade de ingressantes	Taxa de ocupação (ingressos/vagas) %
Total	3.141.822	6.080.015	1.488.154	47,37
Públicas	371.025	2.445.682	331.097	89,24
Privadas	2.770.797	3.634.333	1.157.057	41,76

Fonte: Sinopse Estatística do Ensino Superior de Graduação – INEP/MEC.

As mudanças sociais e de reformas das instituições educacionais, assim como novas ofertas de instituições, cursos e vagas no Ensino Superior brasileiro são alvos de um processo de avaliação e de regulação da Educação Superior. Esses processos têm sustentação em diversos argumentos, que vão desde a necessidade de o Estado assegurar a qualidade e os controles regulatórios, a distribuição e o uso adequado dos recursos públicos incluindo a expansão, segundo critérios estabelecidos por políticas educacionais e pelo sistema.

Em relação às licenciaturas, ocorreu um fenômeno diferenciado dos demais cursos, pois com o advento da educação a distância houve um deslocamento do interesse para essa modalidade. Enquanto que na modalidade presencial a participação das matrículas em cursos de licenciatura é de 17% (dados do censo 2010), na modalidade presencial a participação é de 45,8%. Outro fato que o censo mostra é que, enquanto a idade média dos alunos em cursos presenciais é de 26 anos, nos cursos a distância é de 33 anos. Este aspecto configura um perfil diferenciado no documento do Censo da Educação Superior e é justificado como: “a opção

pela modalidade a distância proporciona o acesso à Educação Superior àqueles que não tiveram a oportunidade de ingressar na idade adequada nesse nível de ensino”. (MEC/INEP, 2011, p. 9).

Das matrículas em cursos de licenciatura, neste mesmo período, o total de estudantes matriculados em cursos presenciais é de 978.748 (69,66%) e a distância 426.241 (30,35%), totalizando 1.404.989, o que representa 22,02% das matrículas do Ensino Superior brasileiro em 2010. Com isso, aproximadamente 3 em cada 10 alunos de licenciatura estão cursando na modalidade a distância e praticamente 2 em cada 10 matriculados no Ensino Superior estão em cursos de licenciatura.

2.3 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

Nesta etapa do estudo apresento uma discussão sobre o conceito do termo evasão e descrevo o panorama da evasão no Ensino Superior brasileiro, tendo como base o início da década de 1990. Para a constituição do panorama parto da descrição e da análise dos principais acontecimentos que se relacionam com o problema da evasão.

O conceito de evasão depende da granularidade e da temporalidade da informação a ser pesquisada. Desta forma a evasão pode ser mensurada a partir da disciplina; do curso; da instituição ou do sistema educacional. A instituição pesquisada designa um discente como sendo evadido do curso quando está há pelo menos seis semestres consecutivos sem matrícula (temporalidade), constituindo então na perda da vaga obtida. Neste estudo essa foi a definição adotada para caracterizar a evasão na população pesquisada. Apesar desse período de tempo ser grande, um estudo realizado em 2008 na instituição, não publicado, do qual participei, avaliou a evasão por meio do acompanhamento de uma turma de ingressantes em um período de tempo de quatro anos. Entre os resultados obtidos nesse estudo verifiquei que, dependendo do tempo de corte da pesquisa, os discentes retornavam aos cursos, após um período sem matrícula o que não os caracterizava como evadidos. Quando o período era de seis semestres verifiquei que menos de 1% retornavam ao curso, com isso, esse tempo de *coorte* se aproximou muito da evasão definitiva, que na prática acontece em um período de tempo não mensurável.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) conceitua evasão como sendo: “saída definitiva do curso de origem sem conclusão, ou a diferença entre ingressantes e concluintes, após uma geração completa” (BRASIL, 1997, p. 19). Quando faz referência a uma geração completa o Ministério assume a ideia de que o tempo entre ingressante e concluinte é definido

como o prazo máximo de conclusão do curso. Além disso, o desligamento formal por mobilidade interna (sai do curso, mas permanece na instituição), é considerada uma evasão do curso.

Os estudos sobre evasão no Ensino Superior brasileiro atentam para dois focos principais comuns, um relacionado a perdas financeiras no que concerne a instituições privadas e outro a perda social, quando da não concretização dos sonhos dos ingressantes neste nível de ensino tanto em instituições públicas, quanto privada. Nas instituições públicas também são questionados os recursos investidos na Educação Superior que acabam por não gerar resultados efetivos. As pesquisas sobre evasão têm mostrado que este fenômeno se configura por meio de fontes multicausais. Este fato ocorre não somente em nível nacional, mas também mundial.

Os dados do Censo da Educação Superior apresentam altas taxas de evasão e essa realidade cresce cada vez mais nas Instituições de Ensino Superior (IES). Em 2007, no Plano Nacional da Educação (PNE) aparece, entre seus objetivos, diminuir as taxas de evasão dos estudantes do Ensino Superior, sem detalhar claramente como agir para a concretização desse objetivo.

Em termos de políticas educacionais no Brasil, o que mais se destaca é a busca por uma maior facilidade de acesso do estudante à universidade, principalmente no sistema público. Porém, quando estendido ao ensino privado, em função de uma necessidade de diminuição dos custos, o acesso não é garantia de permanência. Com isso, passa a ideia de educação para todos, mas se confronta com a realidade que é excludente por motivos financeiros. Com isso, “a implementação e o acompanhamento de políticas públicas educacionais, tendo por base a igualdade de oportunidades de acesso, é uma condição necessária, mas não é a única para que ocorra a democratização efetiva nas IES particulares para combater a evasão”. (BAGGI; LOPES, 2010, p. 357).

É importante a possibilidade cada vez mais ampla de acesso dos estudantes ao Ensino Superior, porém, assim como nos demais níveis de ensino, essa condição é necessária, mas não suficiente. A responsabilização dessa permanência acaba sendo compartilhada entre as políticas internas da instituição e as políticas educacionais. Dias Sobrinho e Brito (2008, p. 495) destacam que as carências econômicas são também uma das causas do elevado índice de evasão, em torno de 40%, pois muitos são tão pobres que não conseguem se manter no Ensino Superior, mesmo com a isenção das mensalidades no caso privado. Gastos com deslocamento, alimentação, compra de livros e materiais, precisam ser computados nesse custo de manutenção do aluno no sistema.

A relação da evasão escolar com as políticas de avaliação em larga escala, no que se refere à Educação Superior, se consolida por um processo de reflexão da própria instituição na medida em que afeta a sua gestão, passando inclusive por concepções de currículo dos cursos de graduação. Esse aspecto passa a ser importante nos processos de revisão curricular e de implantação de novos cursos. Por outro lado, a evasão pode ser entendida como uma oportunidade de melhoria da instituição quando passa a perceber que a simples captação de alunos não é suficiente para sua manutenção, tendo que rever seu fazer universitário.

Um dos debates sobre evasão em IES ,que surgiu dentro de uma proposta de avaliação da Educação Superior, tratava dos indicadores do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), realizados por diferentes IES, especificamente as públicas. Em fevereiro de 1995, foi realizado o Seminário sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, promovido pela Secretaria de Educação Superior (SESu) e o MEC. Com a finalidade de encontrar um conceito comum e analisar o fenômeno da evasão, foi criada a “Comissão Especial de Estudo sobre Evasão” tendo como perspectiva a redução das taxas de evasão do Ensino Superior brasileiro. Este foi o primeiro esforço no sentido de uma política nacional de estudo e combate a evasão neste nível de ensino. Nesse momento surge a preocupação com a definição de evasão. No documento da comissão a evasão aparece com a seguinte descrição:

1] Evasão de curso seria aquela que ocorre quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas, tais como: abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional, 2] evasão da instituição seria quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado e, 3] evasão do sistema aconteceria quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior. (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESu, 1996, p. 56).

Nas definições de evasão pela comissão, não fica indicada uma saída com especificação de tempo. Na prática um discente pode ficar sem se matricular por um período de tempo e depois retornar ao curso, à instituição ou ao sistema, não se caracterizando, dessa forma, como um estudante evadido. Conceitualmente, portanto, há um vácuo que gera inconsistência nas informações coletadas. Por isso, é necessário estabelecer um período de tempo para a coleta e análise dos dados.

A evasão de estudantes tem se constituído como um problema de alta complexidade, e está presente em todos os níveis de ensino. A criação da Comissão de Estudos passou a ser um marco importante de sistematização das pesquisas sobre esta temática. Esse estudo foi direcionado especificamente às instituições públicas de Ensino Superior e apresentava como

justificativa a necessidade de conhecimento mais aprofundado sobre o fenômeno da evasão, principalmente como suporte a construção de políticas públicas para o Ensino Superior, porém estes resultados têm relação com aspectos que são pertinentes ao sistema superior como um todo.

Ao mesmo tempo que contribui para o autoconhecimento de cada instituição participante e lhe possibilita situar-se no panorama nacional, o estudo, por seu caráter, torna-se subsídio valioso à condução de uma avaliação objetiva dos resultados do sistema, avaliação esta indispensável para orientar políticas públicas institucionais e governamentais mais eficazes, no sentido da melhoria do ensino de graduação. (MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESu, 1996, p. 57).

Com os estudos realizados pela comissão houve a indicação de causas predominantes e que são de três naturezas distintas, mas que podem gerar interação. Uma causa é relacionada aos próprios estudantes, suas dúvidas e incertezas profissionais e problemas de ordem pessoal, fato esse levantado como uma hipótese de geração de evasão; outra relacionada às Instituições de Ensino como a falta de políticas de relacionamento com os discentes, não atendimento às necessidades básicas de continuidade dos mesmos na vida acadêmica e outra de ordem conjuntural, tais como: mercado de trabalho, reconhecimento da carreira, qualidade do ensino e políticas governamentais. O problema do estudo realizado por esta comissão é relacionado ao fato de que não havia um referencial teórico como base para a discussão das causas da evasão.

A Comissão preocupou-se também com a definição de evasão distinguindo as seguintes características: evasão de curso, quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como: abandono (deixa de se matricular), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), trancamento, exclusão por norma institucional; evasão da instituição, quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; evasão do sistema, quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior. Na maior parte dessas definições não é definida qual a temporalidade do fato, pois é notória a situação que ocorre com muitos estudantes, ficando um período de tempo sem se matricular, mas que voltam ao curso, instituição ou sistema, após um período de tempo.

No estudo desenvolvido por Costa (1991) a evasão é classificada como a saída do aluno da universidade ou de um de seus cursos, definitiva ou temporariamente, por qualquer motivo, exceto a diplomação. Nessa definição cabe salientar que a inclusão do termo temporariamente indica a possibilidade de retorno e não evasão, porém, como um problema inerente das pesquisas de evasão, é necessário estabelecer um período do estudo como corte

temporal. Detalhando melhor esse aspecto o autor divide e conceitua evasão da seguinte forma:

a) Evasão Definitiva: é a saída definitiva da universidade, ou seja, é aquela pela qual o aluno se afasta da instituição, por abandono, desistência definitiva do curso ou transferência para outra universidade.

- Abandono: é o caso do aluno que não compareceu à matrícula nem requereu o trancamento nos prazos previstos no calendário escolar; ou, ainda, a do aluno que não requereu a readmissão ou renovação do trancamento.

- Desistência Definitiva: é o desligamento do curso em que está matriculado, mediante pedido formal do aluno à instituição.

- Transferência para outra Instituição de Ensino Superior: é o desligamento de aluno da instituição, mediante pedido formal, com a finalidade de ingressar em outra IES.

b) Evasão Temporária: é toda e qualquer saída temporária da instituição; considerando-se todo o tipo de trancamento, isto é, a interrupção do curso – de um até dez semestres.

- Trancamento Voluntário: é o afastamento temporário do curso, solicitado pelo aluno, deferido pelo curso, não podendo a soma dos períodos de afastamento ultrapassar quatro anos; o aluno com matrícula trancada poderá requerer renovação do trancamento desde que obedecido o limite máximo citado.

- Evasão ‘Ex-Officio’: é o caso do aluno já integrante do corpo discente de um dos cursos da instituição que, aprovado em novo vestibular, não solicita o desligamento do curso em que estava matriculado no prazo estabelecido para a pré-matrícula.

c) Evasão de Curso: Considerou-se como evasão de curso tão somente a passagem de um curso para outro da instituição, ou seja, a transferência interna.

Outro espaço de discussão da evasão foi o evento realizado em Serra Negra (SP), em outubro de 1995, intitulado “VI Fórum de Pró-Reitores de Graduação”, também apresentava a problemática da evasão no Ensino Superior. Neste evento, foram discutidos os fenômenos da evasão e da retenção como fatos não dissociados do processo mais amplo de avaliação institucional, sob o risco dos indicadores não contemplarem as causas mais significativas do abandono dos cursos de graduação, como as questões internas da instituição. (BAGGI; LOPES, 2010, p. 363).

Dessa forma, a discussão sobre evasão no Ensino Superior afirma a multicausalidade do fenômeno, mas poucos estudos colocam o enfrentamento do problema associando-o a políticas educacionais. Acredito que a problemática da evasão possa também ser vista como

tendo uma relação direta com as políticas educacionais, em especial ao sistema de avaliação do Ensino Superior.

Estudos sobre a evasão no Ensino Superior, também relacionam duas formas de mensuração da evasão, a evasão imediata, considerando a taxa de não rematrícula no período seguinte e a evasão geral, considerando quem abandonou o curso no decorrer do mesmo, não obtendo diplomação no período de tempo estabelecido como prazo máximo. A segunda concepção é obtida com a utilização de um estudo de *Coorte*, onde se acompanha um determinado conjunto de ingressantes, em um determinado período de tempo (tempo de diplomação).

Considerando um recorte nos cursos de licenciatura o fenômeno da evasão é apresentado em um estudo intitulado *A Escassez de Professores no Ensino Médio: soluções emergenciais e estruturais*, desenvolvido por Ruiz, Ramos e Hingel, membros da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em maio de 2007. Este estudo propunha estudar medidas que visassem superar o déficit docente no Ensino Médio. O estudo relata que dados do INEP já apontavam uma necessidade aproximada de 235 mil professores para o Ensino Médio.

A evasão nos cursos de licenciatura nas universidades de todo o país é uma realidade que preocupa. Ela acontece por vários fatores, que vão desde “as repetências sucessivas nos primeiros anos, até a falta de recursos para os alunos se manterem, mesmo numa universidade pública” (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p. 11). Esse fato também foi considerado, no momento de indicar hipóteses que justificassem o fenômeno da evasão.

O estudo desenvolvido pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, feito em parceria entre o MEC e o Fórum de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD) demonstrou uma preocupação com a evasão nos cursos de licenciatura. Assim, como o número de vagas oferecidas pelas universidades para os cursos de licenciatura já é insuficiente, nem mesmo as vagas ofertadas são totalmente preenchidas, e considerando os elevados índices de evasão, já se imagina que, com a ampliação do acesso ao Ensino Médio, haverá uma falta de docentes para atender essa demanda. O estudo alerta para a necessidade de medidas urgentes a serem tomadas pelo governo federal, em regime de colaboração com os estados. No estudo desenvolvido pela Câmara da Educação Básica é relatado que:

A evasão nos cursos de Licenciatura nas universidades de todo o país é, por sua vez, excessivamente alta, e por vários fatores, que vão desde as repetências sucessivas

nos primeiros anos, até a falta de recursos para os alunos se manterem, mesmo em uma universidade pública. (RUIZ; RAMOS; HINGEL, 2007, p. 11).

Diante de toda essa realidade a preocupação com a evasão em cursos de licenciatura se faz presente por dois aspectos importantes: a crescente oferta de vagas nos cursos dessa área não consegue atingir seus objetivos em função da grande perda de estudantes, durante seu percurso acadêmico (evasão) e, também, porque com o aumento de vagas em outros níveis de ensino cria a demanda por profissionais nessa área não sendo incomum a falta de profissionais para o preenchimento das vagas já existentes.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Neste momento do estudo são descritos os planos, projetos, leis e demais aspectos que formam um conjunto das principais políticas educacionais direcionadas ao Ensino Superior brasileiro. Da mesma forma que as demais considerações históricas apontadas neste estudo o ponto de recorte destas políticas se dá a partir do início dos anos da década de 1990, principalmente após a promulgação da constituição de 1988. Além disso, apresento discussões a respeito do entendimento e da formulação das políticas educacionais.

A política educacional coloca problemas para os sujeitos que necessitam ser resolvidos em um determinado contexto, “as políticas normalmente nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos” (BALL, 2006, p. 26). Desta forma, ao se falar sobre política educacional, entendo que estamos falando de escolhas, que muitas vezes não são claramente justificadas por quem produz política educacional.

É importante destacar também que, uma mudança de educação mais elitista para uma menos excludente, depende de o Estado assumir um papel de agente transformador não pensando apenas nas necessidades de um desenvolvimento econômico, mas de um modelo de educação que cause uma transformação social.

O futuro da sociedade brasileira esta na dependência da sua transformação em uma sociedade menos excludente. E nesse processo, a educação diretamente vinculada a produção econômica e a dinâmica política, terá papel relevante no compromisso de responder aos desafios da alta modernidade. Construir esse futuro implica investir na educação, mas sempre na perspectiva de uma política educacional intrinsecamente voltada para os interesses humanos da sociedade, visando a superação intencional e planejada de suas forças de exclusão social. (SEVERINO, 2008, p. 227).

3.1 POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR

As políticas para a Educação Superior no Brasil, são aqui apresentadas a partir de um recorte temporal que se inicia com a promulgação da Constituição Brasileira, em 5 de outubro de 1988. Na constituição, a Educação Superior passa a ser compreendida de uma nova forma. Conforme o Art. 207, da Carta Magna, “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). Ao mesmo tempo

estabeleceu que 18% das verbas orçamentárias do país devem ser destinadas a manutenção e ao desenvolvimento da educação, fato esse que até os dias atuais não se concretizou.

A autonomia das universidades dá liberdade de se autodeterminarem, com isso são capazes de criar seus processos de regulação interna e até mesmo de novos cursos sem prévio consentimento do MEC. Essa autonomia, em algum momento, passa por não ferir determinações gerais de funcionamento de IES estabelecidas pelo MEC, assim como, a necessidade de credenciamento dos cursos para a validade da sua diplomação. Neste caso, a autonomia fica condicionada a avaliação do MEC, a quem cabe a decisão final sobre a continuidade do curso na instituição. Dessa forma, esta autonomia passa a ser temporária ou parcial. De modo geral, a avaliação sobre políticas educacionais necessita que se considere um leque de formas de organização das instituições de Ensino Superior, contextos sociais, econômicos, políticos e culturais.

[...] assim a análise das políticas e gestão da educação superior pode ser realizada por meio de vários planos. Uma perspectiva importante implica não reduzir sua análise à mera descrição dos processos de concepção e/ou de execução, importando, sobremaneira, apreendê-las no contexto das relações sociais em que se forjam as condições para a sua proposição e materialidade. (DOURADO, 2011, p. 54).

As políticas educacionais para o Ensino Superior no Brasil têm se voltado mais para a consolidação dos processos de avaliação de instituições e cursos, principalmente no início da década de 1990, ainda que existam também políticas mais recentes que procuram facilitar o acesso dos estudantes a este nível de ensino. É importante lembrar que nesse período as influências do modelo político neoliberal se apresentam mais fortemente na realidade brasileira, também na conduta das políticas educacionais. A própria concepção de Estado começa a se transformar e abre espaço para a participação de diferentes atores com diferentes interesses na formulação de políticas educacionais. Este quadro de política educacional não é muito diferente da realidade de outros países. O ideário neoliberal vigente assume proporções mundiais incluindo as políticas educacionais nesse contexto.

As políticas educacionais, até muito recentemente, eram políticas que expressavam uma ampla autonomia de decisão do Estado, ainda que essa autonomia fosse, necessariamente, a resultante das relações (complexas e contraditórias) com as classes sociais dominantes, e fosse igualmente sujeita às demandas das classes dominadas e de outros actores colectivos e movimentos sociais. Todavia, ainda que, cada vez mais, haja indicadores que apontam para uma crescente diminuição dessa autonomia relativa, continua a ser necessário fazer referência ao papel e lugar do Estado-nação, mesmo que seja para melhor compreender a sua crise actual e a redefinição do seu papel – agora, necessariamente, tendo em conta as novas

condicionantes inerentes ao contexto e aos processos de globalização e transnacionalização do capitalismo. (AFONSO, 2001, p. 16).

A efetivação das políticas educacionais tem sido construída muito fortemente sob a perspectiva de avaliações em larga escala tendo sido utilizada como uma forma de avaliação da qualidade do ensino, ainda que não explicita claramente um entendimento para o uso do termo qualidade. O Estado aumenta o controle sobre a educação e constrói um sistema que permite a “garantia de qualidade” da educação e, cada vez mais, emprega indicadores objetivos de desempenho, por meio de processos de avaliação em larga escala.

Além disso, mais recentemente, são desenvolvidas políticas públicas educacionais de ampliação de vagas e de inclusão social. Em artigos publicados pelo grupo de trabalho: Política da Educação Superior (GT11) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) destaco a preocupação dos pesquisadores com a visão mercantil da Educação Superior e também da regulação do sistema atrelado à avaliação. Esse fato se inicia na década de 1990, segundo Souza (2010), “houve uma redução dos investimentos na Educação Superior pública gratuita e a consequente transferência de responsabilidade com a educação superior para o setor privado ou mesmo para a sociedade”.

A percepção da educação como bem “mercantilizável”, por meio de uma visão economicista, atua na consolidação das políticas educacionais entendendo o processo educativo sobre outra perspectiva. Até mesmo em outras realidades educacionais, os pesquisadores sobre políticas desta natureza têm relatado esta problemática. “A investigação em política nesta área (inclusão/exclusão) é mais capaz de assumir uma visão essencial sobre a política, em resposta à globalização e à perspectiva economicista da educação enquanto potenciais contribuintes para a exclusão”. (OZGA, 2000, p. 174).

Outro aspecto discutido é sobre a inclusão, principalmente entre os desassistidos ou mesmo os caracterizados como desiguais. Nesse sentido, a justificativa do Estado ao adotar políticas de inclusão é a de se colocar como um Estado paternalista que precisa tomar conta dessa parcela da população. Apesar disto, é clara a percepção dos compromissos assumidos com organismos supranacionais de melhoria nos indicadores que se propõe medir a qualidade da educação. Apenas permitir o acesso, sem uma preocupação com as realidades de cada indivíduo tem se mostrado insuficiente, principalmente quando considero os altos índices de evasão das instituições quer sejam públicas ou privadas.

Predomina uma visão única, até generalista e abstrata de igualdade e de políticas educativas. Essa visão marca as políticas como instrumentos de acesso e permanência únicos, para garantia da igualdade. Ao longo destas décadas tem

prevalecido a defesa do ideal da escola única, currículos únicos, parâmetros únicos de qualidade única. Os documentos de políticas e as justificativas de diretrizes nacionais refletem esse ideal de unicidade como sinônimo de igualdade de direitos. (ARROYO, 2011, p. 88).

As políticas também se voltam para um conjunto de ações afirmativas. Segundo Guarnieri e Melo-Silva (2007, p. 70), essas ações podem ser compreendidas como “medidas de caráter social que visam à democratização do acesso a meios fundamentais como emprego e educação”. O principal objetivo destas medidas consiste em promover condições para que todos na sociedade possam competir igualmente pela conquista de tais meios. Como essas políticas, compreendidas como políticas de cotas são relativamente recentes, seus resultados ainda não têm sido mensuradas com relação a sua eficiência no sentido de manter os ingressantes no sistema.

Diferentes políticas são adotadas conforme os níveis de ensino. Há também diferenças entre realidades nas quais as instituições estão inseridas e que não são consideradas. Pesquisadores de políticas educacionais percebem que a constituição dessas políticas normalmente não considera esse fato. Isso acontece principalmente pelas políticas nacionais, incluindo também propostas de avaliação em larga escala que, independente da realidade de cada escola, recebe o mesmo conjunto de indicadores a ser monitorado. Tanto na Educação Básica, quanto na Educação Superior, ainda que os processos de avaliação sejam diferenciados.

As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral, são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais. (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

Dourado (2011) afirma que existem três premissas fundamentando na busca de organicidade entre as políticas educacionais para o Ensino Superior, quando no Plano Nacional de Educação 2001 a 2010 se valida a necessidade de diversificação das fontes de financiamento e diferenciação do sistema, desenvolvimento de mecanismos de avaliação e a crescente privatização da educação superior no país.

Desta forma, considero importante avaliar as formas de constituição das políticas educacionais nos âmbitos: das avaliações em larga escala, das políticas presentes no Plano Nacional de Educação e nas políticas de inclusão social e de ampliação de vagas, para melhor compreender de que forma elas se constituem e estão relacionadas com o foco principal deste estudo.

3.1.1 Políticas de avaliação do Ensino Superior

Grande parte das políticas educacionais para o Ensino Superior tem um histórico relacionado às políticas de avaliação em larga escala, que se efetivam mais fortemente a partir dos anos 1990. Uma iniciativa importante que contou com a participação das instituições de Ensino Superior foi o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), por iniciativa das universidades e posterior aderência do Estado, em 1994. O objetivo que norteou a constituição da proposta do PAIUB foi o de identificar o desempenho das Universidades para aperfeiçoar o projeto acadêmico da instituição. Pretendia, com isso, a permanente melhoria da qualidade das atividades desenvolvidas pelas IES. Além disso, “avaliar a utilização ética e relevante de seus recursos humanos e materiais como compromissos científicos e sociais, e, por isso, sua legitimação junto à sociedade”. (BRASIL, 1993, p. 5).

Na concepção das políticas o termo qualidade acadêmica é evidenciado, assim como a qualidade de seus processos, sem uma devida clareza sobre o entendimento desses termos. A concepção sobre qualidade tem sido discutida em estudos que pesquisam as formas de avaliação, elaborados pelo Estado, em todos os níveis de ensino. Apesar disso, a concepção de qualidade não é ampliada, à medida que é mensurada por indicadores quantitativos e revela parcialmente a realidade educacional. A avaliação passa, então, a ser voltada para o aperfeiçoamento e a transformação do espaço universitário. Essa outra perspectiva apresenta como pano de fundo uma concepção administrativa que busca uma forma de gerenciamento da educação.

No ano de 1995 acontece a implantação do Exame Nacional de Cursos/provão (ENC), através da Lei nº 9.193/95, como consequência das concepções políticas vigentes no período. Em sua concepção identificava seu objetivo como sendo o de avaliar os conhecimentos e habilidades adquiridas pelos alunos que concluíam seus cursos de graduação. No ano seguinte, 1996, é realizado o primeiro ENC. É criada então a Análise das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação (ACOOG), posterior avaliação das condições. Nessa consolidação de um sistema nacional de avaliação do Ensino Superior está incutida a proposta neoliberal nas políticas educacionais desse nível de ensino “as IES devem tornar-se empresas, é o surgimento, ou desenvolvimento, do empreendedorismo educacional, algo tão moderno quanto possa supor a política de globalização”. (OLIVEIRA et al, 2005, p. 21).

Em 1996 é aprovada a LDBEN, também conhecida como Lei Darcy Ribeiro. A Lei traz importantes transformações para a estruturação da educação nacional, enfatiza processos de avaliação visando à melhoria da qualidade de ensino, regulação do setor e acreditação de instituições e cursos. A nova LDBEN acabou por consolidar, na Educação Superior, a necessidade de realização de processos de avaliação. Na Lei a autorização e o reconhecimento de cursos, assim como o credenciamento de instituições de Ensino Superior, passam a ter prazos, com renovação periódica, atrelados a processos de avaliação regulares. Dependendo do resultado da avaliação pode resultar, conforme o caso, desativação de cursos e intervenções em instituições. Também fica estabelecido no seu Art. 9º, Inciso V, que a União incumbir-se-á de coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação. Por meio da Portaria Ministerial nº 971, de 22 de agosto de 1997, Art. 3º, torna-se obrigatório o encaminhamento ao INEP que passa a ser o órgão responsável por organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais. Com isso, a função reguladora do Estado para com a Educação Superior fica sacramentada.

Atualmente, está no congresso um Projeto de Lei que cria uma autarquia denominada inicialmente como Instituto Nacional de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES) com a finalidade de supervisionar e avaliar instituições e cursos de Educação Superior no sistema federal de ensino, certificando entidades beneficentes que atuem na área da Educação Superior e Básica. Nesse documento fica proposta a criação de uma taxa de avaliação, quando solicitadas as situações de credenciamento, recredenciamento ou acreditação e até mesmo pelos processos de avaliação periódicos. Com essa proposta a nova autarquia deve assumir as atribuições da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) e do INEP, no que diz respeito às avaliações periódicas *in loco*. Nessa intencionalidade há um fortalecimento da avaliação da Educação Superior, por parte do Governo.

Em 2001 surge o Decreto nº 3.860/01, de 9 de julho, configura-se a estruturação, de ordem jurídica, das políticas públicas de avaliação do país. Nesse processo “acontecem três macro-ações: o censo educacional; a avaliação institucional de desempenho individual das instituições de Ensino Superior e a avaliação dos cursos superiores”. (GALINDO, 2005, p. 89). A preocupação com a evasão escolar acontece na apresentação dos dados das instituições sobre as taxas de evasão, sem apresentar uma definição clara de políticas para manutenção dos alunos no sistema educacional, até a sua diplomação.

Em 2003 acontece a proposta da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA), presidida pelo professor José Dias Sobrinho. Constituída por um grupo,

designado pelo governo federal com o objetivo de propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação do Ensino Superior, pela Portaria nº. 11/03 do MEC/SESu. Durante o encaminhamento da proposta pela comissão houve mudança no ministério alterando a proposta do MEC e transformando-a em Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, originando a implantação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), atual modelo de avaliação.

No documento que estabelece o roteiro da avaliação das instituições e cursos a evasão escolar aparece de forma indireta quando descreve, no item corpo discente: “avaliar a equidade da instituição relativamente a suas políticas de acesso, seleção e permanência de alunos” (SINAES, 2004, p. 120). A referência à evasão se dá no acompanhamento das políticas das instituições que objetivam a permanência dos alunos nas mesmas. Também no documento do MEC (2006) que estabelece as diretrizes e o instrumento a ser utilizado no processo de avaliação, outras definições são apresentadas. Com relação à qualidade, na concepção do SINAES, ela é definida como:

[...] a qualidade das IES é referenciada e dinamizada pela participação dos diferentes atores institucionais, o que lhe confere um estatuto de responsabilidade democrática, desenvolvido e divulgado pela criação de uma cultura de qualidade, que se estabelece com a combinação de critérios científicos de avaliação e participação de atores acadêmicos e sociais. [...] a definição dos padrões de qualidade está ligada aos objetivos que direcionam o processo educativo e ao projeto pedagógico e científico da IES. (MEC, 2006, p. 10-11).

Apesar de salientar a relativização da qualidade da educação, no mesmo documento aparece uma ressalva de que existem referências universais de qualidade, que dizem respeito a: “natureza, condições e formatos de instituições que constituem o sistema de educação superior, seja ele nacional ou estrangeiro” (MEC, 2006, p. 11). No documento, os aspectos considerados referências universais são: “a adequação e a pertinência dos processos de formação, o rigor acadêmico e o científico, a condição social, científica e cultural da produção acadêmica, a construção da cidadania e o exercício da democracia”. (MEC, 2006, p. 11).

Nesse documento, quando explicitadas as políticas de atendimento aos estudantes, como uma dimensão de análise da avaliação externa, consta: “impacto das políticas de seleção e acompanhamento de estudantes definidas nos objetivos institucionais sobre sua permanência e sucesso acadêmico” (MEC, 2006, p. 19). Com isso, a responsabilização do controle da evasão deve passar pela instituição. Ao mesmo tempo não se percebe, novamente, uma definição clara e objetiva sobre o entendimento do Estado do que seja uma educação de qualidade.

Entre os indicadores propostos para a composição da avaliação das dimensões, no caso específico de políticas de atendimento aos alunos, são designados dois, que de certa forma estão relacionados à permanência dos discentes na instituição que são: programas de apoio aos discentes e bolsas acadêmicas.

De todas as políticas apresentadas poucas revelam a preocupação com a problemática da evasão escolar, somente a partir do estabelecimento de indicadores de padrões de qualidade para a educação é que se deu visibilidade a este fato. Ainda assim, as políticas educacionais continuam sendo constituídas sem uma discussão mais ampla sobre as necessidades dos atores envolvidos nesse processo. Ironicamente as políticas são apresentadas como democráticas.

3.1.2 Políticas do Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE), do período 2001-2010, surge das disposições legais contidas no Art. 214 da Constituição Federal de 1988 que estabelece a sua criação, com duração de 10 anos, atrelado e articulado ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis. (BRASIL, 1988).

A LDBEN de 1996 afirma no Art. 87, parágrafo 1º, que a União deveria propor um plano decenal (BRASIL, 1996), em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, sendo então o marco referencial de criação do PNE. Atualmente está em desenvolvimento e discussão o PNE do período 2011-2020, que apresenta aspectos importantes na definição das políticas educacionais, mas que ainda não está aprovado, estando em tramitação e, por esse motivo, não foi considerado nesse estudo, podendo sofrer alterações significativas durante as tramitações entre a Câmara Federal e o Senado.

O documento da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizado pela UNESCO em 1990 na cidade de Jomtien na Tailândia, cujo subtítulo é a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, publicado em 1988, coloca sua base na Declaração Universal dos Direitos Humanos pelo princípio de que toda pessoa tem direito à educação. Nessa declaração é citado que, em termos gerais, “a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível”. (UNESCO, 1998).

Nesta declaração também aparece, no Art. 4, concentrar a atenção na aprendizagem, na necessidade de definir programas educacionais com níveis mínimos de “aquisição” do conhecimento e na implantação de sistemas de avaliação de desempenho. Novamente o

sistema de avaliação é reforçado e constantemente referenciado nos programas de políticas educacionais em grande parte dos países. Essa declaração tem ecos no Brasil na formulação do PNE de 2001-2010, pois uma das prioridades do plano é o “desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação, em todos os níveis e modalidades de ensino [...] como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino”. (BRASIL, 2001).

No plano também se observa, entre seus objetivos, a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao sucesso no acesso e permanência dos estudantes no sistema. Aqui surge a referência com a preocupação da continuidade dos estudos, compreendo assim a preocupação com a evasão escolar como um dos fatores da não permanência dos alunos no sistema educacional. Por outro lado, não explicita nenhuma ação ou programa que contribua para a redução das taxas de evasão, nos diversos níveis do sistema educacional.

No que se refere à Educação Superior o diagnóstico do PNE indica “sérios problemas, que se agravarão se o Plano Nacional de Educação não estabelecer uma política que promova a sua renovação e desenvolvimento” (BRASIL, 2001). Esse aspecto decorre das novas exigências do mercado de trabalho e do sucesso das políticas de melhoria do Ensino Médio. Ao mesmo tempo, o Estado se coloca como provedor da educação, mas com a concepção de um Estado eficiente em termos de utilização de recursos públicos. Saviani (2010), a despeito da origem do PNE 2001-2010, observa que “a proposta do MEC, dado o empenho em reorganizar a educação na égide da redução de custos traduzida na busca da eficiência sem novos investimentos, revelou-se um instrumento de introdução da racionalidade financeira na educação”. (SAVIANI, 2010, p. 391).

De certa forma a proposta do PNE pode ser vista, segundo Gracindo (2009, p. 77) como uma tentativa de se estabelecer a educação como uma Política de Estado, na medida em que é constituída com uma perspectiva de dez anos, sendo renovada em igual período de tempo. É um processo diferenciado na medida em que as políticas no Brasil tendem a ser de Governo e não de Estado. Essa constante descontinuidade que acontece a cada mudança de Governo acaba gerando um prejuízo para o sistema educacional como um todo.

Com isso, é importante destacar que a preocupação com a avaliação tem revelado a novos direcionamentos para a função do Estado, passando de um Estado Educador para um Avaliador. Assim, a avaliação vem atrelada a ideia de melhoria da qualidade do ensino. A busca pela qualidade da educação se desenvolve com a avaliação de um conjunto de indicadores, que no caso do Ensino Superior, tem uma abrangência maior do que nos demais

níveis de ensino, passando inclusive por um processo de autoavaliação da instituição, não presente nos demais processos de avaliação da educação nacional.

3.1.3 Políticas do Plano de Desenvolvimento da Educação

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado pelo governo federal em 2007, tinha como objetivo melhorar a qualidade da educação oferecida a crianças, jovens e adultos. O Plano apresentava, em sua descrição, uma base de sustentação sobre seis pilares básicos:

O PDE está sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social – que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro. (MEC, 2007, p. 11).

Entre os elementos base de construção do PDE seus programas podem ser organizados em torno de quatro eixos norteadores: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização. O plano se apresenta como um grande “organizador” que abrange todos os programas de desenvolvimento, sob a tutela do MEC. Dessa forma, ainda que o Plano incida sobre diversos níveis do processo educacional, o que destaque são os aspectos que fazem referência à Educação Superior.

No documento de apresentação do PDE, a Educação Superior baliza-se pelos seguintes princípios complementares entre si: expansão da oferta de vagas; garantia de qualidade; promoção de inclusão social pela educação; ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País e desenvolvimento econômico e social. As ações do PDE se voltam para intervir na melhoria da qualidade da educação e ampliação do acesso e permanência dos estudantes, que estaria vinculado diretamente ao combate à evasão.

Com relação à Educação Superior, o Plano apresenta cinco ações: FIES-ProUni, que pretende facilitar o acesso ao crédito educativo e estender o prazo de ressarcimento, além de permitir o parcelamento de débitos fiscais e previdenciários às instituições que aderirem ao ProUni; Pós-doutorado, destinado a reter no país pessoal qualificado em nível de doutorado, evitando a chamada “fuga de cérebros”; Professor Equivalente, que visa facilitar a contratação de professores para as universidades federais; Educação Superior, cuja meta é duplicar, em

dez anos o número de vagas nas universidades federais; e o Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior, que visa ampliar o acesso de pessoas com deficiência aos espaços e atividades das instituições federais de Ensino Superior. A construção do Plano para o desenvolvimento da Educação é baseada em um conjunto de ações e, por esse motivo, pode não ser enquadrado como sendo efetivamente um Plano.

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. (SAVIANI, 2007, p. 1239).

Saviani (2007) destaca também, no que concerne à Educação Superior, que foram estabelecidas metas para as universidades federais de duplicação de vagas até 2017, com isso a proposta do PDE fica aquém do PNE, que, na meta 1, se propôs a atingir, até 2010, um número total de vagas capaz de absorver 30% da faixa etária de 18 a 24 anos, triplicando o número de vagas. Cabe destacar que as metas não foram atingidas nos prazos estipulados.

Com isso, as políticas que afetam o sistema educacional brasileiro têm se voltado à aplicação de uma prática de avaliação em larga escala. Apesar disso, diversos planos e ações são consolidados tendo como referência principal a Educação Básica, ao Ensino Superior, mais recentemente, foram desenvolvidas políticas sempre a procura do acesso e da qualidade da educação, pouco ou quase nada é direcionado a preocupação com a manutenção do estudante no sistema, quando revelada não explicita o caminho a ser percorrido até a sua concretização. O PDE, mais recente que PNE, se preocupa mais em articular um conjunto de ações do que propriamente atuar como um Plano. Entendendo o PDE como política pública voltada para a educação, ele mostra avanços ao estabelecer políticas públicas ampliadas e articuladas.

Os principais interlocutores do MEC na formulação do PDE foi o movimento “Compromisso Todos pela Educação”, de 2006, tendo como frente grupos empresariais e entidades, como a Fundação Roberto Marinho; Fundação Ayrton Senna; Instituto Ethos; Fundação Bradesco; Fundação Itaú-Social; Grupo Pão de Açúcar; Instituto Gerda, Instituto Brasil Voluntário, entre outros. Com isso, sua concepção parte de uma preocupação desses representantes com a qualidade do ensino, da ampliação da oferta de vagas e de solução para a demanda de mão de obra para o mercado de trabalho. Muito pouca articulação foi construída entre as propostas do PDE e do PNE. Com isso, a análise do PDE se encaminha para a

reafirmação das políticas educacionais brasileiras constituídas a partir da década de 1990, principalmente quanto à proposta de um modelo de gestão, de avaliação e de financiamento.

3.1.4 Políticas de ampliação de vagas e de inclusão social

Nesta etapa do estudo apresento as políticas educacionais voltadas para uma preocupação social, de inclusão e de aumento de vagas que buscam oportunizar, a um maior número possível de alunos, a possibilidade de ingresso no Ensino Superior. Alguns programas de apoio e de oferta de bolsas surgiram, principalmente nas décadas de 1990 e de 2000. A maior parte destes programas atende a necessidades das instituições públicas, mas que de certa forma acabam impactando nas instituições privadas.

Um programa com esta concepção é o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) que tem como fim imediato o aumento das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação. Alinhada com a proposta da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), feita em 1997, o REUNI, mediante grande investimento na Educação Superior, pretende melhorar os indicadores das Instituições Federais de Educação Superior, projetando alcançar um milhão de matrículas de graduação. O REUNI permite uma expansão democrática do acesso ao Ensino Superior, o que aumenta o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda nas universidades públicas. A consequência dessa democratização é a necessidade de uma política nacional de assistência estudantil que possa dar sustentação à adoção de políticas afirmativas. Com essa política o Estado transcende o ideário neoliberal, atuando diretamente sobre uma necessidade da sociedade.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado por meio do Decreto número 7.234 de 19 de julho de 2010. No seu Art. primeiro declara que: o PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na Educação Superior pública federal. Com isso, este decreto acaba por consolidar o REUNI. Ainda que esse programa seja direcionado às instituições públicas, tem forte impacto nas instituições privadas. Com uma maior participação de vagas no setor público as instituições privadas tendem a uma menor procura e uma maior evasão, comprometendo sua sustentabilidade.

No que diz respeito à expansão do acesso ao Ensino Superior privado o PDE promove mudanças no mecanismo de financiamento do estudante do Ensino Superior não gratuito, por meio de uma alteração no funcionamento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino

Superior (FIES), que se associa integralmente com o programa de bolsas de estudo proposto no ProUni.

O ProUni estabelece que as instituições beneficiadas por isenções fiscais passem a conceder bolsas de estudos na proporção dos alunos pagantes por curso. Ficam estabelecidos dois tipos de bolsas: integrais 100% ou parciais 50%, e os beneficiários selecionados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A concessão da bolsa teria como único critério o mérito. Além disso, foi definido o perfil socioeconômico dos bolsistas: egressos de escola pública com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio para bolsa integral e de até três salários mínimos para bolsa parcial de 50%. Incluem-se também os estudantes que estudaram em escolas privadas, mas que receberam bolsa.

Muitos segmentos da população têm sido alvo de políticas de inclusão social ou mesmo de ampliação de vagas no sistema educacional superior no Brasil. As políticas são apresentadas como solução para a redução das desigualdades sociais. Nesse contexto se consolidam concepções de ações afirmativas. Segundo Lima (2011) “as ações afirmativas respondem à demanda capitalista dos novos arranjos do mercado: mão de obra, consumidores e expansão de novos nichos consumidores”. Assim como ocorreu nos Estados Unidos, as políticas de ações afirmativas se apresentam como um caminho para atingir o princípio da igualdade entre os homens, pelo mérito.

Com a realização da Conferência Mundial sobre Ensino Superior em 2009 são destacados aspectos de acesso, igualdade e qualidade da Educação Superior. O documento relata que muito foi feito no sentido de aumentar o acesso dos estudantes ao Ensino Superior, porém, o acesso simplesmente não é suficiente. No item 7 do documento fica afirmado que “é necessário garantir o sucesso dos aprendizes”. No mesmo documento, o item 19, revela que:

Expandir o acesso traz desafios à qualidade do ensino superior. Garantia de qualidade é uma função fundamental na educação superior contemporânea e deve envolver investidores. Qualidade requer estabelecer sistemas que garantam a qualidade e padrões de avaliação assim como promover a qualidade cultural dentro das instituições. (UNESCO, 2009).

No documento é repetidamente explicitada a garantia de acesso a todos, mas também é necessário garantir a permanência dos estudantes no sistema. Por outro lado, o documento fortalece a concepção de avaliação em larga escala com o enfoque na percepção da qualidade do ensino e, com a internacionalização da Educação Superior, há possibilidade de comparação entre diferentes instituições e regiões. Essas recomendações têm se mostrado muito presentes nas políticas educacionais de muitos países, inclusive o Brasil.

Diante da nossa realidade, com uma grande parcela da população sem acesso ao Ensino Superior o Estado brasileiro começou um programa de ampliação de vagas nesse nível educacional. Com o REUNI, começa a ser adotada a proposta de elaboração dessas instituições de projetos de desenvolvimentos institucionais, com recursos do MEC, ampliando vagas com critérios aprovados (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1236). Segundo o autor, entre os objetivos que orientam o programa está incluída a redução das taxas de evasão. Dessa forma, as instituições, por meio de suas propostas de programas podem atuar junto ao enfrentamento desse problema.

Outro aspecto incluído nas políticas diz respeito às modalidades de ações afirmativas, entre as quais se incluem os sistemas de cotas sociais e raciais. Adotados pelas universidades públicas com o objetivo de incluir estudantes de grupos étnicos desfavorecidos, principalmente afrodescendentes. Considerando que essas políticas têm um aspecto positivo quando consideradas como mudança de cultura, ao mesmo tempo a simples inclusão, dissociada de políticas públicas voltadas pela permanência desses estudantes no sistema, acaba por dar uma falsa sensação de resolução do problema que tem se caracterizado por uma elitização do sistema educacional brasileiro. Entendendo que o aspecto de precariedade das famílias, de onde estes estudantes são provenientes, pode contribuir para o fenômeno da evasão. De qualquer forma essas políticas têm atingido a Educação Superior pública. Dias Sobrinho e Brito (2008) destacam a necessidade de uma outra política atrelada ao acesso que garanta a continuidade dos estudantes no sistema, principalmente os mais pobres.

Las carencias económicas son también una de las causas del índice elevado de abandono, alrededor del 40%. Por esto, la democratización de la educación superior brasileña, más allá de políticas efectivas de acceso que benefician, en especial, los grupos tradicionalmente relegados, necesita impartir medidas sostenibles de permanencia, que posibiliten que los estudiantes se gradúen con calidad y puedan acceder a puestos de trabajo acordes con su formación. (DIAS SOBRINHO; BRITO, 2008, p. 494).

No caso das políticas com interferência direta nas instituições de Ensino Superior privadas a política do ProUni facilita a ocupação e preenchimento de vagas por estudantes de baixa renda, concedendo bolsas de estudo, com financiamento público. Ainda assim, com o recebimento de bolsas, não existe a garantia de permanência do estudante na instituição. Em muitos casos os alunos não dispõem de renda suficiente para os demais custos gerados a partir do ingresso no Ensino Superior, como o caso de gastos com transporte, alimentação e aquisição de livros, que são indispensáveis para a sua formação acadêmica.

3.2 POLÍTICAS PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA

Os cursos de licenciatura têm sofrido mais do que outros cursos de graduação pela falta de verbas e de infraestrutura para seu funcionamento de maneira adequada, pois ainda têm que levar em conta a desmotivação de professores e alunos frente à situação de desprestígio social e desvalorização econômica da carreira do magistério.

As metas educacionais para os países, principalmente da América Latina e, em especial o Brasil, segundo Silva (2007, p. 262) “consiste em construir uma política de profissionalização dos espaços educativos, do ensino e dos professores. A formação dos professores desponta, nesse contexto, como condição de renovação e elevação da qualidade da educação”.

Os cursos de licenciatura passaram também por uma expansão no número de vagas e cursos (tabela 5), reflexo da realidade educacional superior brasileira dos últimos anos. Neste sentido, inevitavelmente, uma grande oferta acaba por interferir na qualidade ofertada. A qualidade da formação de educadores tem sido discutida em muitos estudos. Dois pontos são importantes nas demandas das políticas educacionais brasileiras que precisam estar em equilíbrio, a quantidade de vagas e a qualidade do ensino ofertado.

Considerando a década de 2000, a evolução do número de matrículas em cursos de graduação é de 110,11%, no mesmo período as matrículas em cursos de licenciatura aumentaram em 108,89%, em função desse fato a proporção de matrículas em licenciatura sobre o total de matrículas na graduação foi em média de 21,20%.

Tabela 5: Evolução do número de matrículas no Ensino Superior, nos cursos de licenciaturas, no Brasil, no período 2001-2010.

Ano	Número de matrículas na graduação	Número de matrículas licenciatura	% licenciatura sobre total
2001	3.036.113	648.666	21,37
2002	3.520.627	789.575	22,43
2003	3.936.993	885.384	22,49
2004	4.223.344	928.599	21,99
2005	4.567.798	970.331	21,24
2006	4.883.852	1.023.582	20,96
2007	5.250.147	1.062.073	20,23
2008	5.808.017	1.159.750	19,97
2009	5.954.021	1.191.763	20,02
2010	6.379.299	1.354.989	21,24

Fonte: Sinopse Estatística do Ensino Superior de Graduação – INEP/MEC.

O MEC tem referenciado em sua atuação o desenvolvimento de políticas de formação, profissionalização e valorização docente com o objetivo de garantir um padrão de qualidade na formação de professores. Conforme documento do MEC essa formação superior tem sido direcionada à democratização do acesso, da permanência e da gestão desse nível de ensino como caminho para a formação e profissionalização (MEC, 2005, p. 33). Nesse mesmo documento apresenta alguns programas que podem se relacionar com a identificação do fenômeno da evasão nos cursos de licenciatura.

Outras políticas educacionais nesta direção apontam para a facilidade de acesso, por meio do ProUni, prevendo também a ocupação de vagas ociosas em universidades privadas. O Programa Universidade do Século XXI, que fomenta a oferta de cursos superiores de graduação a distância para a formação de professores. O Programa Consolidação das Licenciaturas (ProDocência), que busca favorecer a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica, por meio de cursos de formação de professores. O FIES, para financiamento dos estudos de estudantes carentes, além do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), cujo foco é a formação inicial de professores para o Ensino Médio e busca articular o Ensino Superior e Médio. Todas estas ações e programas atuam na facilidade de acesso e manutenção dos estudantes no Ensino Superior, de certa forma tendem a contribuir para uma queda nas taxas de evasão desses públicos.

Grande parte das políticas direcionadas à Educação Superior não faz distinção das Licenciaturas como um caso a parte, sendo assim elas se beneficiam das políticas gerais para os cursos de graduação. Ainda que sejam merecedoras de uma consideração diferenciada em função da importância desses profissionais no sistema educacional. Atrelado a esse fato, existe também uma postura governamental de desvalorização dos professores por meio de uma baixa remuneração desses profissionais atuantes em escolas públicas. A criação do piso salarial nacional, ainda que contribua para uma maior valorização dos profissionais, não se concretiza na maior parte do território nacional.

No âmbito da formação inicial, foi criado em 2006, pela Secretaria de Ensino Superior (SESU) do MEC, o ProDocência. Esse Programa se propunha ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, priorizando a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das instituições federais e estaduais de Ensino Superior. Em 2008, já sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa, segundo anunciado, destina-se a promover: inovação com potencial de indução da reestruturação curricular das licenciaturas; vinculação da formação com a difusão do conhecimento; solução para problemas na formação; aproximação ao trabalho;

envolvimento dos docentes das licenciaturas com a escola. É um programa de fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente.

Na formação inicial em exercício, a União atua também por meio do Pró-Licenciatura, que visa melhorar a qualidade da educação básica, se propõe a fazer a formação inicial de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que não possuem licenciatura. Freitas (2009) destaca a Rede Nacional de Formação Continuada, que visa à qualificação da ação docente, para garantir aprendizagem efetiva e escola de qualidade para todos. O Pró-Letramento que busca a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mediante formação continuada de professores em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental público.

É importante lembrar, quando se discute a formação docente, as atuais condições da educação brasileira. Fatores externos ao processo pedagógico vêm prejudicando a formação inicial e continuada dos professores no país, destacando-se os baixos salários e a precariedade do trabalho escolar. O desestímulo dos jovens à escolha do magistério como profissão futura e a desmotivação dos professores em exercício para buscar aprimoramento profissional são consequência, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e muitas vezes da inexistência de um plano de carreira. Os problemas centrais das licenciaturas serão resolvidos, na verdade, com a implantação de mudanças drásticas na atual condição do profissional da educação.

Mais recentemente foi criado o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI). A CAPES coordena o Programa que tem como objetivo elevar a qualidade da graduação, tendo como prioridade a melhoria do ensino dos cursos de licenciatura e a formação de professores, por meio da ampliação e dinamização das ações voltadas à formação inicial e implementação de novas diretrizes curriculares para a formação de professores, com ênfase no Ensino Fundamental e Médio. Os estudantes de cursos de licenciatura permanecem por dois anos em universidades de Portugal, inicialmente, com a possibilidade de ampliação para outros países. Os cursos que atualmente se beneficiam desse Programa são: Química, Física, Matemática, Biologia, Português, Artes e Educação Física. Os estudantes recebem bolsas e passagens aéreas internacionais para os estudantes e passagens aéreas internacionais e diárias para os docentes dos projetos selecionados.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO

Nesta etapa do estudo contextualizo a instituição pesquisada, apresentando sua história e suas políticas para os estudantes, a teoria que embasa a construção do processo de busca de dados e de análise dos resultados de pesquisa da produção científica da área, nos últimos cinco anos. Além disso, descrevo a metodologia de coleta e análise dos resultados da coleta dos dados.

4.1 A INSTITUIÇÃO E SUAS POLÍTICAS

Ao apresentar a instituição e suas políticas coloco as considerações explicitadas em diversos documentos oficiais da instituição e, em especial, destaco às informações presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), concluído em 2012. Além da atuação das políticas de governo, as políticas institucionais também têm um papel importante na manutenção dos alunos no sistema, até porque estão mais direcionadas às necessidades dos públicos que cada instituição recebe.

A Universidade do Vale do Rio dos Sinos, com sede no município de São Leopoldo no Rio Grande do Sul, criada pela mantenedora, Associação Antônio Vieira (ASAV), em 17 de maio de 1969, autorizada em 31 de julho do mesmo ano pelo Ministério da Educação, obteve reconhecimento em 22 de novembro de 1983, pela Portaria Ministerial nº 453. É caracterizada como uma instituição de Educação Superior de direito privado, de natureza comunitária e confessional, que se rege pelas normas do Sistema Federal de Ensino, pelos seus Estatuto e Regimento e pelas diretrizes e normas internas estabelecidas pelo sistema decisório e administrativo da Universidade.

Como instituição jesuítica a UNISINOS surge a partir da presença dos jesuítas em São Leopoldo. A história começa com os religiosos dessa ordem e que se confunde com o período de imigração alemã, 1844. Em 1869, foi criado o Colégio Conceição, cuja excelência ficou reconhecida formalmente pelo governo central, que lhe conferiu equiparação ao Ginásio Nacional Dom Pedro II, do Rio de Janeiro, em 1900. A ASAV implantou diversos seminários e fundou, no ano de 1890, em Porto Alegre, o Colégio Anchieta.

Em 1974, teve início a construção das instalações que hoje constituem o campus São Leopoldo, uma vez que até então a UNISINOS funcionava em sede localizada no centro da

cidade de São Leopoldo. A sede de origem da instituição atualmente está destinada a atividades culturais, ao Instituto Anchieta de Pesquisa e ao Centro Jesuíta de Cidadania e Ação Social, responsável pelos Projetos e Programas Sociais desenvolvidos pela UNISINOS.

Pela Portaria Ministerial nº 1.083/2.009/MEC, de 20 de novembro de 2009, a UNISINOS passou a ser credenciada também para a Educação a Distância (EaD), com abrangência territorial na Região Sul, com Polos nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. A expansão da Universidade para Porto Alegre, iniciada com a oferta de Cursos de Pós-graduação, foi consolidada com a autorização do primeiro Curso de Graduação, em 2010. Como instituição religiosa voltada para a educação a UNISINOS constrói sua Missão, Visão e Credo, baseados em seus princípios.

A Missão da Universidade é *promover a formação integral da pessoa humana e sua capacitação ao exercício profissional, incentivando o aprendizado contínuo e a atuação solidária, para o desenvolvimento da Sociedade* (grifo meu). Essa Missão respeita à dignidade da pessoa humana, nos princípios do cristianismo, no serviço da fé e na promoção da justiça, no diálogo cultural e no diálogo inter-religioso, característicos da educação da Companhia de Jesus.

A sua visão se caracteriza por: *ser referência na promoção da educação por toda vida, estar comprometida com o desenvolvimento regional e ser impulsionada por pessoas solidárias, criativas e inovadoras* (grifo meu). Essa visão destaca a presença da UNISINOS na sociedade e na cultura como portadora e promotora de alguns valores fundamentais: a educação como possibilidade de autoconhecimento e de autossuperação e como processo facilitador da interação com o mundo e com os demais; a vida no tempo histórico como horizonte de sentido para o processo educativo; a pessoa solidária, criativa e inovadora como sujeito da educação e aberta aos desafios de uma sociedade em busca da democracia e da igualdade.

O credo da instituição é descrito como: *A UNISINOS crê que o seu compromisso fundamental com a sociedade é promover a cultura do ser humano, que provém do ser humano e é para o ser humano. A UNISINOS, ao promover a cultura do ser humano, integra-o na própria humanidade, assumindo o lastro cultural da história, para dotá-lo de energia e inspirá-lo a tornar-se artífice da própria realização. A promoção da cultura é a promoção da vida, ancorada na fé em Cristo, que manifesta o ser humano ao ser humano, pois Cristo é a chave, o centro e o fim da história humana* (grifo meu).

Os valores e princípios da Universidade são: a conduta ética, a subsidiariedade e solidariedade, a responsabilidade social e cidadania, o respeito à natureza e a socialização dos

bens culturais. Seus objetivos permanentes são a excelência acadêmica, o ensino e a sua qualidade, a pesquisa, a extensão e a integração comunitária, os seus recursos humanos, sua autonomia e sustentabilidade e as suas parcerias e intercâmbios.

A concepção educacional da UNISINOS é fundamentada em uma educação que incorpora as reflexões construídas ao longo dos últimos anos pelas Instituições Educativas da Companhia de Jesus. Alicerçada na formação integral do ser humano, a proposta educativa da UNISINOS se orienta para a afirmação e a aplicação, no contexto educacional próprio das atividades formativas de nível universitário, dos princípios, valores e diretrizes da pedagogia inaciana que convergem para o propósito da formação da pessoa concebida em sua integralidade.

A formação integral é definida como um processo contínuo, permanente e participativo que busca desenvolver harmônica e coerentemente todas e cada uma das Dimensões do ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afetiva, comunicativa, estética, corporal, sociopolítica e profissional), tendo em vista a realização da pessoa. (GIANOTTI, 2012, p. 77).

A proposta educativa da UNISINOS se caracteriza por uma formação integral, por meio do desenvolvimento de cada uma das dimensões do ser humano. Não se limita a ações pontuais ou transitórias e reconhece que esta tarefa não é uma prerrogativa exclusiva da universidade. A organização didático-pedagógica da UNISINOS reflete e expressa os valores institucionais presentes na Missão, na Visão, no Credo e nos Objetivos Permanentes, estabelecidos e ou confirmados a cada revisão do PDI da Universidade.

Para oferecer ao estudante formação integral e formação profissional de qualidade, a UNISINOS planeja e desenvolve ações, bem como processos de apoio com as finalidades de dar acolhimento, assistência e orientação aos alunos e de gerar condições para sua permanência no sistema de educação superior. Nesse aspecto a instituição adota políticas próprias de facilitar a manutenção dos alunos no sistema de ensino. As ações são coerentes com a perspectiva de atendimento integrado do estudante, abrangendo diferentes situações acadêmicas e administrativas do público estudantil, buscando com isso um padrão de atendimento em relação às orientações, informações e soluções apresentadas em qualquer dos campi ou Polos.

A UNISINOS articula ações de diversos setores que prestam serviços acadêmicos para o público estudantil, disponibilizando uma central de atendimento que oferece serviços acadêmicos para atender às necessidades e expectativas dos alunos, das mais diversas naturezas, contribuindo para a redução da evasão em todos os níveis acadêmicos. Os serviços,

programas e oportunidades, desenvolvidos pela UNISINOS, que complementam a formação acadêmica, pessoal e profissional dos alunos, refere-se à promoção de eventos e mostras de iniciação científica, à disponibilização e acompanhamento de estágios, à oferta de programas de mobilidade acadêmica, à oferta de espaços de participação em atividades de orientação no ensino (monitorias), em colegiados e processos avaliativos (avaliação de cursos e institucional) e ao desenvolvimento de atividades sociais, culturais e esportivas.

O atendimento ao estudante abrange as diferentes situações acadêmicas e administrativas. Compreende a atenção às necessidades de acessibilidade e de recursos especiais de aprendizagem, o acolhimento e a integração dos estudantes com deficiências, bem como o estímulo e a promoção ao permanente diálogo com as instâncias acadêmicas e administrativas. Esses procedimentos são orientados por um sistema regular de comunicação, com o objetivo de tornar clara a informação necessária aos diversos momentos da vida acadêmica. Assim, a Universidade demonstra compromisso com a transparência na aplicação dos princípios orientadores das normas relacionadas à conduta disciplinar.

Aos alunos com dificuldade de aprendizagem, são oferecidos serviços de orientação e de acompanhamento acadêmico, com orientação pedagógica e oferta de reforços especializados nas diferentes áreas de conhecimento. O atendimento aos alunos com deficiência cumpre a legislação e é orientado por políticas e diretrizes, definidas para garantir seu acesso e permanência na Universidade, que impactam em ações de acolhimento e de acompanhamento desses alunos desde o processo de ingresso na instituição.

Conforme descrito no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNISINOS, Missão e perspectivas 2012-2013, entre as políticas de Atendimento aos Estudantes destaco: “acompanhamento sistemático da evasão e monitoramento de ações institucionais destinados à prevenção da evasão, à qualificação das relações com o aluno e ao fortalecimento de seu vínculo com a Universidade”. (GIANOTTI, 2012, p. 111).

4.2 AS LICENCIATURAS NA UNISINOS

Entre as licenciaturas são ofertados os seguintes cursos: Ciências Biológicas (início em 1958); Educação Física (1986); Filosofia (1954); Física (1968); História (1964); Letras Português (1958), Português/Alemão (1958), Português/Espanhol (2000), Português/Inglês (1958) e Inglês (2000); Matemática (1964) e Pedagogia (1955). Grande parte desses cursos tem um período de funcionamento de pelo menos 50 anos. A quantidade de alunos em cursos

de licenciatura na UNISINOS, atualmente, é de 2.784 alunos, em um total de 25.279 alunos de graduação corresponde a aproximadamente 11% dos alunos.

A instituição tem uma política de bolsas licenciaturas onde os estudantes têm 50% desconto nos valores dos créditos. Dessa forma a instituição assume um compromisso social com a educação, contribuindo para que os estudantes tenham melhores condições de concluírem seus cursos de licenciatura.

Conforme a resolução nº 18 do Conselho Universitário (CONSUN) da instituição de 2004 o projeto político-pedagógico das licenciaturas está fundamentado nos pressupostos da concepção pedagógica da instituição e na legislação pertinente. A concepção de currículo “contempla três dimensões articuladas: uma mais ampla, de constituição da identidade desse profissional, outra de conhecimento das ciências e uma terceira, que focaliza a formação e a ação pedagógica em áreas específicas”. (UNISINOS, 2004, p. 15).

Na concepção de currículo as licenciaturas são concebidas de forma integrada, considerando o contexto dos alunos, a concepção de ciência, além do papel do aluno como sujeito das atividades curriculares. Segundo o documento, o perfil do professor formado pela instituição deverá:

Traduzir, na sua práxis, um compromisso com a transformação social, embasada numa concepção humanista social de mundo, que se traduz nas suas relações interpessoais, nas relações com o meio ambiente, com a sociedade, com a ciência e com os estudantes. Nessa contextualização, o conteúdo não se legitima por si, mas é um meio para que os alunos desenvolvam novos saberes e fazeres, contribuindo para gradativas mudanças na realidade. (UNISINOS, 2004, p. 17).

4.3 CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

As pesquisas na área da evasão no Ensino Superior brasileiro são poucas. Busquei, no período de cinco anos, em banco de dados de teses e dissertações, artigos de periódicos, livros em diversas fontes, nos últimos cinco anos, tais como: SciELO; Banco de teses e dissertações da CAPES; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Produção do PPG em Educação da UNISINOS; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); estudos desenvolvidos pelo GT11 da ANPAE – Políticas para o Ensino Superior; Revista Educação & Sociedade, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE); Revista da Avaliação da Educação Superior, Universidade de Campinas (UNICAMP); Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos do INEP (RBEP).

Com relação aos problemas de pesquisa e objetivos de estudo observei que os termos mais comuns eram identificar causas, fatores, razões que levam alunos a se evadirem dos cursos de graduação. Em três desses estudos foram utilizadas técnicas estatísticas de análise multivariada e, em apenas um, encontrei a utilização de um modelo de Regressão Logística, porém não focada em cursos de licenciatura.

As pesquisas desenvolvidas nesta área podem ser analisadas por meio de dois vieses. A investigação tendo por base a concepção de um estudo quantitativo ou qualitativo e, em raras ocasiões, utilizando as duas concepções, ainda que a percepção geral sobre este fato seja de sua multicausalidade de fatores e variáveis. Dessa forma, compreender o processo de evasão é um caminho que precisa ser delimitado, em função da dificuldade de se identificar e articular as múltiplas causas.

A concepção de evasão tem um significado diferenciado, dependendo no nível de ensino em que está sendo mensurada. Na Educação Básica o termo se confunde com abandono escolar. Os estudos sobre esse tema, em alguns casos, diferenciam abandono de evasão, outros não. No Ensino Superior os estudos analisados tratam a evasão como saída definitiva do estudante do sistema de ensino e, em alguns casos, estudam a evasão sobre diferentes granularidades. Em termos de abrangência pode-se analisar a evasão “imediate”, quando o aluno estando matriculado em um semestre não faz a matrícula no semestre seguinte, quando deveria fazê-lo. Nesse caso a evasão “definitiva” pode vir a ocorrer ou não, isto é, o aluno não retorna mais para se matricular. Isto pode acontecer em nível de curso, de instituição ou do sistema educacional. Esta última instância é a mais difícil de ser mensurada, pois não existe um acompanhamento dos alunos que trocam de instituição de ensino e identifiquem a sua trajetória dentro do sistema educacional.

A evasão também pode ser mensurada, conforme definição do MEC, como sendo o aluno que inicia seu curso e que não o conclui. A concepção de evasão adotada por este estudo foi definida pela própria instituição a ser pesquisada, na UNISINOS o aluno é considerado evadido quando tem seis semestres consecutivos sem matrícula e, em consequência deste fato, tem a perda da sua vaga. A granularidade deste estudo foi definida como sendo o curso de graduação, em particular os cursos de licenciatura.

A maior parte dos trabalhos utiliza o termo evasão como desistência ou abandono, trazendo algumas especificações como descritas anteriormente em relação à granularidade da informação. Para o MEC a evasão é definida como o abandono de curso antes de sua conclusão, resultante de uma decisão do aluno com base em diferentes causas. Dessa forma, em alguns estudos o termo também contribui para isentar a instituição ou o sistema

educacional de qualquer responsabilidade sobre esse fenômeno. Apesar de desenvolver este estudo com base em dados tendo como fonte o discente, principalmente, cabe destacar o fato de que a compreensão deste fenômeno é multicausal, mas que esta proposta de estudo não pretende esgotar as inúmeras possibilidades de entendimento deste fenômeno, a partir de todos os atores envolvidos neste processo.

Os estudos sobre a evasão no Ensino Superior apresentam diversos fatores e variáveis que acabam gerando este problema, alguns foram comuns em vários estudos, tais como: falta de motivação; problemas pessoais e socioeconômicos; oferta de novas opções de curso e/ou Instituições; insatisfação com o curso; dedicação a outro curso ou preparação para outro vestibular; restrições do mercado de trabalho; incerteza sobre a vocação para a profissão; deficiências na orientação vocacional; repetências continuadas nas disciplinas; nível de estudo anterior à matrícula e desemprego. Dificuldades financeiras, relacionadas com a pouca possibilidade de conciliar trabalho e estudo também são apontadas como causas da evasão.

Os estudos sobre a evasão destacam o fator familiar como importante tanto na escolha do curso, quanto na permanência do aluno na instituição. A falta de apoio familiar e a ausência de discussões nas famílias e nas escolas de Ensino Médio sobre questões de carreira, trabalho, mercado, vida universitária, opções de profissionalização, dentre outras, também contribuem para a indecisão sobre a escolha profissional. Alunos não preparados precisam decidir sozinhos sobre sua carreira profissional que pode ser uma decisão para toda a sua vida.

Segundo o relatório da comissão especial de estudo sobre a evasão no Ensino Superior, de 1996, a evasão está relacionada a características individuais do estudante, aos fatores internos e externos das instituições. As características individuais do estudante, destacados no relatório, indicam a sua habilidade de estudo e sua personalidade. Também são apontados fatores decorrentes da formação escolar anterior, vinculados à escolha precoce da profissão; os relacionados às dificuldades do estudante de adaptação à vida na universidade; os decorrentes da incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; os resultantes do desencanto ou desmotivação com cursos escolhidos; os referentes às dificuldades na relação ensino-aprendizagem e uma grande desinformação a respeito da natureza dos cursos.

Já os fatores internos ao curso e às instituições relacionam-se às questões acadêmicas e didático-pedagógicas como: desinteresse do docente; pequeno número de programas institucionais para o aluno; cultura institucional de desvalorização da docência na instituição e a infraestrutura da instituição. Em relação aos fatores externos às instituições, destacam-se os relativos ao mercado de trabalho; ao reconhecimento social da carreira escolhida; os relativos

à desvalorização da profissão; vinculados a dificuldades financeiras do estudante e os fatores que estão relacionados à ausência de políticas governamentais voltadas ao ensino de graduação. (BRASIL/MEC/SESU, 1996).

Outro estudo, desenvolvido por Gonzáles (2006), agrupa as causas da evasão, em quatro categorias. A primeira se refere às causas externas ao sistema de Ensino Superior, a segunda é relativa às causas próprias do sistema e das instituições, a terceira diz respeito às causas acadêmicas e na quarta categoria estão as causas referentes às características pessoais dos estudantes.

Para Pereira (2003) a evasão dos alunos está associada a conjuntos de fatores. Um fator identificado é formado pelas variáveis que medem a insatisfação do aluno com a infraestrutura física da Instituição. Outro está relacionado à insatisfação com a metodologia de ensino aprendizagem utilizada pelos docentes. Também se constitui um fator o que reflete as dificuldades financeiras dos acadêmicos em financiar os seus estudos. A dificuldade que os alunos têm em acompanhar as atividades realizadas no curso escolhido e por último, o fato de que muitos acadêmicos abandonam pelo fato de ter sido admitido em um curso que não foi sua primeira opção.

O trabalho desenvolvido por Biazus (2004) mostra que a evasão se constitui a partir de dimensões com variáveis internas e externas à instituição. Entre a dimensão interna destacam-se a pouca motivação por parte dos professores; aspectos inadequados relacionados à maneira como os professores falam dos cursos e a inadequação das salas de aula ao ensino ministrado. Como fatores externos destaca a inexistência de uma integração entre a universidade e as empresas no que concerne aos estágios supervisionados; o desconhecimento prévio do curso, por parte dos alunos; a não concretização das expectativas individuais dos alunos e a pressão exercida pela família sobre a escolha do curso.

No estudo de Bardagi (2007), de forma resumida, em seu estudo qualitativo, a evasão se constitui por dois tipos de perfis, tanto de insatisfação, quanto de saída do curso: com relação à insatisfação o grupo se dividiu entre aqueles cuja satisfação e insegurança existia desde a entrada na universidade e a possibilidade de evasão era algo sistematicamente presente e aqueles que a insatisfação surgiu ao longo da graduação. Com relação à saída, o grupo se dividiu entre aqueles que gradativamente foram se desligando do curso até evadirem completamente e aqueles cuja evasão foi um evento abrupto, motivado por uma situação específica, apesar da insatisfação recorrente.

É importante destacar que cada estudo sobre evasão, aponta um conjunto de indicadores cuja influência contribui para a concretização desse fenômeno, porém, de

naturezas diferenciadas, em função das escolhas dos pesquisadores, das metodologias empregadas, das realidades estudadas e, também, em função do fato de que esse fenômeno tem múltiplas causas e fatores intervenientes, com isso os estudos indicam que a sua complementariedade é importante para um melhor entendimento desse fenômeno.

Com relação às metodologias empregadas nos estudos, grande parte delas foi desenvolvida com entrevistas direcionadas a alunos evadidos ou mesmo ingressantes nos cursos, estudo de caso, pesquisa documental, pesquisa via *web* e estudo com aplicação de Regressão Logística, contudo, nenhum fez uma relação com as políticas públicas adotadas para o Ensino Superior ou mesmo trabalhou especificamente com as licenciaturas como um grupo específico. Em alguns casos, os estudos foram desenvolvidos com um curso específico de licenciatura.

4.4 CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

A construção do delineamento da pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo quantitativo. A definição da estratégia a ser desenvolvida foi estruturada a partir da concepção de um estudo realizado com um levantamento de dados. O levantamento de dados pode ser realizado utilizando-se de um processo amostral ou censitário. No processo amostral uma parte da população pesquisada é selecionada por uma técnica de amostragem.

A vantagem de se trabalhar com uma coleta amostral se relaciona ao fato de que ela é mais econômica, em termos de custos; mais rápida, pois trabalha com menos informações e despense também menos trabalho para se chegar a um resultado final. A sua desvantagem com relação ao processo censitário é a existência de uma margem de erro, que apesar de ser controlável, não pode ser eliminada.

Essas considerações têm ressonância desde que a proposta de pesquisa seja enquadrada em um estudo quantitativo. No presente estudo a opção foi por um levantamento censitário, uma vez que a busca das informações foi em fonte secundária, não gerando custo ou trabalho adicional, além de não propiciar a presença da margem de erro, inerente do processo amostral.

Os dados utilizados nesta pesquisa são oriundos de fontes secundárias e não primárias. Na fonte primária a informação é coletada por instrumento de pesquisa aplicado diretamente aos entrevistados, no caso específico, diretamente aos alunos. Algumas desvantagens da coleta de dados em fonte primária são: incerteza quanto à veracidade da informação; questionamento que pode levar a indução do respondente e não entendimento do

questionamento, o que pode gerar uma informação não fidedigna. A fonte secundária de dados, especificamente utilizada neste estudo, parte de informações de perfil dos pesquisados, tais como gênero, idade, nota no vestibular etc. Este tipo de informação independe da opinião do pesquisado.

Dados secundários são aqueles que foram previamente coletados para outros propósitos que não a resolução do problema específico do propósito de nosso estudo (AAKER; KUMAR; DAY, 2001, p. 130). Por esse motivo, a escolha do que deve ser considerado é de responsabilidade do pesquisador. O benefício mais significativo do uso de fonte de dados secundários é a economia de tempo e a facilidade de acesso à informação. Apesar dessa vantagem o uso deste tipo de fonte tem limitações referentes ao objetivo da construção dos indicadores que compõe o banco de dados, diferente do objetivo da pesquisa em questão e, por isso, a limitação das variáveis que o compõe.

Dessa forma o estudo dispõe de um conjunto de variáveis que podem não cobrir totalmente as necessidades do mesmo. Nesse caso, destaco a ausência de variáveis subjetivas que contribuem para a contextualização do fenômeno da evasão, por isso, a utilização de um estudo qualitativo seria importante para ter uma visão mais ampla do problema, em função do tempo de realização dos estudos não foi possível realizar uma etapa qualitativa. Com isso, o estudo foi consolidado por meio de um processo de coleta censitária em fonte secundária, desenvolvido como um estudo quantitativo.

No processo censitário a coleta dos dados é feita com todos os elementos que formam a população, no caso específico, todos os ingressantes nos cursos de licenciatura em um determinado período. De certa forma esse estudo também pode ser entendido como amostral, se considerado ao longo do tempo. O estudo quantitativo foi desenvolvido com base na realidade a ser estudada (evasão) e, com isso, parte da utilização de uma técnica de construção de um modelo probabilístico de previsão da evasão a partir de informações em banco de dados do público investigado.

Nesse processo a variável definida como dependente é qualitativa dicotômica (sim é evadido; não, não é evadido) passa a ser dicotomizada quando se associa a elas os resultados 1 (sim) e 0 (não). As variáveis independentes foram definidas a partir das informações disponibilizadas em banco de dados da instituição, sobre os alunos. Para essa concepção a composição dos fatores a serem considerados está restrita a disponibilidade das informações em banco de dados.

Para a temporalidade dos dados será realizado um estudo de *Coorte* ao longo de um período de quatro anos, que corresponde ao tempo médio de formação das propostas dos

cursos de licenciatura da instituição de ensino pesquisada. Um estudo de *Coorte* consiste em “uma série de levantamentos realizados a intervalo de tempos apropriados, onde o *Coorte* serve como uma unidade básica de análise. *Coorte* é um grupo de entrevistados que experimentam o mesmo evento no mesmo intervalo de tempo”. (MALHOTRA, 2001, p. 110).

Da mesma forma, este tipo de estudo avalia tendências baseadas na descrição de uma população, ao longo do tempo (BABBIE, 1999, p. 102). Nesta pesquisa serão acompanhados alunos ingressantes nos cursos de licenciatura, nas mais diversas formas de ingresso, no ano de 2007 acompanhados até 2011.

A técnica quantitativa utilizada para a análise de dados, em função de haver mais de duas variáveis independentes, é a análise multivariada de dados onde se estabelece uma combinação linear de variáveis com pesos empiricamente determinados. As variáveis foram especificadas por mim, sendo os pesos determinados pela técnica utilizada para se analisar os resultados da coleta das variáveis. Esse tipo de técnica “refere-se a um conjunto de métodos estatísticos que torna possível a análise simultânea de medidas múltiplas para cada indivíduo, objeto ou fenômeno observado” (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO, 2007, p. 2). A análise multivariada também pode ser compreendida por meio de todos os métodos estatísticos que simultaneamente utilizam múltiplas medidas de um mesmo indivíduo. (HAIR et al, 2007, p. 26).

A opção por uma técnica multivariada, em detrimento das demais, está relacionada a fatores tais como: o nível de mensuração das variáveis e o objetivo do estudo. No caso deste objeto de estudo a variável resposta da pesquisa é a evasão, mensurada da seguinte forma: o discente se evade ou não se evade do curso. Além de ser um nível de mensuração nominal é dicotômico sendo, portanto, uma variável que se enquadra na possibilidade de uso de uma Análise Discriminante Múltipla.

A concepção de Análise Discriminante Múltipla – *multiple discriminant analysis* (MDA), segundo Hair et al (2007, p. 32), é a de uma técnica multivariada adequada quando a variável dependente é dicotômica. A análise discriminante é aplicável quando a amostra total pode ser dividida em grupos baseados em uma variável dependente e seu objetivo é entender diferenças entre os perfis dos grupos, justamente o que propõe o objetivo deste estudo.

Uma alternativa de Análise Discriminante é a técnica de Análise de Regressão Logística. Algumas razões que justificam o uso da Análise de Regressão Logística em detrimento da Análise Discriminante são: a Análise Discriminante depende estritamente de se atenderem suposições de normalidade multivariada e de iguais matrizes de variância-covariância nos grupos, a Regressão Logística não depende desta suposição; a Regressão

Logística é muito mais robusta quando tais pressupostos não são atendidos. Além disso, a Regressão Logística apresenta uma gama maior de diagnóstico dos resultados. (HAIR et al, 2007, p. 261).

No processo de Análise Multivariada de dados a variável definida como resposta (dependente) passa a ser uma combinação linear das demais variáveis (independentes). A variável dependente, ou seja, variável resposta do modelo foi definida como sendo a variável que identifica se um aluno tem propensão à evasão ou não de um curso de licenciatura. As variáveis independentes são as variáveis que configuram características do público pesquisado, podendo, nesse caso, serem quantitativas ou qualitativas.

Com isso, a opção pelo uso da Regressão Logística, como um tipo de Análise Multivariada, é a alternativa escolhida, pois no presente estudo foram incluídas variáveis qualitativas e essa técnica “destina-se a aferir a probabilidade de ocorrência de um evento e identificar características dos elementos pertencentes a cada grupo determinado pela variável categórica” (FÁVERO et al, 2009, p. 441). Uma variável categórica é definida como sendo, neste caso, uma variável qualitativa dicotômica que assume apenas dois valores.

A estimativa dos parâmetros na Regressão Logística é feita com o apoio do Método de Máxima Verossimilhança e não com o Método dos Mínimos Quadrados, usado na Análise Discriminante. Com a Máxima Verossimilhança¹ se busca coeficientes que permitam estimar a maior probabilidade possível de um evento ocorrer ou de certa característica se fazer presente (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO, 2007, p. 284). Este fato é importante na medida em que isto vem ao encontro do objetivo deste estudo. Um parâmetro é uma medida de uma população normalmente estimada a partir dos dados de uma amostra. (HAIR et al, 2005, p. 135).

No caso em estudo os parâmetros utilizados foram obtidos utilizando uma coleta de dados censitária, eliminando a possibilidade de erro de estimativa ao se adotar uma coleta amostral. O método de Máxima Verossimilhança busca maximizar a probabilidade de que um evento ocorra. Além disso, a Regressão Logística é mais indicada quando existe a presença de variáveis independentes no modelo com nível de mensuração nominal, o que ocorre também neste estudo. Por estas razões justifica-se o uso da Regressão Logística, em detrimento da Análise Discriminante. As variáveis constantes no modelo serão descritas na etapa de análise multivariada dos dados.

¹ A Máxima Verossimilhança baseia-se no cálculo onde ao se derivar uma equação e igualando-a a zero pode-se chegar ao(s) valor(es) mínimo e/ou máximo.

Nesse estudo também foi aplicada a técnica de Análise de Variância (ANOVA). Essa técnica permite avaliar se existe diferença significativa entre as médias de três ou mais grupos. Segundo Hair et al. a “Análise de Variância é uma técnica estatística usada para determinar se as médias de três ou mais grupos surgem de populações com médias iguais”. (1998, p. 272).

Para a realização de uma ANOVA são necessários testes de avaliação da utilização do modelo para testar hipóteses de diferenças de médias, porém, como os dados pesquisados são censitários, não existe a necessidade dos testes. Essa metodologia foi aplicada no momento de avaliar se existia ou não diferença significativa entre as áreas de conhecimento pesquisadas (agrupamentos dos cursos por áreas de conhecimento).

A opção por essa metodologia também tem relação com a capacidade dessa técnica de detectar diferenças e, quando existirem, poderem ser identificadas por testes específicos para determinar onde as diferenças surgem. O Teste utilizado para avaliar as diferenças entre as médias dos segmentos é o Teste da Diferença Honestamente Significativa (DHS) de Tukey, que é um dos testes mais utilizados para esse fim. O termo utilizado é derivado da tradução do inglês *Honestly Significant Difference*, cuja melhor opção seria diferença verdadeiramente significativa.

Com isso, é possível identificar, se existe diferença entre as médias das variáveis de cada segmento de área de conhecimento, para fins de diferenciação dos perfis de alunos evadidos. Devido ao alto grau de exigência do Teste de Tukey, em alguns casos ele não consegue precisar que médias diferem entre si. Com isso, a opção é a realização de um Teste de Diferença Mínima Significativa (DMS), com melhor sensibilidade de detecção de diferença de médias.

5 RESULTADOS DO ESTUDO

Neste capítulo são apresentados os resultados da coleta de dados, caracteriza-se por serem segmentados a partir dos objetivos específicos da pesquisa. Inicialmente são descritos os resultados globais que definem o perfil do aluno evadido, quando da aplicação do modelo de Regressão Múltipla divididos em: análise bivariada de dados, análise multivariada de dados e de comparação entre os grupos de licenciaturas por áreas de conhecimento, para identificar as diferenças existentes entre os perfis por área de conhecimento. Ao final, são apresentadas as relações existentes entre as políticas públicas e suas interferências na busca da solução para os problemas de evasão em cursos de licenciatura.

5.1 ANÁLISE BIVARIADA DOS DADOS

Nesta etapa do estudo são apresentados os resultados das variáveis pesquisadas tabulados de forma cruzada com a variável evasão. A análise é designada como bivariada, pois utiliza duas variáveis na apresentação dos resultados, ou seja, a variável evasão e cada uma das variáveis coletadas do banco de dados. Nesse procedimento, cada variável é analisada conjuntamente com a variável evasão. Com isso, não são consideradas as interações entre as variáveis, sendo analisada cada uma em separado, caracterizando uma análise descritiva dos dados coletados.

O levantamento dos dados foi concretizado com informações de 1.027 estudantes, ingressantes, em cursos de licenciatura, no ano de 2007 (para que se possa ter um período de tempo suficiente para a conclusão da graduação), por todas as formas de ingresso. O valor da evasão obtido, independente de curso, foi de 65,73%, ou seja, de cada 100 alunos ingressantes em 2007, aproximadamente 66 se evadiram dos cursos em um período de quatro anos, não concluindo os mesmos (na instituição). Para fins de entendimento nesse total não são considerados evadidos os alunos que ainda continuam matriculados no curso ou que já se formaram. Praticamente um em cada três estudantes consegue se formar ou permanece ainda no curso ao se passarem um período de quatro anos.

Apesar de a instituição desenvolver um esforço intenso de captação e de acesso ao Ensino Superior não é suficiente para que os estudantes se mantenham no sistema. Esse resultado aponta para um grande questionamento, por que isso acontece? Essa pergunta tem sido respondida com argumentações diferenciadas dependendo dos públicos pesquisados, das

metodologias empregadas, das realidades analisadas, da temporalidade de coleta dos dados ou, ainda, da granularidade da informação. Nessa etapa do estudo o questionamento é focado na configuração de um perfil de estudante que chega a esta condição. Ainda que faça parte do senso comum que inúmeros fatores podem contribuir para a concretização da evasão, este estudo identificou fatores pertinentes à realidade avaliada, por meio de um estudo quantitativo, na perspectiva das informações obtidas sobre os alunos, ajudando a responder esse questionamento. Os resultados mais detalhados desse estudo são apresentados e analisados a partir de cada variável pesquisada e de suas interações.

Cruzando as variáveis pesquisadas com a condição de aluno evadido ou não, no período pesquisado, inicio a análise com a variável área de conhecimento. Nesse cruzamento de dados, assim como para os demais que se seguem, são apresentadas tabelas onde as categorias de resposta da variável são percentualizadas para fins de comparação, uma vez que a informação absoluta não é passível de comparação, por diferenças nas quantidades de informações por segmentos.

Conforme resultados apresentados na tabela 6 verifico que a evasão (a partir do conceito adotado) ocorre em todas as áreas em expressividade numérica bem próxima entre si, não revelando, em um primeiro momento, diferenças significativas entre os resultados. Com isso, a área de conhecimento não se mostra como um fator interveniente na constituição de um perfil de estudante evadido. Por outro lado (tabela 7), a idade apresenta resultados com diferenças significativas, isto é, a taxa de evasão é superior entre aqueles que têm pelo menos 40 anos, comparativamente aos demais, indicando que este aspecto tem interferência no processo de evasão.

Tabela 6: Percentuais de evasão por áreas de conhecimento.

Área do Curso	Evadido	%	Não evadido	%	Total Geral
Total	675	65,73	352	34,27	1027
Comunicação	125	66,14	64	33,86	189
Exata	76	62,30	46	37,70	122
Humana	202	67,33	98	32,67	300
Saúde	272	65,38	144	34,62	416

Fonte: Banco de dados da instituição.

Tabela 7: Percentuais de evasão por idade.

Idade no ingresso	Evadido	%	Não evadido	%	Total Geral
Total	675	65,73	352	34,27	1027
Até 18 anos	81	51,59	76	48,41	157
De 19 a 25 anos	361	68,89	163	31,11	524
De 26 a 30 anos	116	67,44	56	32,56	172
De 31 a 40 anos	83	64,34	46	35,66	129

Mais de 40 anos	34	75,55	11	24,44	45
-----------------	----	-------	----	-------	----

Fonte: Banco de dados da instituição.

De modo geral, os estudos referentes à evasão indicam que as áreas exatas têm maior percentual de alunos evadidos do que as demais. Nesse levantamento censitário, por meio de um estudo de *Coorte* isso não se concretizou. É preciso atentar ao fato de que outros estudos adotam diferentes conceituações de evasão.

A variável estado civil, apresentada na tabela 8, indica algumas diferenças, porém pouco representativas. Até mesmo porque para algumas alternativas de resposta, com uma quantidade absoluta pequena de dados, os valores percentuais tendem a ser mais expressivos, dessa forma, não cabe indicar essa variável como sendo característica do perfil do evadido.

Tabela 8: Percentuais de evasão por estado civil.

Estado civil	Evadido	%	Não evadido	%	Total Geral
Total	675	65,73	352	34,27	1027
Solteiro	546	66,18	279	33,82	825
Casado	85	61,15	54	38,85	139
Não Informado	25	69,44	11	30,56	36
Separado	9	60,00	6	40,00	15
Divorciado	9	81,82	2	18,18	11
Viúvo	1	100,00	0	0,00	1

Fonte: Banco de dados da instituição.

A média de desempenho no vestibular, como uma variável de cruzamento com a evasão revelou que os ingressantes com média geral inferior a quatro têm maior probabilidade de se evadir do que os demais (tabela 9). Ainda que seja questionável a capacidade de o processo seletivo realizado pelo vestibular mensurar o conhecimento dos alunos, ele dá alguns indícios de descompasso entre o que se espera do ingressante no nível superior e o que ocorre.

Os dados apresentados identificam que a taxa de evasão vai diminuindo, conforme melhora o desempenho apresentado pelo estudante no processo seletivo, ainda assim, uma maior média de desempenho não é um impedimento para a ocorrência da evasão, chegando a 47,22% de evadidos com média de ingresso superior a sete. É importante destacar aqui, e em outros momentos de análise dos dados, que as características de perfil não são determinantes para a ocorrência da evasão, ou seja, ainda que um aluno tenha mais acentuada uma característica que o coloca na condição de evadido não significa, necessariamente, que isso aconteça, ou vice-versa. A caracterização do evadido apenas trabalha com uma probabilidade ou chance, não uma certeza determinística. Com isso, a cada momento de análise que se

apresenta nesse estudo cabe sempre entender os resultados como uma chance maior de evasão, no caso específico, quanto menor a média de ingresso do aluno no curso, maior tende a ser a sua chance de se evadir do mesmo. Isso mostra também uma multicausalidade da evasão, pois nesses casos a opção pela evasão acontece por outras razões, essa constatação se repete em muitas das variáveis analisadas no estudo. Nesta tabela, assim como em outras, aparece entre as alternativas o termo “sem informação”, este fato acontece quando não havia dados disponíveis sobre a variável, em razão de os ingressantes, neste caso, serem oriundos de outra forma de ingresso que não o vestibular, por exemplo: transferência externa.

Tabela 9: Percentual de evasão por média de desempenho no vestibular.

Média de desempenho no vestibular	Evadido	%	Não evadido	%	Total Geral
Total	675	65,73	352	34,27	1027
Até 2,00	45	80,36	11	19,64	56
De 3,01 a 4,00	77	82,80	16	17,20	93
De 4,01 a 5,00	110	74,32	38	25,68	148
De 5,01 a 6,00	108	72,48	41	27,52	149
De 6,01 a 7,00	61	67,03	30	32,97	91
Mais de 7,00	17	47,22	19	52,78	36
Sem informação	257	56,61	197	43,39	454

Fonte: Banco de dados da instituição

O estudo de Pereira (2003) destaca que existe uma dificuldade de os alunos acompanharem as atividades realizadas no curso escolhido associando essa dificuldade em obterem um bom desempenho, tendo uma relação direta com a característica de perfil identificada aqui pelo desempenho (notas) no ingresso do curso.

A forma de ingresso dos estudantes mostra alguns resultados que cabem ser destacados (tabela 10). A taxa de evasão entre os ingressantes por transferência interna (54,62%) é significativamente menor do que a taxa de evasão dos ingressantes por vestibular (70,51%). Esses dados transmitem a ideia de que os ingressantes por vestibular muitas vezes não têm certeza sobre a sua escolha profissional e os que ingressam por transferência interna tomam sua decisão direcionada a um curso específico.

Outro aspecto importante desse resultado é com relação à taxa de evasão dos estudantes ingressantes pelo ProUni. O resultado obtido mostra que esses bolsistas tendem a permanecer mais nos cursos. O ProUni, como política educacional, mostra uma face positiva no sentido de diferenciar o estudante ingressante em instituições de ensino privadas dos demais ingressantes. Com a oportunidade de ingresso no Ensino Superior, quando não teria se não fosse esse auxílio, principalmente no ensino privado, demonstra grande potencial de

permanência no mesmo. Considerando esta política, sob esse aspecto, é possível identificá-la como eficiente, uma vez que pretender atingir uma evasão zero não é viável pelo próprio direito individual incontestável que cada pessoa tem de decidir sobre seu projeto de vida.

Tabela 10: percentual de evasão por forma de ingresso.

Forma de ingresso	Evadido	%	Não evadido	%	Total Geral
Total	675	65,73	352	34,27	1027
Vestibular	318	70,51	133	29,49	451
Transferência interna	130	54,62	108	45,38	238
Processo seletivo alternativo	100	80,65	24	19,35	124
Transferência externa	53	58,24	38	41,76	91
Portador de diploma	26	78,79	7	21,21	33
ProUni	9	29,03	22	70,97	31
Paralelo interno ²	13	54,17	11	45,83	24
Readmissão	14	77,78	4	22,22	18
Certidão de estudos ³	12	70,59	5	29,41	17

Fonte: Banco de dados da instituição.

Diferentemente da informação da tabela anterior, onde o ingresso no curso era feito por transferência interna, na tabela 11 o percentual de evasão por transferência interna foi obtido entre aqueles que, estando matriculados nos cursos, em algum momento da sua trajetória no período pesquisado realizou alguma transferência interna. Ou seja, não ingressou por transferência, mas depois que estava no curso se transferiu para outro dentro da mesma instituição. Nesse caso, esse estudante não é um evadido da instituição, mas por definição institucional ele é caracterizado como um evadido do curso de ingresso. Dessa forma, a taxa de evasão de alunos que realizaram transferência interna (94,74%) é muito superior a dos demais, o que demonstra uma indecisão sobre o que cursar, em muitos casos, eles se transferem várias vezes entre os cursos e, ao final desse processo, alguns acabam desistindo por não terem condições de decidir sobre qual curso seguir. Esse resultado revela uma indecisão sobre a escolha profissional referenciada também em outros estudos sobre a evasão no Ensino Superior.

Tabela 11: percentual de evasão por transferência interna.

Transferência interna	Evadido	%	Não evadido	%	Total Geral
Total	675	65,73	352	34,27	1027
Não realizou	585	62,77	347	37,23	932
Realizou	90	94,74	5	5,26	95

² O termo paralelo interno é utilizado para designar os alunos que ingressam em dois cursos e os seguem concomitantemente.

³ Certidão de estudos corresponde ao ingresso de alunos que não estão mais regularmente matriculados em um curso e que solicitam ingresso em um curso de graduação.

Fonte: Banco de dados da instituição.

Outras variáveis que podem dar indícios de uma possível evasão são: a quantidade de atividades acadêmicas (disciplinas) que os discentes se matricularam no período pesquisado (tabela 12); o percentual de atividades acadêmicas aprovadas (tabela 13); o percentual de atividades reprovadas (tabela 14); o percentual de atividades canceladas (tabela 15) e o percentual de atividades sem frequência mínima para aprovação o que representa uma evasão da atividade acadêmica (tabela 16). Considerando estas variáveis sobre as atividades acadêmicas como um núcleo de análise é importante destacar que o comportamento do aluno, nessa etapa da sua vida acadêmica, serve como um termômetro para indicar uma perspectiva de evasão do curso.

Com relação às atividades matriculadas identifiquei uma taxa de evasão maior entre aqueles que, a cada semestre, se matriculam em torno de uma atividade (tabela 12), pois no período de quatro anos pesquisados aqueles que efetuaram matrícula total em até 10 atividades são os que mais se evadem. Por este motivo, o fato de o discente realizar uma atividade por semestre indica que ele tem grande propensão à evasão. De alguma forma esse fato revela, entre outras coisas, que a sua possibilidade de conclusão do curso fica muito distante. Outro fato revelado por este resultado é que grande parte da decisão do aluno de se evadir do curso ocorre nos primeiros semestres do aluno no curso.

Tabela 12: Percentual de evasão por quantidade de atividades matriculadas.

Quantidade de atividades matriculadas	Evadido	%	Não evadido	%	Total Geral
Total	675	65,73	352	34,27	1027
Até 3	261	97,75	6	2,25	267
De 4 a 10	253	96,56	9	3,44	262
De 11 a 20	119	82,07	26	17,93	145
De 21 a 30	33	27,50	87	72,50	120
Mais de 30	9	3,86	224	96,14	233

Fonte: Banco de dados da instituição.

O resultado de sua aprovação ou não nas atividades acadêmicas matriculadas (tabela 13) também indica uma maior ou menor propensão à evasão. Entre os alunos que obtiveram no máximo 40% de aprovação, nas atividades matriculadas no período pesquisado, todos se evadiram ao final de quatro anos. Dessa forma o desempenho ao longo da vida acadêmica também indica uma característica do público com potencial à evasão. O mesmo acontece quando se avalia o percentual de reprovação (tabela 14).

O cancelamento da atividade acadêmica (tabela 15) tem relação com a evasão, quanto mais cancelamentos o aluno vai realizando ao longo de sua trajetória no curso, maior vai ser a sua chance de se evadir do mesmo. O cancelamento, na instituição, pode ser solicitado pelo estudante, conforme normas regimentais, em um prazo máximo de 30 dias, antes do término da atividade, nesse caso ele não é reprovado por faltas.

Tabela 13: Percentual de evasão por percentual de atividades aprovadas.

Percentual de atividades aprovadas (%)	Evadido	%	Não evadido	%	Total Geral
Total	675	65,73	352	34,27	1027
Até 20,00	120	100,00	0	0,00	120
De 20,01 a 40,00	46	100,00	0	0,00	46
De 40,01 a 60,00	61	96,83	2	3,17	63
De 60,01 até 80,00	97	75,19	32	24,81	129
Mais de 80,00	351	52,47	318	47,53	669

Fonte: Banco de dados da instituição.

Tabela 14: Percentual de evasão por percentual de atividades reprovadas.

Percentual de atividades reprovadas (%)	Evadido	%	Não evadido	%	Total Geral
Total	675	65,73	352	34,27	1027
Até 20,00	594	63,39	343	36,61	937
De 20,01 a 40,00	61	87,14	9	12,86	70
De 40,01 a 60,00	11	100,00	0	0,00	11
Mais de 60,00	9	100,00	0	0,00	9

Fonte: Banco de dados da instituição.

Tabela 15: Percentual de evasão por percentual de atividades canceladas.

Percentual de atividades canceladas (%)	Evadido	%	Não evadido	%	Total Geral
Total	675	65,73	352	34,27	1027
Nenhum cancelamento	502	63,14	293	36,86	795
Até 20,00	53	47,75	58	52,25	111
De 20,01 a 40,00	29	96,67	1	3,33	30
De 40,01 a 60,00	22	100,00	0	0,00	22
Mais de 60,00	50	100,00	0	0,00	50

Fonte: Banco de dados da instituição.

Da mesma forma, aqueles que terminam a atividade sem frequência mínima para aprovação (75%), repetidas vezes (tabela 16), configuram um potencial de aluno evadido do curso. Todos estes sinais são passíveis de acompanhamento da instituição antes da concretização da evasão e podem ser atenuados por meio de um trabalho mais individual junto a esse grupo de alunos. Assim como esses, aqueles que, ao final do semestre são

classificados como desistentes das atividades acadêmicas (tabela 17), quanto mais ocorre esse fato, ao longo de sua vida acadêmica, maior tende a ser a sua chance de se evadir do curso. A condição de aluno desistente é configurada quando o aluno, tendo frequência mínima para concluir a atividade acadêmica, não comparece às avaliações do final do semestre.

Tabela 16: Percentual de evasão por percentual de atividades sem frequência.

Percentual de atividades sem frequência (%)	Evadido	%	Não evadido	%	Total Geral
Total	675	65,73	352	34,27	1027
Nenhuma atividade sem frequência	493	62,80	292	37,20	785
De 20,01 a 40,00	49	96,08	2	3,92	51
Mais de 40,00	68	100,00	0	0,00	68

Fonte: Banco de dados da instituição.

Tabela 17: Percentual de evasão por percentual de atividades desistentes.

Percentual de atividades desistentes (%)	Evadido	%	Não evadido	%	Total Geral
Total	675	65,73	352	34,27	1027
Nenhuma atividade desistente	647	67,12	317	32,88	964
Até 20,00	15	30,00	35	70,00	50
Mais de 20,00	13	100,00	0	0,00	13

Fonte: Banco de dados da instituição.

O total de créditos que o discente já concluiu dá uma noção do seu posicionamento dentro do currículo do curso. Conforme os resultados apresentados na tabela 18 identifiquei que aqueles posicionados na primeira metade do curso têm maior propensão à evasão do que os demais, que teriam menos a perder ao largar o curso, ou mesmo porque não estão certos de sua escolha. No estudo de Bardagi (2007) a insegurança com relação ao curso existe desde a entrada na universidade tornando a evasão uma questão de tempo. Por outro lado, o tamanho do curso, que daria uma perspectiva de maior ou menor tempo de conclusão (tabela 19), não se revelou como uma variável que interfere na taxa de evasão dos cursos de licenciatura.

Tabela 18: Percentual de evasão por percentual de créditos concluídos.

Percentual de créditos concluídos (%)	Evadido	%	Não evadido	%	Total Geral
Total	675	65,73	352	34,27	1027
Até 10,00	273	99,63	1	0,37	274
De 10,01 a 20,00	161	98,17	3	1,83	164
De 20,01 a 40,00	138	95,83	6	4,17	144
De 40,01 a 60,00	59	86,76	9	13,24	68
De 60,01 a 80,00	30	51,72	28	48,28	58
Mais de 80,00	14	4,39	305	95,61	319

Fonte: Banco de dados da instituição.

Tabela 19: Percentual de evasão por quantidade de créditos do programa.

Quantidade de créditos do programa	Evadido	%	Não evadido	%	Total Geral
Total	675	65,73	352	34,27	1027
Até 140	421	66,83	209	33,17	630
Até 141 a 180	153	62,20	93	37,80	246
Mais de 180	101	66,89	50	33,11	151

Fonte: Banco de dados da instituição.

Além dos aspectos já citados, algumas variáveis com conotação financeira também foram avaliadas. Como não foi possível obter dados de rendimento, dos estudantes ou de seus pais, a componente financeira foi mensurada pelas variáveis presentes nas tabelas 20 e 21. A média de matrículas por semestre, relacionada a dois fatores importantes: incapacidade financeira de arcar com muita despesa mensal ou incerteza com relação ao fato de ter feito a escolha certa de curso, passando por um processo de tentativa de ingresso em outro curso ou instituição.

Na tabela 20 percebo que grande parte dos alunos evadidos se concentra entre aqueles que realizam poucas matrículas por semestre, dando indícios de que em algum instante de tempo tomaram a atitude de se evadir do curso. Nesse aspecto uma das duas razões citadas anteriormente justificariam este comportamento. A inadimplência foi outra variável pesquisada, a informação sobre este fato é constituída a partir do período de tempo pesquisado, ou seja, caso em algum momento deste período o discente esteve em inadimplência (tabela 21). A inadimplência é caracterizada na instituição quando o discente deixa de pagar as parcelas na data do seu vencimento.

Tabela 20: Percentual de evasão pela média de atividades matriculadas por semestre.

Média de atividades matriculadas por semestre	Evadido	%	Não evadido	%	Total Geral
Total	675	65,73	352	34,27	1027
Até 2,00	89	87,25	13	12,75	102
De 2,01 a 3,00	372	89,00	46	11,00	418
De 3,01 a 4,00	173	50,88	167	49,12	340
De 4,01 a 5,00	32	26,45	89	73,55	121
Mais de 5,00	9	19,57	37	80,43	46

Fonte: Banco de dados da instituição.

Tabela 21: Percentual de evasão por inadimplência no período.

Inadimplência no período	Evadido	%	Não evadido	%	Total Geral
Total	675	65,73	352	34,27	1027
Não	377	58,36	269	41,64	646
Sim	298	78,22	83	21,78	381

Fonte: Banco de dados da instituição.

Os cursos de licenciatura, na instituição, têm desconto de 50% no valor das mensalidades, conforme cláusulas contratuais específicas, aos alunos regularmente matriculados, como incentivo à formação de professores. Além deste fato, também é possível buscar outras fontes de ajuda financeira desde programas de financiamento até o ProUni. Entre os programas de financiamento pesquisados (tabela 22) aparece o acordo sindical. Nesse caso os discentes são beneficiados com descontos por serem filhos de professores ou professoras da instituição, agregando-se a eles os próprios funcionários e funcionárias que estudam na instituição.

A Fundação Universitária para o Desenvolvimento do Ensino e da Pesquisa (FUNDEPE) é uma entidade sem fins lucrativos, que administra programas de crédito educativo rotativo para estudantes da instituição e organiza recursos para o desenvolvimento de pesquisas. Criada em 1993 pela mantenedora da instituição, a fundação tem como objetivo a promoção de financiamento de estudos, o desenvolvimento e o aprimoramento do ensino, da pesquisa e da educação continuada na universidade.

O Fundo de Assistência e Seguro aos Estudantes (FASE) era um programa da instituição que auxiliava os discentes no caso de desemprego ou morte do responsável pelo pagamento das despesas com mensalidades, mas que atualmente não está mais em funcionamento, apenas para quem aderiu enquanto havia possibilidade para isso. Além desses, existem os auxílios governamentais. Conforme o sítio do MEC o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. É uma política pública que busca financiar estudantes em instituições de Ensino Superior privadas, dando novas oportunidades aos discentes de conseguirem manter o pagamento de suas mensalidades.

A bolsa de ajuda filantropia era fornecida pela instituição com valores de descontos entre 50 e 100% das mensalidades. O objetivo destas bolsas era de garantir a instituição a sua cota filantropia, atualmente esta modalidade foi substituída pelas bolsas ProUni. Esse

Programa, segundo o sítio do MEC, tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Educação Superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa.

Os dados apresentados na tabela 22 apresentam também o percentual de evasão junto aqueles alunos que não recebem algum tipo de ajuda financeira, e, em alguns casos, os que recebem, explicitando o tipo de bolsa. Os percentuais de evasão são mais significativos entre os estudantes que não recebem algum tipo de bolsa, do que aqueles que recebem, de modo geral. Este fato revela a componente financeira encoberta pelo desconhecimento sobre a renda dos estudantes e suas famílias, uma vez que não foi possível avaliar variáveis de rendimento na coleta dos dados. De qualquer forma, esta componente se faz presente a partir destes resultados. As políticas públicas de financiabilidade, quer sejam por intermédio de empréstimos pelo FIES ou bolsas concedidas pelo ProUni, têm demonstrado eficiência no sentido de ingresso e aumento de chance de manutenção dos discentes nas licenciaturas. Em quase todos os estudos que identificam o fenômeno da evasão, em instituições privadas, o fator financeiro aparece como um fator interveniente importante.

Tabela 22: Percentual de evasão entre alunos que não recebem algum tipo de ajuda financeira.

Ajuda financeira	Evadido	%	Não evadido	%	Total Geral
Total	675	65,73	352	34,27	1027
Não recebe ajuda por acordo sindical	670	66,21	342	33,79	1012
Não recebe ajuda CREDIFUNDEP	658	66,53	331	33,47	989
Não recebe ajuda FASE	660	66,47	333	33,53	993
Não recebe ajuda FIES	668	66,53	336	33,47	1004
Não recebe ajuda filantropia	673	65,92	348	34,08	1021
Não recebe outro tipo de ajuda financeira	647	71,72	255	28,27	902
Não recebe ajuda ProUni	661	67,73	315	32,27	976

Fonte: Banco de dados da instituição.

O gênero (tabela 23) revela que a probabilidade de evasão entre alunos (71,27%) é superior a de alunas (63,77%) nos cursos de licenciatura. Ainda assim, os percentuais de evasão são altos para os dois grupos. Cabe ressaltar que o ingresso do público feminino é maior que o público masculino, neste universo de cursos. Em outros estudos dessa natureza a evasão também é maior entre o público masculino do que o feminino.

Tabela 23: Percentual de evasão por gênero.

Gênero	Evadido	%	Não evadido	%	Total Geral
Total	675	65,73	352	34,27	1027
Feminino	484	63,77	275	36,23	759
Masculino	191	71,27	77	28,73	268

Fonte: Banco de dados da instituição.

Ao se avaliar a evasão por curso de licenciatura (tabela 24) identifiquei uma alta taxa de evasão entre discentes dos cursos de Física (78,57%) e Filosofia (72,73%). Como são cursos com características muito diferenciadas as razões que fundamentam esta proximidade de evasão provavelmente sejam também diferenciadas. Por outro lado, tem-se o curso de licenciatura em Matemática com menor taxa de evasão (57,45%), ainda que seja um curso com maiores dificuldades de acompanhamento dos alunos. Diferentemente da análise da evasão por área de conhecimento (agrupamento dos cursos por afinidades), o olhar sobre os cursos, individualmente, mostram diferenças de percentuais de evadidos.

Tabela 24: Percentual de evasão por curso de ingresso.

Curso de ingresso	Evadido	%	Não evadido	%	Total Geral
Total	675	65,73	352	34,27	1027
Ciências Sociais	3	100,00	0	0,00	3
Física	22	78,57	6	21,43	28
Filosofia	24	72,73	9	27,27	33
Ciências Biológicas	63	69,23	28	30,77	91
História	46	67,65	22	32,35	68
Letras e habilitações	125	66,14	64	33,86	189
Pedagogia e habilitações	129	65,82	67	34,18	196
Educação Física	127	65,46	67	34,54	194
Enfermagem	82	62,60	49	37,40	131
Matemática	54	57,45	40	42,55	94

Fonte: Banco de dados da instituição.

No momento de ingresso dos estudantes, via processo seletivo vestibular, os inscritos são solicitados a responderem um questionário com algumas informações sobre sua trajetória anterior ao Ensino Superior. Entre os questionamentos desse instrumento algumas variáveis pesquisadas foram consideradas nesta análise, apresentadas nas duas tabelas a seguir. Como em alguns casos a forma de ingresso não era por vestibular, essa informação aparece como “não informado” na tabela.

Ao segmentar os ingressantes nos cursos de licenciatura por tipo de Ensino Médio cursado (tabela 25) verifiquei que a menor taxa de evasão acontece quando os estudantes são oriundos de escolas públicas municipais (53,85%), ainda que em pouca quantidade de

ingressantes, com diferença bastante significativa dos que vieram de um ensino privado (75,00%) ou públicas estaduais (71,79%). Com isso, a origem do aluno de escola pública estadual ou privada não caracteriza um fator interveniente no fenômeno da evasão no sentido de diferenciá-los.

Tabela 25: Percentual de evasão pelo tipo de ensino médio.

Tipo de ensino médio	Evadido	%	Não evadido	%	Total Geral
Total	675	65,73	352	34,27	1027
Federal	8	100,00	0	0,00	8
Não informado	5	83,33	1	16,67	6
Privado	138	75,00	46	25,00	184
Estadual	257	71,79	101	28,21	358
Sem informação	260	56,77	198	43,23	458
Municipal	7	53,85	6	46,15	13

Fonte: Banco de dados da instituição.

A evasão, relacionada à informação do motivo de escolha do curso de licenciatura (tabela 26) indica que aqueles estudantes que ingressaram nos cursos, justificando sua escolha pelo mercado de trabalho (86,36%) e pela possibilidade de poderem contribuir com a sociedade (84,31%) foram os que apresentaram as taxas de evasão mais altas. Em contrapartida, a opção pelo curso tendo como motivo a adequação às aptidões pessoais (68,29%) resultou no grupo com menor taxa de evasão (não considerando aqueles que não informaram, pois ingressaram no curso por outra forma e os que não tiveram uma quantidade significativa de respondentes).

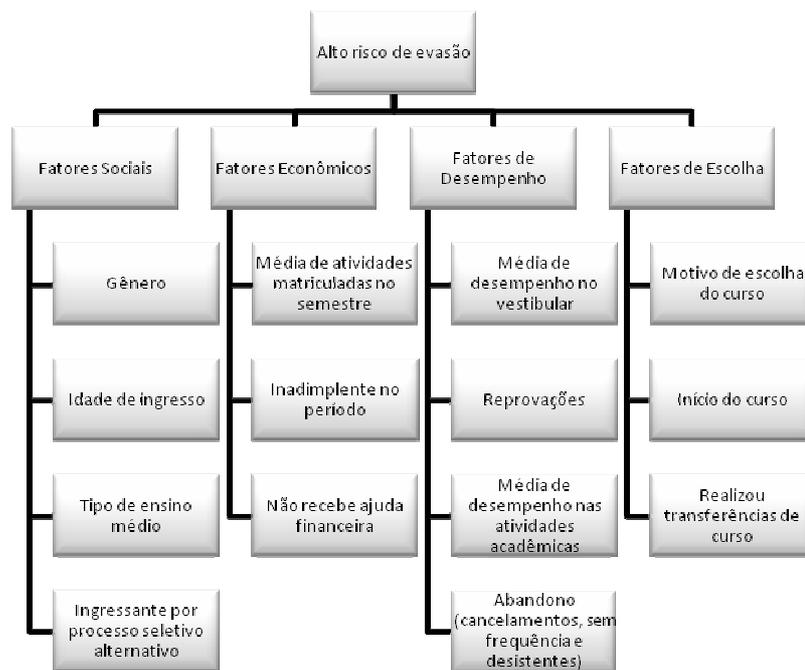
Tabela 26: Percentual de evasão pelo motivo de escolha do curso.

Motivo de escolha do curso	Evadido	%	Não evadido	%	Total Geral
Total	675	65,73	352	34,27	1027
Pouca concorrência nas vagas	2	100,00	0	0,00	2
Mercado de trabalho	38	86,36	6	13,64	44
Possibilidade de poder contribuir com a sociedade	43	84,31	8	15,69	51
Forte influência da família	8	80,00	2	20,00	10
Possibilidade de realização pessoal	84	76,36	26	23,64	110
Por indicação de teste vocacional	9	75,00	3	25,00	12
Adequação às minhas aptidões pessoais	196	68,29	91	31,71	287
Amplas possibilidades salariais	5	62,50	3	37,50	8
Sem informação	260	56,77	198	43,23	458
Prestígio social da profissão	8	50,00	8	50,00	16
Outra	22	75,86	7	24,14	29

Fonte: Banco de dados da instituição.

Pensando em delinear um perfil de potencial de evadido, por meio das variáveis que denotam maior propensão a evasão, é possível consolidar um conjunto de razões mais amplas a partir dos resultados específicos, conforme apresenta a figura 1. Nessa representação, as variáveis de maior risco de evasão foram agrupadas segundo minha concepção sobre suas naturezas. As variáveis designadas como sociais são constituídas pelo gênero (maior entre homens), a idade de ingresso no curso (quanto mais velho maior a possibilidade de evasão), o tipo de ensino médio cursado (escolas privadas ou estaduais com maior taxa de evasão) e a forma de ingresso (por processo seletivo alternativo). Com relação à forma de ingresso, o processo seletivo alternativo é aplicado quando os candidatos têm idade superior a 25 anos, configurando assim uma associação com a idade, já referenciada como tendo maior risco de evasão à medida que o ingressante tem maior idade.

Figura 1: Resumo das variáveis de maior risco de evasão.



Fonte: Elaborada pelo autor.

No conjunto de variáveis classificadas como fator econômico cito a média de atividades matriculadas no semestre (quanto menor maior a taxa de evasão); inadimplência no período (atraso no pagamento ou não pagamento das mensalidades) e o não recebimento de ajuda financeira (além da concessão de bolsas licenciaturas que a instituição disponibiliza de 50%), neste aspecto a taxa de evasão é maior entre aqueles que não recebem outros tipos de bolsas ou benefícios que ajudem no pagamento das mensalidades.

Com relação aos fatores de desempenho foram incluídas as variáveis de média de desempenho no vestibular (quanto menor a média maior a taxa de evasão); reprovações (muitas reprovações no período aumentam as taxas de evasão); média de desempenho nas atividades acadêmicas (quanto menor a média de desempenho nas atividades maior a taxa de evasão) e a evasão da atividade acadêmica. Nesse caso a evasão acontece quando o aluno cancela sua matrícula na atividade, fica sem frequência ao final do período letivo, desistindo de continuar na atividade não comparece mais às aulas, ainda que não fique com excesso de faltas.

A escolha pelos cursos é apresentada a partir do questionamento feito no instrumento do vestibular sobre o motivo de escolha do curso (a opção pela oportunidade de mercado de trabalho ou a possibilidade de contribuir com a sociedade apresentam maiores taxas de evasão); o início do curso, ou seja, alunos de semestres iniciais ou que tenham concluído poucos créditos têm maiores taxas de evasão. A escolha muitas vezes se revela no primeiro contato do aluno com o curso e verifica que sua expectativa em relação ao curso não se concretiza. Por fim, a realização de transferências internas, mudando de curso, indica uma indefinição sobre a escolha inicial.

5.2 ANÁLISE MULTIVARIADA DE DADOS

Nesta etapa do estudo são descritos os procedimentos adotados para o desenvolvimento da estratégia de pesquisa. Nos resultados globais a aplicação do modelo quantitativo é desenvolvida com todos os cursos de licenciatura pesquisados como um único conjunto de dados. Dessa forma, o modelo apresenta as características do discente evadido olhando as licenciaturas como um conjunto único de dados.

A ferramenta estatística adotada para a análise dos resultados é a Análise Multivariada de dados. Uma Análise Multivariada é usada quando queremos estabelecer relações entre um conjunto de variáveis, relacionando-o com uma variável resposta. A variável resposta é o foco do resultado da pesquisa que está sendo desenvolvida. No estudo em questão a variável resposta é a evasão. Entre as diversas técnicas multivariadas que podem ser realizadas utilizei a Regressão Logística. A escolha por essa técnica está associada ao tipo de variável resposta, dicotômica, isto é, assume somente dois valores. A escolha da análise de Regressão Logística foi fundamentada no fato de que as possibilidades de resultados obtidos com o uso desta técnica são diretamente relacionadas com o objetivo desta pesquisa. Com o uso da Regressão

Logística é possível determinar, entre outras coisas, a probabilidade de um aluno se evadir do curso, a partir de um perfil designado pelo modelo de regressão.

Para a efetivação da análise de Regressão Logística alguns passos precisam ser estabelecidos. Inicialmente a decisão pela variável a ser definida como a variável resposta do modelo. A variável resposta (dependente) do estudo será: seis semestres seguidos sem matrícula no curso o que caracteriza, para a instituição pesquisada, um aluno evadido do mesmo. As 29 variáveis independentes propostas para a construção do modelo são apresentadas na tabela 27.

Tabela 27: Variáveis independentes propostas para a construção do modelo de regressão logística.

Variáveis independentes do modelo inicial	Tipo de variável
Área do curso	Qualitativa
Idade	Quantitativa
Estado civil	Qualitativa
Média de desempenho no vestibular	Quantitativa
Forma de ingresso no curso	Qualitativa
Realização de transferência interna	Qualitativa
Quantidade de atividades matriculadas	Quantitativa
Percentual de atividades aprovadas	Quantitativa
Percentual de atividades reprovadas	Quantitativa
Percentual de atividades com cancelamento	Quantitativa
Percentual de atividades sem frequência	Quantitativa
Percentual de atividades desistentes	Quantitativa
Percentual de créditos concluídos	Quantitativa
Quantidade de créditos do programa	Quantitativa
Média de desempenho nas atividades	Quantitativa
Média de atividades matriculadas por semestre	Quantitativa
Inadimplência no período	Qualitativa
Ajuda financeira	Qualitativa
Ajuda acordo sindical	Qualitativa
Ajuda credifundepe	Qualitativa
Ajuda FASE	Qualitativa
Ajuda FIES	Qualitativa
Ajuda filantropia	Qualitativa
Ajuda outros	Qualitativa
Ajuda PROUNI	Qualitativa
Gênero	Qualitativa
Curso de ingresso	Qualitativa
Tipo de ensino médio	Qualitativa
Motivo da escolha do curso	Qualitativa

Fonte: Elaborada pelo autor.

A segunda etapa do processo consiste em criar variáveis *Dummy* para as nominais com mais de duas categorias de resposta. Para Hill et al (1999) as variáveis *dummies*, também designadas como variáveis binárias, são variáveis explicativas que podem tomar um de dois valores, 0 ou 1. Essas variáveis constituem instrumento poderoso para representar

características qualitativas de dados. Como no presente estudo existem variáveis com estas características, o uso deste tipo de recurso passa a ser essencial.

Assim sendo, uma variável nominal com duas categorias de resposta do tipo aluno inadimplente é representada da seguinte forma: Não = 0 e Sim = 1. Para o caso das variáveis com mais possibilidades de resposta como estado civil que tem cinco categorias de resposta as variáveis *dummies* assumem valores de 1 quando da presença de uma categoria no modelo e 0 quando da ausência das demais categorias no modelo.

No *software* utilizado para a utilização da Regressão Logística é necessário que se estabeleça a forma como se deve chegar até a equação do modelo de regressão, o método escolhido foi o *stepwise*. Neste método as variáveis são introduzidas no modelo uma a uma. Após a inclusão das variáveis o modelo é avaliado se melhora sua capacidade preditiva e, passo-a-passo, são incluídas novas variáveis até que se encontre uma combinação ótima de variáveis. Para Hair et al (2005) o método *stepwise* permite ao pesquisador examinar a contribuição de cada variável independente para o modelo de regressão. Cada variável é considerada para inclusão antes do desenvolvimento da equação. A variável independente com maior contribuição é acrescentada em um primeiro momento. Este tipo de procedimento é utilizado quando se deseja avaliar a significância estatística das variáveis, e é importante nas situações onde existem muitas variáveis no modelo inicial, que é o caso deste estudo (FÁVERO et al, 2009, p. 409). Por estas considerações, ficou definida a opção pela técnica de Regressão Logística, utilizando o método *stepwise*, a partir do conjunto de variáveis estabelecido e tendo como variável dependente o aluno que não realiza seis matrículas seguidas.

A avaliação da qualidade do ajuste da Regressão Logística passa pela análise de uma série de testes e indicadores que contribuem para que se possa decidir a este respeito. A seguir apresentamos estes testes e indicadores para que seja feita uma análise conjunta de seus resultados. Não existe uma orientação sobre qual é o mais importante, pois avaliam situações e concluem a partir de distintas visões. Por isso, é importante avaliar todos conjuntamente e não esquecer que uma quantidade muito grande de dados possibilita maior sensibilidade dos testes aplicados, como é o caso deste estudo.

5.2.1 Os indicadores log likelihood value, Cox & Snell R2 e Nagelkerke R2

Uma das principais medidas de avaliação da Regressão Logística é o *log likelihood value* (-2LL). Este indicador mostra a capacidade de o modelo estimar a probabilidade

associada à ocorrência de determinado evento (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO, 2007, p. 294). No estudo em questão o evento está associado à evasão, quanto melhor o valor deste indicador, maior o poder preditivo do modelo, isto é, definir um aluno como sendo evadido quando ele realmente é, e vice-versa. Este indicador é uma função logaritmo de verossimilhança⁴ onde os resíduos são testados, sendo então feitas novas estimativas com melhoria da função. (RIBAS; VIEIRA, 2011, p. 199).

O teste *Cox & Snell R Square* serve para comparar o desempenho de modelos concorrentes. Entre duas equações logísticas igualmente válidas, deve-se preferir a que apresente o *Cox & Snell R Square* mais elevado. Este indicador baseia-se no *Likelihood value* e quanto maior o seu valor melhor a qualidade do ajuste. Nagelkerke propôs um ajuste neste índice para que ele pudesse chegar a 1, sua finalidade é a mesma do *Cox & Snell R Square*, porém assume a ideia do coeficiente de explicação do ajuste pela Regressão Linear Múltipla.

Nenhum indicador entre os estabelecidos é designado como o mais importante no momento da escolha pelo melhor ajuste. Para Corrar, Paulo e Dias Filho (2007) como não são conflitantes entre si, recomenda-se utilizá-los em conjunto, com a devida prudência.

Ao analisar os resultados obtidos da tabulação dos dados, obtidos pelo *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, apresentados na tabela 28, verifico que todos os indicadores apresentados indicam que o oitavo passo de ajuste do modelo de regressão é o que apresenta melhores resultados, sendo assim, nesse momento indica ser a melhor escolha.

Tabela 28: Resultados das medidas da qualidade de ajuste do modelo nos oito passos de ajuste do modelo logístico.

<i>Step</i>	<i>-2 Log likelihood</i>	<i>Cox & Snell R Square</i>	<i>Nagelkerke R Square</i>
1	118,063 ^a	0,618	0,897
2	105,380 ^a	0,626	0,909
3	95,982 ^a	0,632	0,918
4	81,424 ^b	0,641	0,931
5	75,158 ^b	0,645	0,937
6	67,855 ^c	0,650	0,943
7	63,551 ^c	0,652	0,947
8	57,665 ^d	0,656	0,952

Fonte: Saída do SPSS.

a Estimation terminated at iteration number 8 because parameter estimates changed by less than 0,001.

b Estimation terminated at iteration number 9 because parameter estimates changed by less than 0,001.

c. Estimation terminated at iteration number 10 because parameter estimates changed by less than 0,001.

c Estimation terminated at iteration number 11 because parameter estimates changed by less than 0,001.

⁴ Medida usada para representar a falta de ajuste preditivo. É usada no lugar da técnica de mínimos quadrados, que minimiza a soma dos resíduos, que são as diferenças entre os valores reais e os previstos pelo modelo.

5.2.2 O teste Hosmer e Lemeshow

Este indicador é obtido por meio de um teste Qui-quadrado⁵ que consiste em dividir o número de observações em 10 classes e, em seguida, comparar as frequências previstas com as observadas. Em função disso, a finalidade deste teste é verificar se existem diferenças significativas entre as classificações realizadas pelo modelo e a realidade observada. Este teste tem por finalidade avaliar a aderência do modelo encontrado com o modelo teórico. (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO, 2007, p. 296).

Com determinado nível de significância busca-se aceitar a hipótese de que não existam diferenças entre os valores previstos e observados. Caso exista diferença entre os valores, então o modelo não seria capaz de produzir estimativas e classificações muito confiáveis. Como se pode observar na tabela 29 em apenas duas etapas de ajuste o modelo aceita a hipótese de que não exista diferença significativa entre os valores observados e esperados. A aceitação da hipótese é comprovada pelo valor *sig.* que corresponde ao nível de significância do teste. O nível de significância do teste mede a probabilidade de se cometer um erro rejeitando uma hipótese verdadeira, assim sendo, sempre que este valor não atingir 0,05 (5%) rejeitamos a hipótese, neste caso, de que não exista diferença significativa entre os valores. A eficiência se baseia no fato de que, ao comparar os valores observados e os valores previstos pelo modelo o teste não encontrou diferenças significativas.

Com este resultado para o indicador então o modelo seria aceito apenas considerando a possibilidade do primeiro e do segundo passo (eliminando-se os demais), onde não mostra diferença entre o valor observado e o estimado pelo modelo.

Tabela 29: Resultados do teste *Hosmer e Lemeshow* nos oito passos de ajuste do modelo logístico.

<i>Step</i>	<i>Chi-square</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
1	14,700	8	0,065
2	21,819	8	0,005
3	1,262	8	0,996
4	1,719	8	0,988
5	2,542	8	0,960
6	0,802	8	0,999
7	2,318	8	0,970
8	1,466	8	0,993

Fonte: Saída do SPSS.

⁵ O teste Qui-quadrado é um teste que avalia, neste caso, a aderência dos dados estimados pelo modelo aos dados reais.

Com este resultado para o indicador então o modelo seria aceito apenas considerando a possibilidade do primeiro e do segundo passo (eliminando-se os demais), onde não mostra diferença entre o valor observado e o estimado pelo modelo. Apesar dessa colocação, como a decisão final depende de uma análise de vários indicadores de qualidade do ajuste, no oitavo passo também (tabela 30) se percebe que existe pouca diferença entre o valor observado e o valor esperado, demonstrando uma boa qualidade de ajuste do modelo nessa etapa, assim como nos passos um e dois.

Tabela 30: Teste de *Hosmer e Lameshow* no oitavo passo de ajuste do modelo logístico.

Etapas		Evadido = Sim		Evadido = Não		Total <i>Observed</i>
		<i>Observed</i>	<i>Expected</i>	<i>Observed</i>	<i>Expected</i>	
Step 8	1	58	58,000	0	0,000	58
	2	57	57,000	0	0,000	57
	3	57	57,000	0	0,000	57
	4	58	57,999	0	0,001	58
	5	57	56,996	0	0,004	57
	6	57	56,958	0	0,042	57
	7	54	55,393	3	1,607	57
	8	20	18,629	37	38,371	57
	9	0	0,025	54	53,975	54
	10	0	0,000	61	61,000	61

Fonte: Saída do SPSS.

5.2.3 O teste Wald

A estatística *Wald* tem por finalidade aferir o grau de significância de cada coeficiente da equação de Regressão Logística, inclusive a constante (CORRAR; PAULO; DIAS FILHO, 2007, p. 296). Em outras palavras, tem como objetivo verificar se cada parâmetro estimado é significativamente diferente de zero. Esta estatística segue uma distribuição Qui-quadrado e quando a variável dependente tem um único grau de liberdade pode ser calculada elevando-se ao quadrado a razão entre o coeficiente que está sendo testado e o respectivo erro-padrão.

Na tabela 31 estão os resultados do SPSS apenas no oitavo passo do modelo de ajuste, pois até o momento é a etapa ideal para a concepção do modelo de ajuste, ainda assim, com estes resultados ainda não é possível identificar o melhor ajuste.

Tabela 31: Resultados do teste *Wald* no oitavo passo de ajuste do modelo logístico.

Variáveis	<i>B</i>	<i>S.E.</i>	<i>Wald</i>	<i>Df</i>	<i>Sig.</i>
Área			11,070	3	0,011
Área (1)	21,518	9,090	5,604	1	0,018
Área (2)	106,096	39,253	7,306	1	0,007
Área (3)	-26,984	9,631	7,850	1	0,005
Percentual de disciplinas Aprovadas	0,058	0,029	4,050	1	0,044
Total de créditos concluídos	0,254	0,056	20,564	1	0,000
Média de matrículas	-1,772	0,606	8,560	1	0,003
Recebe ajuda financeira	7,340	2,182	11,319	1	0,001
Recebe outro tipo de ajuda	-6,361	1,965	10,485	1	0,001
Aluno ProUni	3,520	1,519	5,368	1	0,021
Curso	-0,026	0,010	7,115	1	0,008
Constante	44,021	19,205	5,254	1	0,022

Fonte: Saída do SPSS.

Onde:

B simboliza o coeficiente da variável incluída no modelo. Este coeficiente pode ser positivo quando a variável aumenta então aumenta a probabilidade de o aluno se evadir. Para o caso da variável ser dicotômica então depende do seu valor estabelecido, se 1 aumenta a probabilidade, caso contrário diminui.

S.E. é o erro-padrão associado ao coeficiente de cada variável. O erro padrão é um valor numérico que estabelece uma margem de erro ao se estimar os coeficientes de cada variável do modelo.

Wald representa o valor do teste para cada coeficiente e a constante do modelo. Com este teste é possível avaliar se os coeficientes do modelo são significativamente diferentes de zero, ou seja, se existem.

df indica os graus de liberdade do teste (*degrees of freedom*). O grau de liberdade é calculado a partir do número total de observações menos o número de parâmetros estimados. Os graus de liberdade nos dão uma medida de quão restritos estão os dados para alcançar certo nível de precisão.

sig. é o nível de significância do teste. Para os casos em que o valor de sig. for inferior a 0,05 é porque o coeficiente é significativamente diferente de zero e faz parte da equação de regressão. O nível de significância de um teste de hipótese estabelece a probabilidade de se rejeitar uma hipótese verdadeira.

Avaliando os resultados iniciais observo na tabela 32 o resumo inicial dos dados que foram efetivamente processados no modelo logístico. De um total de 1027 casos 573 (55,8%) foram utilizados sendo que 454 casos foram eliminados por não terem informação em pelo menos uma variável. Desta forma, os dados inicialmente determinados como censitários, foram concretizados como amostrais. Na tabela 33 o SPSS indica que codificou a variável dependente (evadido) como sendo: “Não = 1” e “Sim = 0”.

Tabela 32: Resumo dos dados processados no modelo logístico.

Unweighted Cases(a)		n	Percent
Selected Cases	Included in Analysis	573	55,8
	Missing Cases	454	44,2
	Total	1027	100,0
Unselected Cases		0	0,0
Total		1027	100,0

Fonte: Saída do SPSS.

a: If weight is in effect, see classification table for the total number of cases.

Tabela 33: Codificação da variável dependente.

<i>Original value</i>	<i>Internal value</i>
Não	1
Sim	0

Fonte: Saída do SPSS.

A tabela 34 apresenta as diversas etapas de ajuste do modelo e como ele classifica os indivíduos como sendo evadidos ou não. Na parte onde aparece o termo *observed* os valores observados da variável evadido corresponde aos valores reais.

Em *predicted* temos como o modelo classifica os indivíduos em evadidos ou não. Neste caso temos que, por exemplo, no primeiro passo existiam 418 alunos como evadidos e o modelo previu 409 tendo uma margem de acerto de 97,8% dos casos. Da mesma forma ele tem 93,5% de chance de acertar os não evadidos e 96,7% de chance de modo geral.

Estes valores vão se alterando, conforme cada novo passo (ajuste) vai sendo feito e novas variáveis são incluídas e excluídas pelo método *stepwise*, melhorando ou não a predição do modelo. Ao passo que na última etapa a chance de acerto para os evadidos é de 99%, mostrando que a opção pelo modelo delineado pelo passo oito é melhor que os demais. Também chego a essa constatação, levando em considerações os outros indicadores de qualidade de ajuste do modelo.

Optando-se pelo oitavo passo, quando o modelo identifica que o aluno se evadirá do curso esta afirmação tem 99,0% de chance de ser verdadeira (probabilidade de acerto). Por

outro lado, quando o modelo indicar que o aluno não se evadirá do curso de licenciatura a chance de acerto será de 96,1%. De modo geral, qualquer indicação do modelo terá 98,3% de estar correta, que são os melhores resultados de todos os passos de ajuste do modelo.

Com base nesse resultado e nos anteriores, de qualidade de ajuste do modelo de Regressão Logística, a escolha do oitavo passo é a mais indicada para classificar um aluno como potencial evadido ou não, ainda que os demais passos possam apresentar melhores resultados em outros indicadores de ajuste.

Tabela 34: Capacidade preditiva do modelo nos oito passos do ajuste.

<i>Observed</i>			<i>Predicted</i>		
			<i>Evadido</i>	<i>Não evadido</i>	<i>Percentage Correct</i>
Step 1	Evadido	Sim	409	9	97,8
		Não	10	145	93,5
	Overall Percentage				96,7
Step 2	Evadido	Sim	411	7	98,3
		Não	10	145	93,5
	Overall Percentage				97,0
Step 3	Evadido	Sim	410	8	98,1
		Não	11	144	92,9
	Overall Percentage				96,7
Step 4	Evadido	Sim	413	5	98,8
		Não	8	147	94,8
	Overall Percentage				97,7
Step 5	Evadido	Sim	414	4	99,0
		Não	8	147	94,8
	Overall Percentage				97,9
Step 6	Evadido	Sim	413	5	98,8
		Não	7	148	95,5
	Overall Percentage				97,9
Step 7	Evadido	Sim	413	5	98,8
		Não	7	148	95,5
	Overall Percentage				97,9
Step 8	Evadido	Sim	414	4	99,0
		Não	6	149	96,1
	Overall Percentage				98,3

Fonte: Saída do SPSS

Os resultados apresentados na tabela 35 indicam a composição final do modelo, assim como as respectivas variáveis que o integram. Com base nesses dados é construído o modelo de Regressão Logística que avalia a potencialidade de um aluno se evadir, a partir das características que interferem mais diretamente na concretização desse fenômeno. Com isso, o modelo logístico avalia, individualmente, cada aluno, sua chance de se caracterizar como

evadido a partir de um conjunto de características, entre as estabelecidas no estudo, que ele possui.

Tabela 35: Variáveis que compõem o modelo de regressão logística após oito etapas de ajuste.

Variáveis presentes no modelo	B
Área Comunicação	- ⁶
Área Exata	21,518
Área Humana	106,096
Área Saúde	-26,984
Percentual de disciplinas Aprovadas	0,058
Total de créditos concluídos	0,254
Média de matrículas	-1,772
Recebe ajuda financeira	7,340
Recebe outro tipo de ajuda	-6,361
Aluno ProUni	3,520
Curso	-0,026
Constante	44,021

Fonte: Saída do SPSS.

Um modelo de Regressão Logística segue descrito por meio da fórmula um, onde “e” é 2,71828182 que é a base do logaritmo natural e “Y” é o modelo de Regressão Logística apresentado na fórmula dois. Nessa fórmula aparecem a constante do modelo (β_0) e os coeficientes das variáveis do modelo logístico. Os coeficientes beta do modelo têm efeito sobre as razões de chance de ocorrência de um evento, no caso, da evasão. Cabe destacar que o modelo constituído teve como base um conjunto específico de variáveis, ainda que determine a probabilidade de um evento ocorrer não seja considerada determinística. Nesse caso, ainda que um aluno tenha características que o classifique como potencial evadido não é certo que isso ocorra, pois a probabilidade é uma chance, não uma certeza.

$$P(\text{evadir}) = \frac{1}{1 + e^{-Y}} \quad (1)$$

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_n X_n \quad (2)$$

Desta forma, a equação de Regressão Logística, utilizando-se os coeficientes calculados para cada variável do modelo é apresentado por meio da fórmula três.

⁶ Nesse caso, como é uma variável *dummy*, a ausência das demais áreas indica que a área a ser considerada no modelo é a de comunicação.

$$Y = 44,021 + 21,518X_1 + 106,096X_2 - 26,984X_3 + 0,058X_4 + 0,254X_5 - 1,772X_6 + 7,340X_7 - 6,361X_8 + 3,520X_9 - 0,026X_{10}$$

(3)

Onde as variáveis do modelo são: X_1 (área exata); X_2 (área humana); X_3 (área saúde) e área de comunicação na ausência das demais áreas; X_4 (percentual de disciplinas aprovadas); X_5 (total de créditos concluídos); X_6 (média de matrículas por semestre); X_7 (recebe ajuda financeira); X_8 (recebe outro tipo de ajuda); X_9 (Aluno ProUni) e X_{10} (curso de graduação).

Diferentemente da análise anterior, descritiva bivariada, a análise multivariada leva em conta não só a relevância de cada variável, mas também as suas interações, ou seja, uma variável isoladamente pode não ser relevante para contribuir com a evasão, mas em conjunto com outras passa a ter relevância. Posso citar como exemplo o fato de o aluno estar em um curso de uma determinada área de conhecimento não ser relevante, mas se considerar o fato de que associando isso ao seu desempenho (percentual de aprovações) passa a ser relevante.

Os resultados de ajuste do modelo identificaram então, a área de conhecimento como um fator relevante na evasão, principalmente para alunos da área de ciências humanas. Além disso, o percentual de disciplinas aprovadas, durante sua vida acadêmica, revela que um melhor desempenho tende a interferir na evasão do aluno. O total de créditos concluídos revela que o processo de evasão acontece mais no início do curso, à medida que o aluno vai acumulando créditos, a evasão tende a ser menos presente.

A média de disciplinas matriculadas no semestre também se mostrou como um fator interveniente nesse fenômeno. Por trás da expressividade desse número estão relacionadas principalmente duas suposições: problemas financeiros e indefinição da escolha profissional. Esses fatores foram identificados no estudo anterior, que realizei com um público maior e que foi apresentado em forma de relatório impresso e entregue a reitoria, no ano de 2008. A ajuda financeira também se mostrou como um fator importante, apesar de os alunos receberem uma bolsa com desconto de 50% para a licenciatura, esse fato indicou que outros tipos de ajuda financeira reforçam a permanência dos alunos nos cursos e diminuem a evasão.

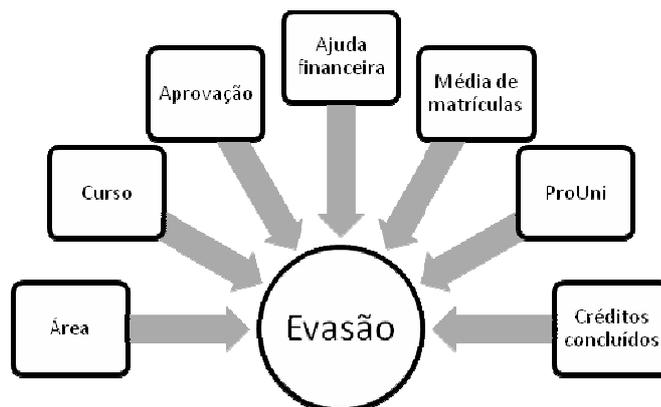
A condição de aluno que recebe bolsa ProUni revela uma política pública que efetivamente combate a evasão, na medida em que a evasão é menor quando o aluno tem essa bolsa do que quando não possui. Outro aspecto que nessa etapa do estudo se configura como interveniente no fenômeno da evasão é o curso no qual o aluno está matriculado. Como

existem diferentes níveis de evasão por curso esse fato indica maior possibilidade de evasão em determinados cursos do que outros.

Para identificarmos o potencial de evasão de um determinado aluno, a partir de suas características pessoais, basta substituir na fórmula 3, descrita como o modelo de Regressão Logística e teremos o valor a ser inserido na fórmula 1, obtendo assim um resultado que o caracteriza como sendo evadido (quando a probabilidade for superior a 50%) ou não evadido (quando a probabilidade for inferior a 50%). Esse modelo é o que consegue ter um acerto de 98,3% dos casos (conforme descrito na tabela 33). Assim sendo, esse modelo tem uma capacidade preditiva alta, para esse conjunto de variáveis.

Na figura 2 sintetizo as variáveis que passam a ser intervenientes no fenômeno da evasão, pois, ainda que isoladamente não sejam significativas, suas interrelações passam a contribuir para a concretização do fenômeno.

Figura 2: Fatores intervenientes na evasão.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesta etapa, a avaliação dos fatores intervenientes no fenômeno da evasão, mostrou resultados com algumas diferenças entre as variáveis destacadas. Parte dessa diferença é determinada pela condição de uma análise bivariada que levou em conta apenas um aspecto com contribuição individual para a evasão. Por outro lado, a análise multivariada leva em consideração as interações entre duas ou mais variáveis para identifica-las como intervenientes no fenômeno. Não existe uma definição clara sobre a melhor escolha, pois são técnicas diferenciadas e que possuem vantagens e desvantagens. A vantagem da opção pelo modelo bivariado é que ele cobre uma quantidade maior de público com potencial de evasão, do que a análise multivariada, que reduz a abrangência e se limitando a presença de um número menor de variáveis e de público a ser identificado. Com isso, a utilização das duas

metodologias torna a análise do fenômeno mais abrangente sob o ponto de vista de dois métodos que se complementam.

5.3 RESULTADOS POR SEGMENTOS

Nesta etapa são apresentados os resultados dos testes de diferença para as médias das variáveis dos quatro segmentos, identificados pelas áreas de conhecimento: Humana, Saúde, Comunicação e Exata. A segmentação dos resultados foi feita por meio de um agrupamento dos cursos de licenciatura por áreas afins. Dessa forma, o agrupamento da área Humana inclui os cursos de Ciências Sociais, Filosofia, História e Pedagogia. A área da Saúde com os cursos de Ciências Biológicas, Educação Física e Enfermagem. A área Exata com os cursos de Física e Matemática e, a área de Comunicação, apenas com o curso de Letras e todas as suas habilitações.

No agrupamento desses cursos houve a intencionalidade de analisar as licenciaturas segmentadas por áreas de conhecimento, uma vez que a impossibilidade de se buscar diferenças por curso de licenciatura acontece em função de alguns cursos terem uma quantidade de ingressantes sem expressividade numérica, necessária para o desenvolvimento de uma análise estatística. Além disso, a opção para essa comparação foi feita apenas com alunos evadidos, uma vez que o objetivo era determinar se existia diferença entre os perfis dos evadidos, por áreas de conhecimento.

Ao segmentar os resultados por áreas de conhecimento (conforme apresentado em 5.1) verifico que não existem diferenças significativas nas taxas de evasão (tabela 6). Apesar disso, as características de evasão por área são melhor entendidas a partir do cruzamento de informações. Em função desse fato destaco as variáveis presentes na figura 1, como sendo a base para a identificação de diferenças de perfil entre os alunos, por área de conhecimento.

No levantamento realizado, a quantidade de dados considerada é identificada na tabela 36. A partir desse agrupamento é que serão feitas as análises de comparação, tendo como referência a composição dos segmentos definidos.

Tabela 36: Distribuição dos dados coletados por agrupamento dos cursos em áreas.

Áreas	Amostra	%
Total	675	100,00
Humanas	202	29,93
Saúde	272	40,30
Comunicação	125	18,52
Exatas	76	11,26

Fonte: Elaborada pelo autor.

As tabelas a seguir são referentes às variáveis que se mostraram mais significativas na análise bivariada de dados, uma vez que a análise multivariada não pode ser aplicada em função da quantidade de variáveis pesquisadas e os tamanhos de amostra. Ou seja, pelo menos 20 casos multiplicados pelo número de variáveis, o que inviabiliza a sua aplicação com essas quantidades de dados e de variáveis.

Nessa etapa são realizadas Análises de Variância (ANOVA) para se comparar as diferenças quando as variáveis forem quantitativas. Uma ANOVA é um teste que se utiliza quando precisamos fazer comparações entre três ou mais médias (LEVIN; FOX; FORDE, 2012, p. 259). Nesse caso, a comparação será realizada com quatro médias (uma para cada área de conhecimento).

No primeiro conjunto de variáveis são destacadas as de cunho social identificadas como: gênero, idade de ingresso, tipo de Ensino Médio e ingressante por processo seletivo alternativo. Com relação ao gênero (tabela 37) observo que existem algumas diferenças entre os perfis de evadidos. Na área de comunicação há um predomínio de evadidos do gênero feminino sobre as demais áreas. Por outro lado, na área Exata, existe menor percentual de evadidos do gênero feminino, comparativamente as demais. Ainda que o ingresso dos estudantes nessas áreas não seja proporcionalmente igual, as diferenças se mostram significativas.

Tabela 37: Distribuição percentual dos evadidos por gênero e área de conhecimento.

Gênero	Humanas	Saúde	Comunicação	Exatas
Total	100,00	100,00	100,00	100,00
Masculino	20,80	34,21	19,80	36,40
Feminino	79,20	65,79	80,20	63,60

Fonte: Elaborada pelo autor.

Com relação à idade de ingresso no curso (tabela 38) a Análise de Variância (ANOVA) determina que existe uma diferença significativa na média de idade dos evadidos, entre as áreas do conhecimento. Nessa tabela aparecem os valores das estatísticas representados por: média de quadrados (MQ); g.l. (graus de liberdade); Média de Quadrados (MQ); valor-p e F crítico. O valor-p em um teste de hipóteses como na ANOVA representa a probabilidade de erro ao se rejeitar uma hipótese verdadeira.

Uma ANOVA testa duas hipóteses: uma hipótese de que todas as médias sejam iguais, contra uma hipótese de que pelo menos duas médias diferem significativamente. Dessa forma,

a probabilidade de erro ou nível de significância (valor-p) determina a chance de errar na decisão sobre qual hipótese é a verdadeira. Nesse teste identifico se existe diferença significativa entre as médias, por isso, quando o valor-p for inferior a 0,05 (5%) é possível admitir que exista indícios de que pelo menos duas médias diferem, entre as pesquisadas, com margem de erro de 5% nessa decisão. O valor de F crítico é outra forma de testar as hipóteses, comparando-se esse valor com um valor tabelado para a distribuição teórica da variável F (F de Snedcor). A fim de análise optei pelo valor p (*p value*) que tem maior precisão.

Nas tabelas de ANOVA aparecem as denominações: entre grupos, que representa, nesse caso, entre as áreas de conhecimento e dentro dos grupos, representando dentro da área de conhecimento. Essa segmentação é feita em função de que podem existir diferenças entre alunos de uma área com relação a outra área, mas também dentro de uma mesma área podem existir diferenças. O teste avalia se as diferenças entre são superiores às diferenças dentro, podendo assim caracterizar a média da variável como sendo significativamente diferente entre os grupos. A diferença entre as médias de idade, nesse caso, foi significativa, pois o valor-p encontrado foi de 0,004425 (0,44%).

Tabela 38: Tabela ANOVA para a média de idade por área de conhecimento.

Fonte da variação	SQ	gl	MQ	F	valor-p	F crítico
Entre grupos	680,4967	3	226,8322	4,406377	0,004425	2,618178
Dentro dos grupos	34541,85	671	51,47817			
Total	35222,35	674				

Fonte: Elaborada pelo autor com uso da planilha Excel.

Em função de ser observada diferença entre as médias cabe então utilizar um teste de diferença *a posteriori*, já que o teste *a priori* foi desenvolvido pela ANOVA. O Teste escolhido foi o de Tukey. A escolha desse teste se baseou no fato de que ele tem maior precisão ao apontar as diferenças entre as médias. Em alguns casos ele pode não identificar as diferenças devido ao seu grau de exigência. Para a obtenção desse Teste é necessário que os tamanhos de amostra sejam iguais, caso contrário, deverá ser feita uma média harmônica com os tamanhos de amostra de cada área pesquisada, conforme apresentado na fórmula 4.

$$n = \frac{4}{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} + \frac{1}{n_3} + \frac{1}{n_4}} \quad (4)$$

Nessa fórmula é utilizado o número quatro no numerador em função de serem quatro áreas do conhecimento. Substituindo os tamanhos de amostra na fórmula o valor de n (amostra conjunta) fica em 134,2964. Esse valor estabelecido fica valendo para todos os demais Testes de Tukey realizados a seguir. A estatística do Teste é obtida a partir da fórmula 5. Nessa fórmula o valor DHS é a estatística do teste Tukey, v_t é o valor tabelado com 5% de significância, é a Média de Quadrados Dentro (MQD) dos grupos, obtido na tabela da análise de variância e n é o valor calculado a partir da fórmula 4.

$$DHS = v_t \sqrt{\frac{MQD}{n}} \quad (5)$$

Substituindo os valores na fórmula o valor DHS, nessa ANOVA é de 2,25. Nesse caso, quando a diferença entre as médias for superior a esse valor é possível identificar diferença significativa entre elas. As médias de idade foram as seguintes: Comunicação 25,504; Exata 25,57895; Humana 25,90099 e Saúde 23,69118. Com isso, as médias de Comunicação, Exata e Humana não diferem entre elas, mas apenas as áreas da Saúde e Humana diferem uma da outra.

O tipo de Ensino Médio cursado, apresentado na tabela 39, indica que essa variável mostra diferenças entre as médias. Na área da Saúde o percentual de evadidos oriundos de escolas estaduais é maior do que os das demais áreas. Por outro lado, na área de Exatas a proporção de estudantes oriundos das escolas privadas é maior do que nas demais áreas do conhecimento. Grande parte dos dados não apresentava a informação sobre o tipo de Ensino Médio cursado, em função de essa informação ser disponibilizada apenas por ingresso via vestibular, com isso, destaco que muitos dos evadidos não ingressaram nos cursos de licenciatura por vestibular, principalmente nas áreas Humanas e de Comunicação.

Tabela 39: Distribuição percentual dos evadidos por tipo de Ensino Médio e área de conhecimento.

Tipo de Ensino Médio	Humanas	Saúde	Comunicação	Exatas
Total	100,00	100,01	100,00	100,00
Não informado	47,20	27,63	43,56	33,82
Estadual	32,80	51,32	33,17	40,44
Federal	1,60	2,63	0,99	0,74
Municipal	0,80	0,00	1,49	1,10
Não informado	0,00	1,32	0,99	0,74
Privado	17,60	17,11	19,80	23,16

Fonte: Elaborada pelo autor.

Dentro da área dos fatores sociais também se inclui a forma de ingresso no curso, apresentada na tabela 40. Alguns aspectos destacados nessa tabela mostram que, na área Humana, o percentual de ingressantes por transferência externa é mais representativo entre os evadidos, do que nas demais áreas. Na análise geral, representada na figura 1, o ingresso por processo seletivo alternativo era significativo para determinar quem evadia, comparando com quem não evadia. Porém, ele não se mostrou como um fator que diferencia os evadidos por área de conhecimento. A área da Saúde apresenta o menor percentual de evadidos ingressantes por transferência interna. Nessa área, juntamente com os ingressantes em cursos da área Exata, encontra-se o maior percentual de evadidos pelo processo de ingresso por vestibular.

Tabela 40: Distribuição percentual dos evadidos por forma de ingresso no curso e área de conhecimento.

Forma de ingresso	Humanas	Saúde	Comunicação	Exatas
Total	100,00	100,00	100,00	100,00
Vestibular	43,20	55,26	37,61	52,94
Transferência interna	21,60	7,89	26,24	16,18
Processo seletivo alternativo	10,40	17,11	18,81	13,24
Transferência externa	10,40	5,26	4,95	9,56
Portador de diploma	7,20	6,58	4,95	0,74
ProUni	-	1,32	0,99	2,21
Paralelo interno	0,80	-	2,48	2,21
Readmissão	5,60	3,95	1,49	0,37
Certidão de estudos	0,80	-	2,48	2,21
Sem informação	-	2,63	-	1,84

Fonte: Elaborada pelo autor.

Com relação aos fatores econômicos destaque: a média de atividades matriculadas no semestre, a condição de inadimplência no período pesquisado e o recebimento de algum tipo de ajuda financeira (com exceção da bolsa 50% já concedida a alunos de cursos de licenciatura). A média de atividades matriculadas no semestre, conforme apresentada na ANOVA da tabela 41, indica que existem diferenças significativas entre as áreas (valor-p de $3,89 \times 10^{-7}$).

Tabela 41: Tabela ANOVA para a média de créditos matriculados por semestre, por área de conhecimento.

Fonte da variação	SQ	gl	MQ	F	valor-p	F crítico
Entre grupos	24,57624	3	8,19208	11,13075	3,89E-07	2,618178
Dentro dos grupos	493,8466	671	0,735986			
Total	518,4229	674				

Fonte: Elaborada pelo autor com uso da planilha Excel.

O Teste Tukey, nesse caso, indica um valor de DHS de 0,2683. Conforme as médias obtidas para a variável média de créditos matriculados dos evadidos, identifiquei que: na área de Comunicação a média é de 3,42; Exatas 2,94; Humana 3,02 e Saúde 2,89. Com isso a média da área da Comunicação difere das demais, sendo que entre as outras áreas não existe diferença significativa.

Com relação à inadimplência no período pesquisado (tabela 42) observei que os evadidos da área de Exatas têm maior preponderância de alunos que estiveram, no período pesquisado, inadimplentes em algum momento. Na área Humana a inadimplência é menos representativa na evasão do que nas demais, com isso, nessa área, a evasão ocorre mais em função de outras componentes do que o aspecto financeiro.

Tabela 42: Distribuição percentual dos evadidos por inadimplência no período e por área de conhecimento.

Inadimplente	Humanas	Saúde	Comunicação	Exatas
Total	100,00	100,00	100,00	100,00
Sim	34,40	38,16	41,58	52,21
Não	65,60	61,84	58,42	47,79

Fonte: Elaborada pelo autor.

Outro aspecto destacado é com relação ao recebimento de algum tipo de ajuda financeira, menos a bolsa licenciatura (tabela 43). Os dados mostram que mesmo com recebimento de ajuda financeira a evasão ocorre com muita intensidade. Dessa forma, outros fatores também contribuem para que esse fenômeno ocorra. A área de Exatas é onde a falta de auxílio financeiro tem maior peso na ocorrência da evasão.

Tabela 43: Distribuição percentual por recebimento de auxílio financeiro e por área de conhecimento.

Ajuda financeira	Humanas	Saúde	Comunicação	Exatas
Total	100,00	100,00	100,00	100,00
Não	5,60	3,95	2,48	25,37
Sim	94,40	96,05	97,52	74,63

Fonte: Elaborada pelo autor.

Os aspectos referentes aos fatores de desempenho foram classificados em: média de desempenho no vestibular; percentual de reprovações no período; média de desempenho nas atividades acadêmicas; percentual de cancelamentos; percentual de atividades sem frequência e percentual de desistentes (evasão da atividade acadêmica).

No que se refere à média de desempenho no vestibular, a ANOVA correspondente é representada na tabela 44. Com esses resultados não há evidências (valor-p 0,064725) de que exista diferença significativa entre as médias de desempenho dos ingressantes por vestibular, entre as áreas de conhecimento. Nessa tabela, a quantidade total de dados é diferente das anteriores em função de que as outras formas de ingresso não têm a média do vestibular, sendo então retirados os dados dos evadidos que não ingressaram pelo processo de seleção via vestibular.

Tabela 44: Tabela ANOVA para a média de desempenho no vestibular, por área de conhecimento.

Fonte da variação	SQ	gl	MQ	F	valor-p	F crítico
Entre grupos	12,9421	3	4,314033	2,430478	0,064725	2,626456
Dentro dos grupos	734,8387	414	1,774973			
Total	747,7808	417				

Fonte: Elaborada pelo autor com uso da planilha Excel.

O percentual de reprovações (tabela 45), entre os evadidos, mostra que existem indícios de que haja diferença significativa entre as médias ($\text{valor } p = 1,29 \times 10^{-15}$). Esse resultado expressivo está relacionado ao fato de que as médias por área de conhecimento são muito diferentes. Para a área da Comunicação a média é de 2,55%; Exata 15,33%; Humana 1,96% e Saúde 9,12%. Esses dados mostram também que a área Exata apresenta maior média de percentual de atividades reprovadas, do que as demais áreas, para o público de evadidos. A partir desses resultados, e com um valor de DHS de 4,25. Assim sendo, as áreas de conhecimento de Ciências Exatas e da Saúde diferem significativamente das demais, porém as áreas Humanas e de Comunicação não diferem entre si. Além disso, na área de Exatas a média é superior a da área da Saúde.

Tabela 45: Tabela ANOVA para o percentual de reprovações, por área de conhecimento.

Fonte da variação	SQ	gl	MQ	F	valor-p	F crítico
Entre grupos	13900,08	3	4633,36	25,17281	1,92E-15	2,618178
Dentro dos grupos	123505,7	671	184,0621			
Total	137405,8	674				

Fonte: Elaborada pelo autor com uso da planilha Excel.

A média de desempenho nas atividades acadêmicas (tabela 46) indica que não existem diferenças entre os evadidos por área de conhecimento, com relação a esse aspecto, dessa

forma, o desempenho médio desses estudantes não é um fator que os diferencia por segmento pesquisado (valor-p = 0,349508).

Cabe destacar que nessa comparação, ao identificar que o aspecto não diferencia as áreas, não significa dizer que ele não contribua para a existência da evasão. Anteriormente esse aspecto foi identificado como um fator interveniente no fenômeno. Nesse momento a constatação é que o percentual médio de desempenho não se diferencia por área do conhecimento.

Tabela 46: Tabela ANOVA para a média de desempenho nas atividades acadêmicas, por área de conhecimento.

Fonte da variação	SQ	gl	MQ	F	valor-p	F crítico
Entre grupos	11,87923	3	3,959744	1,105079	0,349508	2,673218
Dentro dos grupos	472,9852	132	3,583221			
Total	484,8645	135				

Fonte: Elaborada pelo autor com uso da planilha Excel.

O percentual de cancelamento de disciplinas, no período pesquisado, é representado por meio da tabela ANOVA identificada como tabela 47. Nesse caso destaco o fato de que não foram encontradas diferenças significativas entre as médias das áreas de conhecimento (valor-p = 0,448506).

Tabela 47: Tabela ANOVA para o percentual de cancelamentos, por área de conhecimento.

Fonte da variação	SQ	gl	MQ	F	valor-p	F crítico
Entre grupos	2263,252	3	754,4173	0,884973	0,448506	2,618178
Dentro dos grupos	572010,4	671	852,4745			
Total	574273,6	674				

Fonte: Elaborada pelo autor com uso da planilha Excel.

Com relação ao percentual de atividades sem frequência (tabela 48) identifiquei que, com relação a esse aspecto, também não existe diferença significativa entre as médias (valor-p = 0,911942).

Tabela 48: Tabela ANOVA para o percentual de atividades sem frequência, por área de conhecimento.

Fonte da variação	SQ	gl	MQ	F	valor-p	F crítico
Entre grupos	306,8521	3	102,284	0,177069	0,911942	2,618178
Dentro dos grupos	387603,2	671	577,65			
Total	387910	674				

Fonte: Elaborada pelo autor com uso da planilha Excel.

Por fim, o percentual de atividades em que o aluno ficou na condição de desistente (evasão da atividade), é representado na tabela 49. Com base nos resultados da ANOVA (valor-p = 0,005861) verifico que existe diferença significativa entre pelo menos duas áreas do conhecimento. Ao calcular a estatística do Teste de comparação *a posteriori*, encontro um DHS de 1,76. As médias obtidas para as áreas segmentadas foram: Comunicação 1,69%; Exata 1,61%; Humana 1,47 e Saúde 0,01%.

Utilizando o Teste de Tukey não foi possível determinar onde as diferenças acontecem. Nesse caso o Teste não teve sensibilidade de detectar as diferenças em função das variabilidades entre os segmentos. Uma alternativa para quando isso acontece é utilizar o teste de Diferença Mínima Significativa (DMS) que é mais sensível que o Teste Tukey e menos vulnerável a grandes variações nos dados. o Teste DMS é obtido para cada par de variáveis, por meio da fórmula expressa em 6.

$$DMS = t_c \sqrt{MQD \cdot \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)} \quad (6)$$

Onde: DMS é a diferença a ser comparada com a diferença das médias (duas a duas). Caso a diferença das médias seja superior ao DMS, então as médias diferem significativamente entre si. Os valores de n são determinados pelos tamanhos das amostras dos dois segmentos pesquisados e o valor de t_c é obtido da Tabela da distribuição teórica de t com graus de liberdade igual ao dentro dos grupos (no caso da tabela 50 é de 671) e MQD na tabela 50 é 31,43638. Com isso para testar onde as médias diferem segue o seguinte procedimento, todos executados com chance de erro de 5% (nível de significância):

$$\text{Média Comunicação} - \text{Média Exata} = 1,69 - 1,61 = 0,08 < DMS = 1,60$$

Portanto não há evidências que as médias diferem significativamente entre elas.

$$\text{Média Comunicação} - \text{Média Humana} = 1,69 - 1,47 = 0,22 < DMS = 1,25$$

Portanto não há evidências de que as médias diferem significativamente entre elas.

$$\text{Média Comunicação} - \text{Média Saúde} = 1,69 - 0,01 = 1,68 > DMS = 1,19$$

Portanto há evidências de que as médias diferem significativamente entre elas.

$$\text{Média Exata} - \text{Média Humana} = 1,61 - 1,47 = 0,14 < DMS = 1,48$$

Portanto não há evidências de que as médias diferem significativamente entre elas.

Média Exata – Média Saúde = 1,61 – 0,01 = 1,60 DMS = 1,43

Portanto há evidências de que as médias diferem significativamente entre elas.

Média Humana – Média Saúde = 1,47 – 0,01 = 1,46 > DMS = 1,02

Portanto há evidências de que as médias diferem significativamente entre elas.

Assim sendo, o Teste DMS, sendo mais sensível à detecção de diferenças entre médias mostrou que as médias dos cursos das áreas de Comunicação, Exata e Humana, apesar de não diferirem entre elas, todas diferem da área da Saúde.

Tabela 49: Tabela ANOVA para o percentual de atividades como desistente, por área de conhecimento.

Fonte da variação	SQ	gl	MQ	F	valor-p	F crítico
Entre grupos	396,2399	3	132,08	4,2015	0,005861	2,618178
Dentro dos grupos	21093,81	671	31,43638			
Total	21490,05	674				

Fonte: Elaborada pelo autor com uso da planilha Excel.

Outros fatores, designados como de escolha, aparecem as variáveis: motivos de escolha do curso; início do curso (quantidade de créditos concluídos) e a realização de transferência entre cursos, durante o período de tempo pesquisado.

O motivo de escolha do curso é uma variável que foi obtida a partir do questionário preenchido por ocasião do vestibular. Na tabela 50 identifiquei algumas diferenças por área de conhecimento. Em todas as áreas a adequação às aptidões pessoais é a principal referência pela escolha do curso. Na área Humana permanece essa mesma perspectiva. Na área da Saúde agrega-se também o fato de que a escolha possibilitaria uma realização pessoal. Na área de Comunicação entra ainda o aspecto de que sua escolha possa contribuir com a sociedade. Na área Exata também aparece a possibilidade de realização pessoal.

Tabela 50: Distribuição percentual por motivo de escolha do curso e por área de conhecimento.

Motivo de escolha do curso	Humanas	Saúde	Comunicação	Exatas
Total	100,00	100,00	100,00	100,00
Sem resposta	47,20	27,63	43,56	33,82
Adequação às minhas aptidões pessoais	27,20	23,68	22,77	36,03
Amplas possibilidades salariais	-	1,32	0,50	1,10
Forte influência da família	0,80	1,32	0,50	1,84
Mercado de trabalho	6,40	7,89	4,46	5,51
Por indicação de teste vocacional	0,80	2,63	1,49	1,10
Possibilidade de poder contribuir com a sociedade	7,20	6,58	10,40	2,94
Possibilidade de realização pessoal	8,00	17,11	11,88	13,60

Pouca concorrência nas vagas	0,80	-	0,50	-
Prestígio social da profissão	0,80	3,95	0,50	1,10
Outra	0,80	7,89	3,47	2,94

Fonte: Elaborada pelo autor.

No início do curso, quando o aluno tem poucos créditos concluídos, a evasão acontece em maior intensidade, quando o aluno ainda está nos primeiros semestres. Na tabela 51 verifico que a média de créditos concluídos tem diferença significativa entre as áreas do conhecimento (valor-p = 0,006896).

Pela estatística do Teste Tukey o valor DHS é igual a 6,43. Considerando as médias obtidas para as áreas: Comunicação 25; Exata 18,77; Humana 22,59 e Saúde 18,09, observo que as diferenças acontecem apenas entre as médias das áreas de Comunicação e Saúde. Com isso observo que os alunos dos cursos de Comunicação se evadem com mais créditos já concluídos do que os alunos da área da Saúde.

Tabela 51: Tabela ANOVA para o número de créditos concluídos, por área de conhecimento.

Fonte da variação	SQ	gl	MQ	F	valor-p	F crítico
Entre grupos	5159,059	3	1719,686	4,08288	0,006896	2,618178
Dentro dos grupos	282621,5	671	421,1944			
Total	287780,5	674				

Fonte: Elaborada pelo autor com uso da planilha Excel.

Com relação à realização de transferências internas de curso, no período pesquisado, a tabela 52 mostra que, nas áreas de conhecimento, mesmo não trocando de curso grande parte desses se evadiu do curso na área constituída pelo agrupamento de cursos.

Tabela 52: Distribuição do percentual de evadidos por realização de transferência interna e por área de conhecimento.

Realizou transferência	Humanas	Saúde	Comunicação	Exatas
Total	100,00	100,00	100,00	100,00
Sim	17,60	14,47	12,38	11,76
Não	82,40	85,53	87,62	88,24

Fonte: Elaborada pelo autor.

Nessa etapa do estudo destaco as diferenças encontradas entre as áreas de conhecimento que agruparam os cursos de licenciatura. Nessa análise foram considerados apenas os alunos que foram caracterizados como evadidos, no período de tempo pesquisado.

Quando avalio a evasão específica por curso, identifico que os cursos de licenciatura têm uma perda expressiva no número de alunos, considerando o acompanhamento dos ingressantes por um período de corte longitudinal. Apesar disso, em função da quantidade de dados pouco representativa por cursos, optei por agrupá-los em áreas do conhecimento e, em função disso, as análises descritas seguem esse padrão.

Considerando as áreas, isoladamente, as características que diferenciam os evadidos podem ser sintetizadas da seguinte forma:

Na área de Comunicação os alunos evadidos são predominantemente do gênero feminino; a forma de ingresso no curso é feita principalmente via vestibular; têm uma média de créditos matriculados por semestre maior que os de outras áreas; ingressam nos cursos da área com a concepção de poderem contribuir mais com a sociedade e se evadem mais adiante no curso, demoram mais para tomar a decisão, pois a evasão acontece com uma média maior de créditos já concluídos.

Na área de Exata são principalmente oriundos de escolas privadas; ingressam no curso principalmente por processo vestibular; ficam inadimplentes em alguns períodos de percurso na vida acadêmica; são dependentes de algum tipo de auxílio financeiro; obtêm mais reprovações no percurso do que os de outras áreas; têm a expectativa de poderem contribuir com a sociedade e, por esse motivo, ingressam no curso e também entendem que a sua escolha pelo curso está relacionada às suas aptidões. De modo geral foi destacado o fato de que repetidas reprovações têm contribuído para a construção do fenômeno da evasão, de modo mais intenso esse fato aparece como determinante no perfil do evadido nessa área do conhecimento.

Na área Humana o perfil de evadido é diferenciado das demais áreas por se caracterizar com um ingresso de alunos mais velhos; realizam transferência externa como uma forma de ingresso no curso e acreditam que sua escolha pelo curso seja relacionada à possibilidade de realização pessoal. De modo geral, poucas foram as características que os diferenciaram dos evadidos de outras áreas do conhecimento.

Por fim, a área da Saúde apresentou um conjunto de características que diferem seus alunos evadidos por fatores tais como: ingresso no curso mais jovem do que os demais; são principalmente de escolas públicas; transferem-se menos entre cursos; também têm, como na área Exata, um grande percentual de reprovações em atividades acadêmicas; desistem muito pouco das atividades matriculadas e são alunos que evadem com poucos créditos concluídos, ou seja, saem mais no início do curso do que os demais.

De modo geral, cada área do conhecimento tem suas particularidades que fazem com que as ações de combate à evasão devam ser de caráter mais específico e menos institucional. Assim como acredito que seja o caminho mais adequado das políticas públicas que buscam, principalmente, uma abrangência do sistema como um todo, sem levar em consideração as particularidades de cada região ou comunidade. Dessa forma, sua chance de sucesso tende a ser menos abrangente, à medida que busca atender a demandas sociais tendo como entendimento a homogeneização da educação. Principalmente no que se refere ao processo de evasão, o importante é ter clareza sobre sua natureza multicausal.

5.4 ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS SOBRE OS FATORES INTERVENIENTES NA EVASÃO

A atuação das políticas públicas sobre a evasão, levando em consideração os dados nesse estudo apontados como fatores intervenientes foi eficiente em alguns casos e, em outros, não conseguiu atingir as metas a que se propuseram. Grande parte das políticas públicas, a partir da década de 1990, busca atender, principalmente, a uma demanda de ingresso no Ensino Superior. Assim como nos demais níveis do sistema educacional brasileiro existe também, no Ensino Superior, uma consolidação de políticas de avaliação em larga escala, como forma de mensurar a qualidade da educação. Esse aspecto toma corpo a partir do início da década de 1990, quando sofre forte influência de um sistema político neoliberal. Nessa concepção o Estado deve ser mais “eficiente” na sua gestão, incluindo a educação. Nesse rumo o Estado brasileiro opta por uma caracterização mais presente de Estado Avaliador do que Educador. Fortemente influenciado também pelas interveniências de organismos multilaterais como o Banco Mundial, o FMI, o GATS e a OCDE. Apesar dessas interferências, o Estado poderia optar por um modelo diferenciado, mais voltado para a realidade e necessidade do sistema educacional brasileiro, o que aconteceu com algumas políticas adotadas, tendo como exemplo o ProUni, que possibilita a jovens carentes o ingresso no Ensino Superior.

Alguns estudos foram realizados a partir dessa década por iniciativa ou apoio do Governo Federal. No momento de criação do PAIUB ocorreu um debate sobre a evasão em IES, foi então realizado um seminário sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, promovido pela SESu e o MEC, em fevereiro de 1995. Nesse período foi criada uma Comissão Especial de Estudo sobre a Evasão, tendo como perspectiva a redução da evasão no Ensino Superior. De modo geral, essa perspectiva não se concretizou, o sistema educacional

brasileiro, no que concerne ao Ensino Superior, continua com altas taxas de evasão, segundo os próprios dados apresentados pelo Censo da Educação Superior, que subsidia o governo com informações sobre o quadro que configura esse nível de ensino.

Na área das licenciaturas a evasão foi considerada em um estudo intitulado *A Escassez de Professores no Ensino Médio: soluções emergenciais e estruturais*, desenvolvido por Ruiz, Ramos e Hingel, membros da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, em maio de 2007. Este estudo propunha medidas que visassem superar o déficit docente no Ensino Médio. Com isso, o acesso e a permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura passam a ser fundamentais para o atendimento das necessidades da Educação Básica.

O estudo desenvolvido pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, feito em parceria entre o MEC e o FORGRAD apontou uma preocupação com a evasão nos cursos de licenciaturas. O número de vagas oferecidas pelas universidades para os cursos de licenciatura já é insuficiente, nem mesmo as vagas ofertadas são totalmente preenchidas e, considerando os elevados índices de evasão, a ampliação do acesso ao Ensino Médio irá se deparar com uma falta de docentes para atender essa demanda. Quando destaco o crescimento de matrículas no Ensino Superior e nas licenciaturas, nos últimos dez anos, entendo que a efetivação de condições de acesso tenha conseguido um resultado positivo, contudo, na manutenção dos alunos no sistema, considerando a não evasão, a efetivação das políticas públicas não apresenta, de modo geral, resultados positivos.

Dessa forma, o Estado tem conhecimento da realidade educacional brasileira, por meio de estudos e censos educacionais que mostram a situação do Ensino Superior, inclusive os resultados do processo de avaliação do SINAES, ainda que haja questionamentos sobre o mesmo, revela aspectos das IES, cursos e alunos que merecem uma análise mais aprofundada, também como fontes para a construção de políticas públicas educacionais. Além desse fato, também são merecedoras de atenção as pesquisas realizadas pela comunidade acadêmica com foco nessa problemática, assim com os Observatórios de Educação, que têm contribuído muito com estudos dessa natureza.

Um aspecto importante é que os responsáveis pela elaboração das políticas públicas educacionais ao desconsiderarem a necessidade de articulação com as políticas públicas de outras áreas, muitos aspectos intervenientes no fenômeno da evasão, que são externos ao sistema educacional como condições de vida, culturais e econômicas, reduzem as possibilidades de atingimento de melhores resultados.

Outro aspecto relevante na condução da formulação das políticas públicas é o viés da inclusão. Com isso, surge um leque de políticas de Ações Afirmativas que visam a democratização do acesso à educação. As políticas educacionais continuam sendo constituídas sem uma discussão mais ampla sobre as necessidades dos atores envolvidos nesse processo, mas são apresentadas como democráticas.

No PNE 2001-2010 começa a se estabelecer uma intencionalidade de política de Estado e não de Governo, quando da sua abrangência decenal. A constante descontinuidade das políticas, ocorrendo a cada mudança de governo, gera um prejuízo para o sistema educacional como um todo. Por outro lado, o PNE 2011-2020, em discussão na Câmara e no Senado está emperrado, dificultando essa continuidade. No PDE de 2007, as ações se voltam para a intervenção na melhoria da qualidade da educação e ampliação do acesso e permanência dos estudantes. Nesse momento passa a ser percebida a necessidade de garantir a permanência dos alunos no sistema. Ações importantes derivam ou se fortalecem a partir dessa concepção. O FIES, o ProUni, Programa Incluir: acessibilidade na Educação Superior, são exemplo dessas ações. De modo geral, o que constatei como fator interveniente mais relevante no combate à evasão é o ProUni, destacando esse Programa como eficiente no sentido de conseguir manter os alunos no sistema. Essa é uma política pública que atinge diretamente as IES privadas, com financiamento para os estudantes e conseqüente aumento de chance de permanência nos cursos. Por outro lado, o FIES, assim como outras formas de ajuda financeira ou bolsas, também contribuem para a redução da evasão, principalmente em IES privadas. Especificamente sobre FIES a maior parte dos estudantes evadidos simplesmente não teve acesso a essa política. Dessa forma o ProUni e o FIES atuam diretamente na dificuldade de o aluno permanecer no Ensino Superior, por se relacionar com a necessidade de solução de problemas econômicos e sociais. Daí a importância da articulação das políticas educacionais com as políticas que atinjam outras áreas, principalmente aquelas que se relacionam com problemas externos ao sistema educacional.

Políticas como o REUNI, com a finalidade de ampliação de vagas e redução das taxas de evasão, alinhada como a proposta da ANDIFES, feita em 2007, foi eficiente no sentido de ampliação de vagas em IES públicas, mas não tem conseguido efetivar uma redução nas taxas de evasão. Ainda que não seja direcionada às IES privadas, essa política atinge essas instituições, no sentido de abrigar um contingente maior de estudantes, sob a tutela do Estado, o que causaria uma transferência de busca de vaga em IES públicas em detrimento de privadas. Segmentos diferentes da sociedade têm sido alvos de políticas públicas apresentadas como solução para a redução das desigualdades sociais.

Para as licenciaturas existem programas como ProDocência, que busca favorecer a integração entre Educação Superior e Educação Básica, porém, grande parte das políticas públicas não faz distinção entre licenciaturas e os demais cursos de graduação. Outra política muito recente diz respeito à PLI, coordenada pela CAPES, que tem como objetivo a priorização da melhoria do ensino dos cursos de licenciatura e a formação de professores, como é muito recente não é possível avaliar o seu impacto. Nesse programa, os estudantes dos cursos de licenciatura permanecem dois anos em universidades de Portugal, inicialmente, com a ampliação para outros países em pouco tempo. Após esse período de tempo os estudantes retornam aos seus cursos de origem, com isso, poderá ser uma política de auxílio à permanência dos estudantes nos cursos, mas que ainda não é mensurável em função do pouco tempo desde a sua implantação, até os primeiros resultados obtidos.

Cabe ainda destacar a constituição de políticas internas das IES, como no caso da Unisinos que agrega, aos alunos ProUni a possibilidade de receberem auxílio alimentação e transporte, por meio de uma política de auxílio aos estudantes. Essa política engloba também apoio emocional, psicológico, de acompanhamento da vida acadêmica, psicológico, sendo desenvolvida por assistentes sociais, psicólogos e pedagogos para que as dificuldades decorrentes da vida acadêmica. Aliado a isso, existe um acompanhamento das dificuldades de aprendizado intitulado Ensino Propulsor. Nesse contexto os alunos são estimulados a impulsionar a aprendizagem dos seus acadêmicos mediante oferta de diferentes instrumentos pedagógicos e acompanhamento sistemático, ajustados aos estilos e às condições de aprendizagem individuais. Além disso, a instituição possui uma política de atendimento aos estudantes, desenvolvida por meio do acompanhamento sistemático da evasão e monitoramento de ações institucionais destinados à prevenção da evasão. Busca também a qualificação das relações com o aluno e o fortalecimento de seu vínculo com a Universidade.

Na Unisinos existe ainda uma Gerência de Atenção ao Aluno e um núcleo de estudos e prevenção da evasão, como complementaridade das políticas governamentais. Com isso, a instituição não fica exclusivamente atrelada à visão governamental e consegue, a partir da análise da sua realidade específica, atuar junto a esse fenômeno. Nesse caso, atua no que as políticas educacionais têm tido pouco êxito, a busca do atendimento específico das necessidades de cada região, instituição ou curso de graduação. Caso as políticas educacionais também fossem relativizadas em função das particularidades dessas abrangências, a análise dos resultados da atuação das políticas públicas, em especial, a educação, mostraria uma efetividade maior.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da década de 1990, com a influência de um modelo de governabilidade neoliberal, houve um acirramento de uma política pública baseada na ideia do Estado mínimo, ou seja, em virtude das crises econômicas o modelo neoliberal estimula uma desoneração do Estado. Essa política conduz a um modelo gerencial de busca pela qualidade, ainda que não seja efetivamente explicitada em relação ao entendimento desta terminologia. Além disso, a educação brasileira tem sofrido forte influência de agentes externos ao campo educacional, mudando a postura do Estado brasileiro que se assume mais como avaliador do que provedor da educação.

A participação de organismos multilaterais na condução das políticas públicas, como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, entre outros, influenciaram as políticas educacionais em diversos países. No Brasil, em especial na área educacional, o Banco Mundial, por meio dos seus relatórios anuais, demonstrou ter aprovado empréstimos na ordem de 74 milhões, entre os anos de 1987 e 1990, representando 2% do que foi destinado aos diversos setores. Considerando o período de 1991 a 1994 o montante chegou a 1.059 milhões, representando 29% do montante de empréstimos ao Brasil. Somente este resultado, por si só, já revela o grande interesse deste organismo no setor educacional, um dos últimos setores a sofrerem com o processo de globalização. Para o Banco Mundial, a qualidade educativa é concebida pelo “resultado da presença de determinados ‘insumos’ que intervêm na escolaridade“. (TORRES, 2009, p. 134).

As concepções de políticas para a educação, principalmente com relação ao Ensino Superior, têm se mostrado mais atuantes como garantia de acesso do que de permanência. Além desse fato, existem políticas de governo e não de Estado. Uma vez que as alterações no plano educacional apresentam resultados em longo prazo, constantes mudanças ou alterações nas políticas dos governos acabam não gerando resultados. A continuidade de políticas educacionais acontece a partir de ações isoladas, como o Plano Nacional de Educação, com base decenal. Mesmo assim, não existe a preocupação de que a alteração da realidade educacional brasileira tenha também como foco de ação outros setores sociais. As políticas de saúde, de trabalho, de condições de habitação e acesso à cultura, ajudam a compreender a complexidade do fenômeno da evasão na educação que é de natureza multicausal. Por esse

motivo é importante haver uma integração entre as políticas implantadas nestas áreas, para ter não só uma soma de esforços, mas também uma maior efetividade.

A evasão é um conceito muito discutido e pesquisado a partir de diferentes concepções. As diferenças encontradas nos estudos que abordaram essa temática, no Ensino Superior, se configuram a partir de diferentes níveis: como evasão do sistema educacional, das instituições de ensino, dos cursos ou até mesmo de disciplinas. Utilizam também diferentes temporalidades, evasão imediata, aqueles que se evadem, por exemplo, de um curso estando matriculado em um semestre e não se matriculam no semestre seguinte. Evasão por não conclusão do seu curso no período de tempo especificado, ao mesmo tempo em que não está mais matriculado no curso. As próprias metodologias utilizadas fazem com que os resultados que buscam entender a evasão sejam diferenciados, sem contar com diferentes públicos e realidades educacionais.

Nesse estudo a opção pelo conceito de evasão aconteceu em função da concepção da instituição, ou seja, seis semestres consecutivos sem matrícula, o que implica na perda da vaga na instituição. É importante considerar que o processo de evasão pode ser temporário, quando o aluno fica um determinado período sem matrícula, que pode ser de um a n- semestres. Com isso, a evasão pode ser pensada como um processo que sempre possibilitaria o retorno dos alunos evadidos, em um determinado período de tempo, aos estudos. Como acontece em alguns casos de estudantes que retornam aos estudos depois de 10 anos fora do sistema educacional. O corte estabelecido nesse estudo não leva em consideração o fato de que o aluno poderia retornar após esse período, caso contrário não seria viável a realização do estudo, pois o período de tempo estaria sempre em aberto. Nesse sentido, os fatores intervenientes no fenômeno são diferenciados, conforme o tipo de evasão a ser avaliado. Em estudo realizado na instituição em 2008, constituindo um relatório interno, mostrou que os alunos tendem a entrar e sair de seus cursos repetidas vezes, mas a partir de um período de seis semestres consecutivos é praticamente nula a possibilidade de retorno. Este fato também corroborou a escolha do tempo de seis semestres consecutivos sem matrícula. O que não invalida as ações da instituição de combate à evasão quando o aluno está há pelo menos um semestre sem matrícula no curso.

A importância da integração das políticas públicas de educação, saúde, trabalho entre outras, se evidencia quando da análise do perfil dos alunos evadidos dos cursos de licenciatura. Os fatores intervenientes no fenômeno da evasão educacional não dependem apenas de intervenções de políticas públicas educacionais governamentais, mas também de políticas voltadas a outras áreas, além das próprias políticas institucionais. Na identificação

inicial do perfil dos evadidos surgem variáveis que denotam a multicausalidade do fenômeno. Nesse estudo identifiquei a presença de um conjunto de fatores que classifiquei de ordem social, econômica, de desempenho dos alunos e de escolha do curso, como intervenientes no processo de evasão.

O perfil dos alunos evadidos dos cursos de licenciatura da instituição, a partir da análise bivariada dos dados, apresentou fatores de ordem social designados como: gênero, idade de ingresso, tipo de Ensino Médio e ingressante por processo seletivo alternativo. O processo seletivo alternativo é direcionado a alunos com mais de 25 anos, por esse motivo fortalece a relevância da idade de ingresso como um fator interveniente na evasão. Alunos com idade de ingresso maior tendem a se evadir em maior proporção do que os demais. Nesse aspecto o ingresso tardio ao Ensino Superior está relacionado a uma maior quantidade de reprovações em outras etapas do sistema educacional e conseqüente defasagem de idade esperada de ingresso, ou ainda por estarem afastados do sistema educacional e iniciarem seus estudos já na fase adulta inclusive a volta aos estudos após um período de tempo fora do sistema.

Outro grupo de risco associa fatores econômicos como intervenientes no fenômeno da evasão. Foram classificadas nesse grupo variáveis que mensuravam a média de atividades matriculadas durante o período de tempo pesquisado, a inadimplência com relação ao pagamento de mensalidades e o fato de não receberem algum tipo de ajuda financeira, além da bolsa licenciatura de 50%. Esses fatores têm relação direta com problemas dos estudantes de ordem financeira.

Fatores de desempenho dos alunos identificados: média de desempenho no vestibular, percentual de reprovações durante o curso, média de desempenho nas atividades acadêmicas e situações como abandono, cancelamento, sem frequência ou desistentes das atividades acadêmicas. Esse último aspecto mostra que o fato de não concluírem suas atividades acadêmicas já é um sinal de uma possível evasão do curso de graduação, essa constatação foi verificada no estudo de 2008 da instituição. O desempenho dos alunos tem diversas possibilidades de relações, desde lacunas de formação anterior, até didática dos professores. Por esses resultados verifiquei também que quanto menores as médias de ingresso e de desempenho nas atividades, maior a probabilidade de o aluno se evadir do curso.

Existe também um conjunto de variáveis que foram designadas como sendo de escolha do curso. O motivo de escolherem o curso, a posição do aluno no andamento do seu currículo e a realização de transferências entre cursos fazem parte desse conjunto de fatores. A posição do aluno no curso está relacionada ao fato de que aqueles que estão nos primeiros semestres

do curso têm uma propensão maior de se evadir do que os alunos que avançaram mais no curso. O processo de realização de constantes transferências mostra uma indefinição com relação a sua escolha profissional.

Todo esse conjunto de fatores e variáveis mostra a complexidade da construção do processo de decisão pela evasão, sem contar com os aspectos mais subjetivos que não foram alvo desse estudo e que podem agregar mais dados a constituição dessa problemática, principalmente se considerar a realização de um estudo qualitativo. Cabe destacar que esses fatores não são determinísticos, ou seja, um aluno pode ter o perfil de evadido e não concretizar essa condição. Com relação a esses resultados reforço a ideia de que a evasão é um processo multicausal. Dessa forma, o questionamento que faço é com relação à concepção das políticas públicas educacionais. Quando nos documentos aparece a intencionalidade de combate à evasão de que modo isso é pensado, admitindo a evasão com originada por situações diferenciadas?

Quando a análise foi consolidada a partir do modelo de Regressão Logística houve uma redução do número de variáveis intervenientes do fenômeno da evasão. Esse fato acontece em função de o modelo priorizar o conjunto de variáveis que são significativas. Nessa priorização o modelo atua com a perspectiva de que as interações entre variáveis podem substituir o uso de mais de uma em função de terem interferências similares. Como exemplo posso citar o fato de a idade ser significativa e o ingresso por processo alternativo também ser, no entanto, as duas variáveis estão relacionadas a um ingresso tardio no Ensino Superior, dessa forma, a mais representativa será considerada como relevante, em detrimento da outra.

O modelo de Regressão Logística identificou como fatores intervenientes no fenômeno da evasão, nos cursos da instituição, a área do conhecimento a qual o curso pertence; ao curso em si; ao percentual de aprovações durante a vida acadêmica; ao recebimento de ajuda financeira; a média de créditos matriculados por semestre; a participação do Programa Universidade para Todos (ProUni) e a quantidade de créditos já concluídos no curso. De modo geral, o modelo multivariado reforçou os fatores de risco detectados na análise bivariada, ainda que não tenha identificado todas as variáveis destacadas anteriormente. Da mesma forma que o entendimento dos resultados da análise bivariada, o modelo multivariado não é determinístico, ou seja, o aluno pode ter todas as características de perfil de um potencial evadido e não chegar a efetivar essa condição. É importante ainda destacar que, entre os fatores intervenientes, aparece o ProUni, derivado de políticas públicas

educacionais. Os resultados mostraram que a evasão é menor entre alunos com o ProUni do que entre alunos que não estejam usufruindo do Programa.

Outras variáveis que foram detectadas tanto na análise bivariada, quanto multivariada, são passíveis de serem modificadas. Alguns exemplos disso são: quando o aluno tem lacunas de conhecimento de sua formação anterior é necessário haver uma política de melhoria da Educação Básica. Ainda que alguns esforços tenham sido direcionados nesse sentido, os resultados não têm se mostrado satisfatórios com relação ao que se espera de um aluno ingressante do Ensino Superior. Quando isso não acontece as próprias IES acabam estabelecendo políticas de resgate desses conhecimentos mínimos necessários para o acompanhamento de um curso superior.

Medir a qualidade da educação a partir de Avaliações em Larga Escala tem mostrado ganhos no resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, contudo, e principalmente em função da composição desse índice, a realidade do aluno que ingressa no Ensino Superior não tem mostrado esse ganho. Um aspecto importante que destaco é que as políticas educacionais deveriam articular a educação como um todo enfocando assim as interrelações entre Educação Básica e Superior. Acredito que seja necessário clarificar, por parte dos Gestores da Educação, qual o papel de cada nível do sistema educacional. Acreditar que o Ensino Médio, por exemplo, é uma etapa preparatória para o vestibular, ou para o Exame Nacional do Ensino Médio, ou até mesmo para uma formação técnica, faz com que essas concepções tornem o Ensino Médio uma etapa confusa e incerta. Com isso, questiono a integração entre as diversas etapas do sistema educacional brasileiro, assim sendo, o que tem sido feito nesse sentido?

Ao analisar os resultados por segmentos, quando do agrupamento dos cursos, foi possível identificar que existem particularidades de cada área que atuam como fatores intervenientes no fenômeno da evasão. As áreas pesquisadas: Comunicação, Humana, Exata e da Saúde, mostram que o perfil dos evadidos sofre influência de fatores intervenientes relacionados às especificidades das áreas do conhecimento. Na área da Comunicação um aspecto a destacar é que os estudantes demoram mais para tomar a decisão pela evasão, enquanto que na área da Saúde essa decisão já acontece mais no início do curso. Na área Exata as muitas reprovações são um fator que destaca essa área das demais e na área Humana a condição de ingresso de um aluno com mais idade o torna mais susceptível a evasão. Essas são algumas diferenças encontradas, que são importantes para se pensar que a evasão, dentro de um mesmo estudo, com recortes diferenciados, mostra resultados diferenciados. Com isso, as políticas direcionadas a redução de taxas de evasão, por exemplo, precisam de um olhar

voltado a especificidade de cada área. De que forma esse aspecto é levando em consideração na elaboração de políticas públicas educacionais?

Um fator interveniente na evasão, destacado entre os alunos de uma determinada área do conhecimento, não tem relevância se o foco se voltar para outra área do conhecimento. Com isso, destaco a importância de um conjunto de ações de combate à evasão diferenciado por área do conhecimento. Ao mesmo tempo, esse indicativo aponta para a necessidade de um conjunto de políticas públicas de combate à evasão que tenha a observância dessas diferenças. De modo geral algumas políticas podem ser de abrangência mais ampla, por isso muitas especificidades acabam não sendo considerados na formulação das políticas educacionais.

Com tudo isso questiono, a atuação das políticas públicas educacionais sobre os fatores intervenientes no fenômeno da evasão, no sentido da sua eficiência. A opção por políticas de abrangência nacional mostra que as particularidades de cada curso, área, instituição ou mesmo região, não são consideradas. Entre as políticas que analisei destaco o ProUni como um programa que atua sobre o acesso e a permanência dos alunos no sistema. Com essa política os alunos atendidos por esse programa tendem a se evadir menos do que os demais. Como ele atua sobre a necessidade de um desempenho de no mínimo 75% de aprovação, o desempenho dos alunos é importante no sucesso dessa política. Por outro lado, ele atua no fator econômico, pois possibilita o ingresso de estudantes em instituições privadas onde provavelmente teriam dificuldades de se manterem. Assim, abre também em debate a discussão sobre a relação público-privada que tem sido alvo de discussões a respeito do rumo das políticas públicas educacionais. Nesse caso, o Estado abre mão de receita social em detrimento de concessão de bolsas para instituições privadas. Que por um lado são positivas considerando a incapacidade de o estado de resolver alguns problemas educacionais.

O Estado conta com um grande aparato de dados que são coletados por meio do Censo da Educação Superior, os trabalhos desenvolvidos pelos Observatórios da Educação, as pesquisas realizadas por grupos de estudos acadêmicos e os resultados de dissertações e teses podem contribuir consideravelmente para a construção das políticas públicas educacionais. O questionamento é até que ponto essas fontes são consideradas na elaboração das políticas públicas educacionais por parte dos legisladores? Ainda que se entenda que uma política possa ser efetivada inclusive dentro de cada escola compreendendo esse processo como um conjunto de micropolíticas.

Fortes influências de organismos supranacionais têm rompendo os limites do público e do privado. Como o setor privado percebeu na educação um grande potencial de público “consumidor”, associando-se a isso o fato de que os grandes mercados já estão esgotados, o

capital busca alternativas de sobrevivência utilizando a educação como ferramenta. A grande expansão das vagas em instituições privadas faz com que o Estado diminua a sua responsabilidade de prover a educação, tendo como pano de fundo o ideário neoliberal de redução do Estado e eficiência na aplicação do dinheiro público.

A evasão é destacada em alguns documentos de análise da educação, com estudos oriundos do MEC e INEP, mas não existe clareza sobre o conceito de evasão utilizado, o mesmo acontece com relação à qualidade do ensino. Quando planos como o PNE e PDE destacam a necessidade de ações de combate à evasão não descrevem que ações seriam essas, nem mesmo especificam um conceito de evasão.

A constituição das políticas públicas educacionais tem se voltado principalmente pelo acesso dos estudantes à educação. Esse esforço tem mostrado bons resultados, contudo, apenas o acesso não é suficiente. É necessário que o rumo das políticas públicas educacionais siga duas vertentes importantes: avançar do acesso para a continuidade do estudante no sistema até sua formação e entender que problemas educacionais, como a evasão, por exemplo, são de natureza multicausal. Por isso, políticas públicas generalistas, que desconsideram as especificidades das áreas onde vão atuar, acabam tendo resultados pouco eficientes. Por outro lado, a busca pela qualidade da educação, por avaliações em larga escala, revela uma visão muito simplista da educação. É necessário que a busca pela qualidade seja concebida a partir de um leque maior de possibilidades.

A evasão é uma decisão individual, que interfere na vida das pessoas de modo a desconstruir a expectativa de uma mudança de vida por meio da educação. Esse motivo já é mais do que suficiente para que todos pensem na sua cota de responsabilidade nesse processo buscando compreendê-lo e então contribuir para que possa ser amenizado.

Acredito que um aprofundamento do estudo, por meio de uma visão qualitativa, amplia e aprofunda os resultados obtidos e, com isso, expande a percepção do conjunto de fatores intervenientes no fenômeno da evasão nos cursos de licenciatura, ainda que seja difícil contatar alunos com evasão dimensionada após três anos. Outro aspecto a ser incluído em futuros estudos seria ampliar a temporalidade de coleta dos dados buscando novos cortes de mesmo período de tempo. Nesse caso, indico buscar dados de ingressantes em anos anteriores também. Dessa forma, a quantidade de informações por curso poderia ser significativa estatisticamente, permitindo analisar as diferenças por curso e não apenas por áreas.

Como muitas políticas públicas educacionais foram adotadas em períodos mais recentes é importante repetir o estudo em outros períodos de tempo para que se possa melhor

compreender a influência dessas políticas que muitas vezes não se revelam em curtos períodos de tempo.

REFERÊNCIAS

- AAKER, David A; KUMAR, V; DAY, George S. **Pesquisa de Marketing**. São Paulo: Editora Atlas, 2001.
- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?acript=sci_arttex&pid=S0101-73302001000200003&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 nov. 2011.
- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?acript=sci_arttex&pid=S0101-73302010000400017&Ing=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 nov. 2011.
- ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 83-94, jan./abr. 2011.
- BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e Avaliação Institucional no Ensino Superior: uma discussão bibliográfica. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, Campinas, v. 16, n. 2, p. 355-374, julho de 2011.
- BALL, Stephen. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social**: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Currículo sem fronteiras. v. 6, n. 2, p. 10-32, jul/dez 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.
- BANCO MUNDIAL. **Educación Superior en los Países en Desarrollo**: Peligros y Promesas, Washington, D.C., 2000. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/education/resources/278200-1099079877269/54-1099079956815/peril_peomise_sp.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2012.
- BARDAGI, Marúcia Patta. **Evasão e comportamento vocacional de universitários**: Estudos sobre o desenvolvimento de carreias na graduação. 2007. 242 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, 2007.
- BIAZUS, Cleber Augusto. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC**: Um estudo no curso de Ciências Contábeis. 2004. 203 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 out. 2011.
- BRASIL. **Lei nº 3.860, de 9 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, DF, 2001b.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm>. Acesso em: 15 out. 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2011.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 15 out. 2011.

BRASIL/MEC/SESU. Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação. **Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília, 1996/97. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001613.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.

BRASIL. Secretaria de Ensino Superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras/MEC/SESu**. Brasília, DF, 1994. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br>>. Acesso em: 12 out. 2011.

CORRAR; Luiz J; PAULO, Edilson; DIAS FILHO, José Maria. **Análise Multivariada**: para cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 nov. 2012.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. São Paulo: Editora Ática, 2007.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda, 2005.

DIAS SOBRINHO, José; BRITO, Márcia Regina F. de. La educación superior em Brasil: principales tendencias y desafíos. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, Campinas, v. 13, n. 2, p. 487-507, jul. 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, dez. 2010. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 nov. 2011.

<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400010>.

DOURADO, Luiz F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior nos anos 90. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 23, n. 80, p. 234-252, 2002.

DOURADO, Luiz F. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, p. 53-65, jan./abr. 2011.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa**: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de Pesquisa, PUC/Rio, n. 115, p. 139-154, março/2002.

FÁVERO, Luiz Paulo; BELFIORE, Patrícia; SILVA, Fabiana Lopes da; CHAN, Betty Lilian. **Análise de Dados**: modelagem multivariada para tomada de decisões. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2009.

- FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Qualificação da educação básica e licenciaturas: as recentes iniciativas da União. **Revista Intermeio**. Campo Grande, v. 15, n. 29, p. 13-31, jan./jun. 2009.
- GALINDO, Rodrigo Calvo. Políticas públicas de avaliação: análise crítica do modelo e perspectiva das associações representativas das instituições de ensino superior no Brasil. In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi (org.). **Análise crítica das políticas de avaliação**. São Paulo: Editora articulação universidade escola, 2005.
- GIANOTTI, Suzana Salvador Cabral (org.). **Missão e Perspectivas, 2012-2013: plano de desenvolvimento institucional: projeto pedagógico institucional**. São Leopoldo: Editora. Unisinos, 2012.
- GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Ações afirmativas na Educação Superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Revista Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, RS, v. 19, n. 2, p. 70, 2007. Disponível em: <<http://www.neab-proafro.uerj.br/arq/txtrec/Acoes%20afirmativas%20na%20educacaosuperior.pdf>> Acesso em: 26 nov. 2012.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. PNE e PDE: aproximações possíveis. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Políticas e gestão novos marcos regulatórios? da educação no Brasil**. São Paulo: Editora Xamã, 2009. p. 75-99.
- HAIR, Joseph F. et al. **Análise multivariada de dados**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Bookman, 2005.
- LESSARD, Claude. Pesquisa e Políticas Educativas. In: ZANTEN, Agnès Van (org.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- LEVIN, Jack; FOX, James Alan; FORDE, David R. **Estatística para ciências humanas**. 11. ed. São Paulo: Pearson, 2012.
- LIMA, Paulo Gomes. **A inclusão social à universidade brasileira: pontos de inflexão e encaminhamentos acerca das políticas de ações afirmativas**. 34ª reunião anual da ANPEd, GT11. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/GT11-331%20int.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.
- MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Bookman, 2001.
- MANCEBO, Deise. Reforma da educação superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (org.). **Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. ANPEd grupo de trabalho Políticas de Educação Superior, INEP, Brasília, 2008.
- MANCEBO, Deise; SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. **Reformas da Educação Superior: cenários passados e contradições do presente**. São Paulo: Editora Xamã, 2009.
- MARTINS, Evandro Silva. **Olhares e Trilhas: A etimologia de alguns vocábulos referentes à educação**. Uberlândia, ano VI, n. 6, p. 31-36, 2005.
- MAUÉS, Olgaíses. **A educação superior no Plano Nacional de Educação, 2011-2020: a proposta do executivo**. 33ª reunião anual da ANPEd, GT11, 2010. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj/GT11-117%20int.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.
- MEC/ANDIFES/ABRUEM/SESU. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 1, n. 2, p. 55-65, julho 1996.
- MEC/CONAES/INEP. **Avaliação externa de instituições de educação superior: diretrizes e instrumento**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.uepg.br/cpa/pdf/Avaliacao_Institucional_Externa.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2011.

- MEC/INEP. **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/documentos/2010/censo_2010.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2011.
- MEC/Secretaria da Educação. **Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar**. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Brasil.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2011.
- OLIVEIRA, André Lúcio Moura et al. O objeto da avaliação institucional na heteronômica política pública brasileira. In: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em foco**, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/avinst03.htm>>. Acesso em: 11 out. 2011.
- OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação**. Porto: Porto Editora, Portugal, 2000.
- PEREIRA, Fernanda Cristina Barbosa. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior: Uma aplicação na universidade do extremo sul catarinense**. 2003. 173 f. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, 2003.
- PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças no papel do estado e políticas públicas de educação: Notas sobre a relação público/privado. In: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José (org.). **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado: implicações para a democratização da educação**. Porto Alegre: Editora e gráfica universitária, 2011. p. 23-41.
- RIBAS, José Roberto; VIEIRA, Paulo Roberto da Costa. **Análise multivariada com o uso do SPSS**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2011.
- ROMÃO, José Eustáquio; TEODORO, António. Neoliberalismo, globalização hegemônica e internacionalização da educação superior. In: DIAS, Elaine T. Dal Mas; LORIELI, Marcos Antônio (Org.). **Teorias e políticas em educação**. São Paulo: Editora Xamã, 2009. p. 161-171.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- RUIZ, Antonio Ibañes; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. **Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais**. Relatório produzido pela comissão especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente do ensino médio (CNE/CBE), Brasília, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Souza; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade do século XXI: para uma Universidade Nova**. Coimbra, Portugal, 2008. Disponível em: <<http://www.boaventuradesouzasantos.pt/media/A%20universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300027&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 4 jun. 2012.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000100003>.
- SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-392, ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 24 nov. 2011.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000200013>.

- SEGRERA, Francisco López. Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, Campinas, v.13, n. 2, p. 267-291, julho 2008.
- SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Editora Cortez, 2011. p. 222-248.
- SILVA, Luzimar Barbalho da. Formação docente: a difícil tarefa de articular teoria e prática no campo curricular. In: Neto, Antônio Cabral; CASTRO, Alda Maria D. A.; FRANÇA, Magna; QUEIROZ, Maria Aparecida de (org.). **Pontos e Contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Editora Liber, 2007. p. 261-292.
- SILVA, Marilene de Almeida Viana Reid. **A evasão na UENF: Uma análise dos cursos de licenciatura 2003-2007**. 2009. 193 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais. Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF, Campos de Goytacazes, RJ, 2009.
- SINAES. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação**. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2. ed. Brasília: Editoria INEP/MEC, 2004.
- SOUSA, José Vieira de. **Aumento das vagas ociosas na educação superior brasileira (2003-2008): redução do poder indutor da expansão via setor privado? 33ª reunião anual da ANPED, GT11, 2010**. Disponível em: <www.anped11.uerj.br/AUMENTODEVAGAS.pdf>. Acesso em: 17 out. 2011.
- TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de.; WARDE, Mirian Jorge.; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 2009. p. 125-193.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 19. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.
- UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social**. Paris, 2009. Disponível em: <<http://aplicweb.feevale.br/sites/files/documentos/pdf/31442.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2011.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. ED/90/CONF/205/1, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 17 out. 2011.
- UNISINOS. **Resolução do CONSUN nº 018/2004** que aprova o projeto político-pedagógico institucional dos cursos de licenciatura desta universidade. São Leopoldo, 2004.