



**EVASÃO EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO
SUPERIOR NO BRASIL: EXPANSÃO DA REDE, SISU E
DESAFIOS**

Renato de Sousa Porto Gilioli
Consultor Legislativo da Área XV
Educação, Cultura e Desporto

ESTUDO TÉCNICO

MAIO/2016



© 2016 Câmara dos Deputados.

Todos os direitos reservados. Este trabalho poderá ser reproduzido ou transmitido na íntegra, desde que citados(as) o(a) autor(a) e a Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados. São vedadas a venda, a reprodução parcial e a tradução, sem autorização prévia por escrito da Câmara dos Deputados.

Este trabalho é de inteira responsabilidade de seu(sua) autor(a), não representando necessariamente a opinião da Câmara dos Deputados.

SUMÁRIO

Introdução	4
Expansão da rede federal de ensino superior no Brasil e fatores de evasão estudantil	5
Pesquisas e experiências de combate à evasão.....	26
O Sistema de Seleção Unificada (SiSU)	36
Conclusões	48
Referências bibliográficas	51

EVASÃO EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: EXPANSÃO DA REDE, SISU E DESAFIOS

Renato de Sousa Porto Gilioli

INTRODUÇÃO

Este estudo tem o intuito de analisar aspectos que influenciam a evasão discente nas graduações de instituições federais de ensino superior (Ifes) brasileiras – mas sem excluir menções pontuais a outras instituições de ensino superior (IES) públicas, quando julgado pertinente –, compreendendo essa temática no âmbito da expansão da rede federal de ensino superior no País e da adoção de programas como o Reuni e a implementação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU).

O Brasil tem tradição universitária relativamente recente em termos históricos. Entendidas como tais, universidades brasileiras passaram a se configurar de fato apenas a partir da década de 1930. Antes disso, não eram muito mais do que uma reunião administrativa de escolas superiores isoladas. Desde então, a quantidade de instituições de ensino superior se ampliou e, em 1968, registrou-se o marco da Reforma Universitária, que deu feições contemporâneas ao sistema universitário brasileiro:

As reformas tinham o objetivo de aumentar a produtividade das instituições de educação brasileira, que entre outras medidas previa a padronização das universidades em um modelo singular, adoção do ciclo básico e do regime de créditos e associação entre ensino e pesquisa, além da unificação do vestibular

O ideal desenvolvimentista militar desenvolveu de maneira extraordinária o ensino superior e as atividades voltadas à pesquisa

nas universidades, investindo na pós-graduação, fomentando as pesquisas e construindo novos prédios. Neste contexto, as carreiras docentes passaram a exigir dedicação exclusiva e preparo para a formação de indivíduos mais críticos e inovadores (Backes, 2015, p. 86).

Da Reforma Universitária de 1968 até os anos 2000, o sistema foi marcado por relativa estabilidade, com destaque para a ampliação substancial da rede privada e, com a Carta Magna de 1988, a elevação da autonomia universitária a princípio constitucional. Alguns dos principais aspectos da configuração da educação superior brasileira foram alterados apenas na primeira década do século XXI. As mudanças foram relacionadas, sobretudo, à expansão da rede federal pública de instituições de ensino superior e à introdução de novos mecanismos de seleção.

EXPANSÃO DA REDE FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E FATORES DE EVASÃO ESTUDANTIL

A ampliação da educação superior federal é subsídio relevante para compreender o panorama das instituições da rede e a questão específica da evasão estudantil. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 e encerrado em 2012 (a expansão das instituições públicas e de vagas, no entanto, começou desde 2003 e continuou após 2012). O objetivo do Reuni era ampliar o acesso e a permanência de estudantes nas Ifes:

Para a adesão ao Reuni, requeria-se a formulação de um projeto de reestruturação e expansão, que seria submetido à aprovação dos órgãos superiores de cada instituição. As propostas deveriam atender às metas e diretrizes delineadas pelo Decreto nº 6.096/2007. O teor do acordo que as universidades federais celebram com o MEC faz constar que estariam elencadas as seguintes diretrizes:

- *redução das taxas de evasão, ocupação das vagas ociosas, e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;*
- *ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;*
- *revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação, e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;*
- *diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;*
- *ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e*
- *articulação da graduação e pós-graduação e da educação superior com a educação básica (Gómez e Torres, 2015, p. 73).*

Associado ao Reuni, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), por meio da Portaria Normativa MEC nº 39, de 12 de dezembro de 2007, determinando que essa ação seria implementada a partir do ano seguinte. Mais adiante, a Presidência da República editou o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispunha “sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – Pnaes”.

Entre outros aspectos, a Portaria Normativa MEC nº 39/2007 mencionava “contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (art. 3º, § 1º), texto repetido no Decreto no parágrafo único de seu art. 4º e reforçado como um dos quatro objetivos do programa: “reduzir as taxas de retenção e evasão” (art. 2º, III).

Os recursos disponíveis para o programa seriam repassados do MEC a cada IES que dele participasse, ficando a rubrica vinculada ao uso para assistência estudantil. O critério obrigatório seria beneficiar prioritariamente estudantes cuja renda familiar *per capita* não excedesse 1,5 salário mínimo, ainda que sem excluir a possibilidade de que, no âmbito da autonomia das Ifes, outros públicos pudessem também ser atendidos:

A ações previstas no Pnaes constituem-se em políticas de permanência estudantil. Essas políticas de permanência abarcam não somente o aporte financeiro, mas, também, outros fatores que estão direta ou indiretamente relacionados com a evasão, como por exemplo, a distância da família, a não adaptação ao curso, questões pessoais, dificuldades pedagógicas, problemas de saúde, entre outros (Gómez e Torres, 2015, p. 73).

Os recursos disponíveis para o Pnaes observaram o seguinte desenvolvimento no período 2008-2012 (números aproximados): R\$ 126 milhões (2008), R\$ 200 milhões (2009), R\$ 295 milhões (2010), R\$ 395 milhões (2011) e R\$ 503 milhões (2012), de acordo com dados do Censo do Inep. Em número de benefícios concedidos por meio do Pnaes, os quantitativos foram os seguintes, conforme a mesma fonte (mas considerando apenas o quadriênio 2008-2011): 198 mil (2008), 409 mil (2009), 734 mil (2010) e 1 milhão e 78 mil (2011) (Brasil, 2012, p. 21-22).

No entanto, se essas iniciativas consubstanciadas no Reuni e no Pnaes foram políticas públicas com o objetivo de, entre outros aspectos, combater a evasão estudantil nas graduações de instituições federais de ensino superior, é preciso notar que o conceito de evasão é um primeiro aspecto a ser analisado para que se possa abordar a questão em maior profundidade. O conceito de evasão utilizado pela Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) é registrado no excerto a seguir:

Existem [...] três modalidades principais de evasão, sendo elas as seguintes: a) evasão do curso: desligamento do curso superior em razão do abandono, o que pode ocorrer por não realização da matrícula, transferência de instituição de ensino, mudança de curso, trancamento ou exclusão por desatendimento a alguma norma institucional; b) evasão da instituição, que se caracteriza pelo desligamento da instituição na qual o aluno está matriculado; c) evasão do sistema, que configura o abandono, definitivo ou temporário, do sistema de educação superior (Rosa, 2014, p. 247).

Deve-se acrescentar a existência de duas modalidades para se mensurar a evasão: “a ‘evasão anual média’, que mede a porcentagem de alunos matriculados em um curso ou instituição [e que] no ano seguinte não se matricularão; e a ‘evasão total’, que apresenta o número de alunos matriculados que não concluíram o curso, após o seu período de oferecimento regular” (Baggi e Lopes, 2011, p. 357). Se a primeira já é significativa, apontando para forte tendência de subaproveitamento de vagas, a segunda chega a ser percentualmente majoritária em alguns cursos e áreas do conhecimento¹, revelando assimetrias severas e profunda desestruturação do sistema para o enfrentamento desse desafio.

Assim delineados esses aspectos conceituais iniciais, tem-se que os estudos a respeito da evasão são relativamente recentes no que se refere à educação superior brasileira. Em artigo científico do início dos anos 2000, Cunha, Tunes e Silva afirmavam que, embora a constatação de que a evasão na graduação é um problema grave, com “números alarmantes, [ela] não vem se mostrando com força o bastante para ‘tocar as universidades em suas raízes’ [citação de estudo datado de 1986] e provocar, mais do que a simples curiosidade, o esforço efetivo no sentido de entender e explicar suas possíveis causas e consequências” (2001, p. 262).

¹ Um curso como o de Química tinha baixo índice de diplomação (cerca de um terço), quadro que se afigurava ainda mais dramático na Licenciatura, taxa de evasão de quase 75% em universidades públicas brasileiras em 1996 (Cunha, Tunes e Silva, 2001, p. 262).

Os mesmos autores afirmavam, de modo mais específico, que, “à exceção do estudo realizado recentemente por comissão instituída nacionalmente para esse fim, não se verificava, até o momento, a existência de outros estudos que pudessem dar conta de um diagnóstico da evasão na graduação” (ibidem). O referido colegiado foi a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidade Públicas Brasileiras, instituída em 1995, pela Secretaria da Educação Superior do Ministério de Educação e Desportos (SeSu/MEC), tendo realizado investigação a respeito em 1996.

Francisca Silva et al. (2012) apresenta indicativos adicionais relevantes sobre o fenômeno da evasão e de outros conexos:

Relatório do MEC/Inep (BRASIL, 2009) revelou que no ano de 2008 o percentual de concluintes em relação aos ingressantes de 2005 foi de 57,3%. Esse fato, geralmente, está associado à retenção, evasão e mobilidade dos estudantes entre instituições e cursos. A evasão é indicativa de falhas no processo de ensino e ineficácia do serviço prestado, além de um aumento nos gastos financeiros, pois a mesma estrutura acadêmica que deveria atender determinado grupo inicial estaria sendo destinada a um quantitativo menor de alunos (p. 392).

Vale ressaltar que, para o período objeto da investigação (ingressantes em 2005 que se evadiram em algum momento do curso) desses autores, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) adotava sistema de vestibular para seleção para seus cursos superior, na qual o estudante podia escolher duas opções. Caso não aprovado na primeira, podia concorrer na segunda. Em quase metade dos casos de evadidos, a opção pela Licenciatura em Educação Física consistiu na segunda opção por ocasião do vestibular daquela Ifes.

Em diagnóstico mais recente do estado da arte na área, Glauco Peres Silva, em estudo que abarca também instituições privadas, apresenta o seguinte quadro:

A evasão do ensino superior brasileiro ainda é um fenômeno pouco explorado pela literatura acadêmica. A pesquisa existente se divide em dois grupos: um busca entendê-la de maneira sistêmica (LEON; MENEZES-FILHO, 2002; SILVA FILHO et al, 2007) e outro, trata apenas de universidades públicas (CUNHA et al, 2001; ANDRIOLA et al., 2006). Ademais, questões metodológicas impedem a generalização dos resultados e sua aplicação em casos específicos (Silva, 2013, p. 311).

No passado, um dos principais fatores para a evasão era a aprovação em outro exame vestibular de instituição de maior interesse por parte do aluno. Estudos com dados referentes aos anos 1970 já indicavam isso. Outro elemento relevante era a reprovação em disciplinas nos quatro primeiros semestres de curso: estudos com dados referentes à década de 1980 e início dos anos 1990 apontam para reprovações e repetências como fatores essenciais de evasão de cursos superiores públicos. Quando se trata desse aspecto inerente às disciplinas dos primeiros anos da graduação, Cunha, Tunes e Silva registram que esses estudos do início dos anos 1990 sugeriam, como medidas de solução do problema,

[...] revisão curricular, mudança na metodologia do ensino e implementação de um sistema eficaz de orientação acadêmica ao aluno, além da indicação de abertura de novas frentes de estudos visando a identificar outros fatores correlacionados à evasão e a dimensionar o seu papel e suas interligações (2001, p. 263).

Revisões de grades curriculares, de conteúdos, de metodologias são alterações eminentemente vinculadas não apenas à autonomia universitária, mas à discussão metodológica e didática no âmbito de cada campo do conhecimento.

Para além das características académicas de cada curso, há também um vetor administrativo que deve ser ressaltado: o apoio e o acompanhamento ao estudante. Cada instituição precisa realizar acompanhamento efetivo de seus discentes, para detectar dificuldades de diversas ordens, desde as académicas até as operacionais e as relacionadas às condições socioeconômicas dos estudantes. Nesse sentido, pode-se observar que parte das medidas antievasão dependem de ações e programas de assistência e de orientação a serem implementados, desenvolvidos ou aperfeiçoados pelas próprias instituições de ensino superior.

Cunha, Tunes e Silva (2001, p. 271), identificam expectativas de alunos de Química da Universidade de Brasília (UnB), do período 1990-1995, que depois se evadiram. Os entrevistados imaginavam que o curso superior oferecesse, principalmente, assistência e orientação docente, bem como disponibilizasse materiais e condições técnicas para atividades práticas. Esperava-se, portanto, professores que apoiassem os alunos e boas condições estruturais para o curso.

Vale ressaltar que o *gap* entre deficiências académicas do ensino médio e exigências da educação superior – pouco ou não sanadas pela estrutura de apoio do curso – foi um dos problemas estruturais também identificado nessa pesquisa. Esse conjunto de condições costumeiramente levava à insatisfação e ao subsequente abandono do curso.

Quando confrontados com sugestões de melhorias, os evadidos apontaram para aspectos que remetiam a demandas de explícita articulação entre as disciplinas, de compreensão clara das motivações para que cada disciplina estivesse incluída na grade, de maior relação entre teoria e prática (com foco no mercado de trabalho) e de melhora do atendimento de professores aos alunos, entre as principais. Em suma, faltava informação, presença institucional, valorização da atividade de ensino, articulação entre as diversas instâncias do processo de ensino-aprendizagem e preparo para a prática profissional desde a graduação.

Acresce-se, ainda, que o curso de Química da UnB parecia atrair pouca demanda local de trabalho, de modo que este também foi um dos motivos fortes

de desistência. Quanto a esse último aspecto, pode-se afirmar que o planejamento estratégico da oferta de cursos para uma dada região – que não depende da Unidade Acadêmica, mas do projeto institucional e pedagógico da instituição de ensino superior (IES), especialmente por seus órgãos superiores, como Reitorias, Conselhos Universitários e afins – afigura-se como medida essencial para que os cursos superiores reduzam a sua evasão. Nota-se, no entanto, que essa atribuição se restringe ao âmbito da autonomia universitária consagrada na forma do texto constitucional, sendo possível apenas ao Poder Executivo federal elaborar possíveis programas de incentivo ao planejamento estratégico das Ies.

Em análise diferenciada a respeito da temática, Andriola, Andriola e Moura (2006) “abordam o fenômeno da evasão discente em cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará – UFC, desde a perspectiva de docentes e de coordenadores” (p. 365). Após levantar as causas de evasão em meio a estudantes, os pesquisadores verificaram as percepções de coordenadores e docentes acerca de soluções possíveis: “Para 92% dos [coordenadores] entrevistados, é papel das coordenações fornecerem informações necessárias acerca do curso superior” (idem, p. 374).

Para esse grupo, “o envolvimento docente com o ensino de graduação [...] é insatisfatório para 41,1% dos entrevistados; é satisfatório para 36,8% dos coordenadores, embora destaquem que muitos docentes priorizam o ensino de pós-graduação e a pesquisa” (ibidem). Prosseguem os autores:

[...] 23% dos coordenadores ressaltaram que seria necessário a UFC dar-lhes maior apoio às atividades de estágio, monitoria, pesquisa e extensão. Em segundo lugar, foi destacada por 15,3% dos coordenadores a urgência em melhorar a estrutura física dos cursos” (ibidem).

Por fim, maior engajamento dos docentes com a graduação e com o apoio aos discentes é visto como elemento relevante para parcela significativa dos

coordenadores. Entre os docentes, 74% dos entrevistados por Andriola, Andriola e Moura

[...] são favoráveis ao resgate da função do professor orientador, no âmbito interno da UFC. Dessa população 40,5% apontaram que o maior benefício seria o acompanhamento direto ao discente durante o seu aprendizado, ajudando-o a evitar as reprovações e, conseqüentemente, a desmotivação para com os estudos. Entretanto, apesar de serem favoráveis, 16,2% destacaram que para a realização de um trabalho de orientação contínua são necessárias: a preparação do corpo docente, a disponibilidade de tempo de recursos materiais e, por fim, a atribuição de pontos na Gratificação de Estímulo à Docência (GED).

Embora a maioria dos docentes tenha sido favorável à implementação dessa atividade, 12% são desfavoráveis e 14% afirmaram que a realizam ou realizaram-na. Dentre os docentes desfavoráveis, as seguintes justificativas foram apresentadas: número insuficiente de docentes; falta de tempo (afirmaram que já se encontram com muitas atividades, sendo impossível dar conta de mais uma); recursos insuficientes para a realização desse tipo de trabalho. Há aqueles que creem que o problema dos discentes não está reduzido à aprendizagem, mas sim a vida pessoal. Dessa ótica, portanto, desnecessário faz-se a atuação do professor orientador. Por fim, há também aqueles que acreditam que essa atividade acabaria sendo paternalista e prepararia alunos dependentes e sem iniciativas (2006, p. 375).

Entre aqueles docentes que tiveram experiência de orientação, mais de 40% considera essa atividade insatisfatória. “Segundo esses docentes, poucos discentes comprometem-se com os estudos e muitos deles sequer comparecem às

reuniões [de orientação]. Em contrapartida, 28,5% dos docentes relataram que o processo é muito favorável”. Ainda vale ressaltar que mais de 80% pesquisados (coordenadores e professores) percebia como responsabilidade das coordenações informar melhor os alunos sobre os respectivos cursos superiores (Andriola, Andriola e Moura, 300, p. 376).

Entre as conclusões do estudo, os autores apontam que

[...] a maioria dos coordenadores (87%) e dos docentes (74%) entrevistados tem opinião favorável ao resgate da função do professor orientador no âmbito interno da UFC. Entretanto, esse mesmo contingente destaca ser imprescindível a preparação do corpo docente, a disponibilidade de tempo para a execução dessa atividade e a existência de recursos materiais adequados a tal (idem, p. 378).

As características apontadas nos estudos anteriormente mencionados repetem-se até o presente em outras pesquisas e levantamentos a respeito. Pesquisa de iniciação científica de Jussara Tainá Burger, aluna da Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), com resultados parciais apresentados em evento científico na instituição no fim de 2010, continuava a apontar falta de identidade com o curso, com a grade curricular, repetência em disciplinas e falta de motivação e dificuldades relacionadas ao estudo. No *campus* de Jaraguá do Sul, estudado na pesquisa, o índice de evasão na referida Habilitação chegava a pouco mais de 70% em algumas turmas, não ficando abaixo de 50% no entanto.

Barlem et al. (2012) assim se referem a respeito da evasão:

Diversos são os motivos que podem levar o estudante a evadir-se de um curso, os quais podem estar relacionados ao próprio universo discente, tais como imaturidade, desconhecimento ou insuficiência de informações sobre o curso em que ingressou, dificuldade de adaptação ao meio acadêmico, problemas financeiros,

familiares ou, ainda, insatisfação com o sistema de ensino ou, até mesmo, descontentamento com a profissão escolhida (p. 133).

Francisca Silva et al. (2012) identificou as seguintes causas de evasão no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Piauí (UFPI):

[...] falta de informações sobre o curso, descontentamento com a profissão, imaturidade ao escolher o curso, pouca interação com o curso, e, simultaneidade de dois cursos. Verificou-se três situações distintas que circundam o processo de evasão do aluno. A primeira é caracterizada pelo abandono do curso de Educação Física para concluir um segundo curso já iniciado; a segunda consiste no abandono do curso para iniciar outro; e a terceira situação caracteriza-se pela evasão total do ensino superior (p. 391).

Para esse caso do curso de Educação Física da UFPI – devendo-se considerar que as Licenciaturas consistem em um dos grandes desafios para o combate à evasão na educação superior –, a conclusão dos autores é que a principal causa de evasão é a escolha precipitada e equivocada por parte dos alunos, levando-os a se evadir, na maioria dos casos, para ingressar em outros cursos. Tal é a gravidade do quadro nas Licenciaturas que Carvalho e Oliveira (2014) salientam o seguinte: “por todo o Brasil as universidades apresentam alto índice de evasão nos setores de licenciatura (48% não chegam a se formar, todo ano 19,6% desistem do curso)” (p. 109). Prosseguem os autores:

Um ponto fundamental a ser destacado a respeito da desistência é a falta de perspectiva na área devido a desvalorização da profissão de professor. Esta assertiva pode ser observada no caminho seguido pelos entrevistados que iniciaram outra graduação: nenhum entrou em outro curso de licenciatura e a maioria afirmou ter acertado na saída do curso e ter ingressado em outra área (idem, p. 111).

No que se refere à relevância da relação entre alunos e apoio dos professores das IES na trajetória acadêmica, Francisca Silva et al. (2012) indicam que “o professor pode fazer a diferença na vida acadêmica e profissional de um aluno. Nesse estudo, 80% dos alunos diplomados e 46% dos alunos evadidos julgaram como boa a sua relação com os professores” (p. 398). Além disso, mais de um terço dos evadidos frequentavam outro curso superior em paralelo à Licenciatura de Educação Física.

As dificuldades de adaptação ao curso e à instituição, a falta de clareza das perspectivas de formação profissional, a baixa atratividade profissional, a inadequação curricular, a metodologia didático-pedagógica, além de outras situações, implicam em uma responsabilidade da instituição no desencadeamento do processo de desligamento ou retenção de alguns estudantes (ibidem).

Das sugestões de melhoras do curso registradas pelos evadidos, as principais foram:

Melhorias na infraestrutura da instituição; capacitação e qualificação do corpo docente; redução da burocracia para resolução de problemas do corpo discente; promoção de eventos que integrem e mostrem a relevância do profissional de Educação Física para a sociedade; incentivo aos alunos com aumento das bolsas de iniciação científica, monitoria e cursos de extensão (Silva et al., 2012, p. 398-399).

Barlem et al. (2012) realizaram pesquisa na qual buscam detectar “motivos para opção e evasão do Curso de Graduação em Enfermagem” (p. 132) da Universidade Federal do Sul do Brasil (UFSB):

Os resultados mostraram que a opção pelo curso está associada à vocação pessoal, à percepção da enfermagem como profissão do cuidado e sua aproximação com a área da saúde. Já a evasão está

relacionada à aprovação no curso de primeira opção, ao desconhecimento acerca da profissão, às dificuldades financeiras e à desvalorização profissional (ibidem).

Os autores indicam que a fragilidade da escolha teria, desde o início, contribuído para a taxa de evasão registrada:

Muitos são os motivos apresentados pelos entrevistados como desencadeadores do processo de evasão do curso, uma vez que a decisão inicial da opção de cursá-lo, na maior parte das vezes, frágil e sem suficiente reflexão, pode repercutir em falsas expectativas em relação à enfermagem que, quando não atendidas, contribuem para o surgimento de sentimentos de decepção, desmotivação, perda do entusiasmo e frustração (Barlem et al., 2012, p. 134).

Em parte, o desconhecimento da estrutura do curso de Enfermagem emergiu como uma das motivações para a evasão. O entusiasmo ocorria no começo entre os subseqüentemente evadidos, pelo fato de haver uma série de disciplinas comuns a outras áreas de Saúde. No entanto, com a progressão do curso e o ingresso em disciplinas relacionadas aos conhecimentos mais específicos da Enfermagem, cresceu a falta de identificação, levando, no limite, a casos de evasão. Outro registro do estudo em tela é o de que, entre os evadidos, estão aqueles que escolheram Enfermagem como segunda opção de curso, o que vai no mesmo sentido de outras análises a respeito da temática. Nesse sentido, para o curso de Licenciatura em História da UFM, s,

[...] a metodologia SiSU/Enem fez crescer a procura pelo Curso, [que] todavia não voltou aos patamares de ingresso e permanência dos anos anteriores à 2009. Um problema observado na metodologia SiSU/Enem é que ao preencher vagas em chamadas sucessivas [o que ocorreu até 2014 nesse sistema], com casos de até sexta chamada, os alunos que não fizeram a opção primeira pela

Licenciatura em História e pela UFMS, parece estarem mais suscetíveis a desistência. Isso tem-se refletido na evasão em menor espaço de tempo, ainda no primeiro semestre letivo (Carvalho e Oliveira, 2014, p. 110).

Ainda em relação à segunda opção, é fundamental registrar que em 2015 o SiSU mudou nesse aspecto. Para Carlos Agostinho Couto, da Universidade Estadual do Maranhão (Uema),

[...] ao permitir várias chamadas, o Sisu levava o estudante a trocar de curso mesmo depois de matriculado. “A concorrência real deveria estar baseada nos que pretendem mesmo cursar a faculdade desejada”, disse na época. Então reitora da Universidade Federal de Pernambuco, Maria José de Sena defendeu a inscrição em apenas um curso com indicação em duas instituições e o fim da consulta ao ponto de corte. As discussões surtiram efeito.

Em 2015, pela primeira vez, o SiSU terá apenas uma chamada. As convocações seguintes serão por listas de espera de cada universidade. O ajuste foi uma reivindicação das instituições federais que reclamavam do atraso no calendário letivo provocado pelas duas chamadas. A expectativa é que ele também contribua para reduzir as escolhas equivocadas (Mohamad, 2015).

Estudo de Faria et al. (2014) aborda o perfil de alunos do curso de Fisioterapia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), sediada em Diamantina (MG), sendo a questão da evasão um entre outros tópicos analisados na investigação. Sobre esse tema, os autores afirmam que a referida instituição “foi bem avaliada pela maioria dos alunos, assim como o curso de Fisioterapia. A insatisfação é relacionada ao acesso (transporte) ao *campus* universitário e à falta de moradia estudantil e de restaurante universitário. O principal motivo para a evasão é o distanciamento da família” (p. 76).

No entanto, o próprio estudo registra que 20% dos alunos do curso eram de Diamantina (sede do curso) e região, mais de 70% eram de Minas Gerais e menos de 5% de fora do Estado. “Os locais de moradia da maioria dos alunos foram as repúblicas (57%), 26% moravam com os familiares, 8% sozinhos e 6% em pensão” (idem, p. 74). Portanto, a evasão no referido curso poderia ter mais ligação com a natureza da residência dos estudantes do que com sua proveniência territorial anterior ao ingresso no curso superior.

Alonso (2014, p. 39) realizou pesquisa acerca da Educação a Distância (EaD) na educação superior brasileira, na qual identifica a evasão como um dos principais desafios dessa modalidade. Ainda que não haja disponibilidade de vagas de EaD por meio do SiSU, vale abordar esse tema para identificar questões de relevo ligadas à evasão na educação superior pública, em termos gerais. Os cursos mais frequentes na modalidade EaD, em 2010, eram as Licenciaturas e Administração:

Já no ano de 2010, os cursos de Pedagogia e Administração na graduação a distância representavam 61% das matrículas, outras 48,60% das matrículas estavam localizadas em cursos como Letras, Matemática, Ciências Biológicas, História e Ciências Ambientais. O curso de Pedagogia, que figurava em quarto lugar entre os cursos presenciais, saltou para o primeiro entre os cursos a distância, acompanhado pelo de Administração (Alonso, 2014, p. 39).

Se na graduação presencial a evasão já é desafio significativo, a Educação a Distância enfrenta-o de maneira ainda mais intensa, pois os alunos que se evadem trabalham e estudam, alegam falta de tempo e têm dificuldades de se adaptar à metodologia do ensino a distância:

Conforme dados do ano de 2008, as instituições que ofertavam cursos na modalidade de EaD enfrentavam evasão de 30% ou mais de seus alunos [...], de maneira que várias delas intensificaram estudos que pudessem identificar as causas para isso, corroborados

pelo relatório do Censo EAD.BR/2012 da Associação Brasileira de Educação a Distância – Abed (Idem, p. 41).

Conforme documento da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), cuja Pró-Reitoria de Ensino analisa comparativamente os ingressos por vestibular e pelo Sistema de Seleção Unificado (SiSU), a instituição informa que a sua transformação de Faculdade de Medicina para UFTM ocorreu em 2005, bem como o SiSU foi adotado como sistema de seleção em 2014. No biênio 2014-2015, surgiram três novas Licenciaturas: Educação no Campo, Ciências Biológicas e Química (UFTM, 2015, p. 1).

Em análise do período 2010-2015, a UFTM identificou que os ingressantes correspondiam a mais de 94% dos aprovados no vestibular de 2010 até a seleção do 1º semestre de 2012, percentual que se manteve também no 1º semestre de 2013. Em contraste, o 2º semestre de 2012 registrou taxa de 87,5% e o 2º semestre de 2013 de pouco mais de 82% (*ibidem*), as quais se explicaram por razões ocasionais, como uma greve no primeiro caso.

Com o SiSU, implementado a partir de 2014, as taxas de ingresso mantiveram-se em mais de 90% no 1º semestre de 2014 e no 1º semestre de 2015, mantendo os níveis anteriores – no 2º semestre de 2015, com dados até setembro, ocorreu o menos (*idem*, p. 13). No entanto, os índices foram de pouco menos de 65,5% no 2º semestre de 2014:

Algumas situações corroboram para a baixa ocupação dessas vagas, entre elas: o calendário para matrícula definido pelo MEC (o início do semestre letivo interferiu no número máximo de chamadas para completar as vagas); a baixa procura por alguns cursos, principalmente algumas licenciaturas; e, também, a origem dos candidatos, que, em função de limitações logísticas ou financeiras, não realizaram matrícula (UFTM, 2015, p. 2).

Como se observa, o SiSU impôs lógica diferente ao ingresso de novos alunos, com repercussões que variam de acordo com o caso específico de curso ou área do conhecimento na evasão da educação superior pública. No entanto, na média, a taxa de matrículas manteve-se em patamares similares ao do sistema de vestibular, utilizado até 2013.

A situação identificada no 2º semestre de 2014 (queda das matrículas em relação aos aprovados no processo seletivo) sugere, sobretudo, que há alguns cursos que são mais afetados do que outros, impondo aumento de vagas ociosas. O estudo realizado pela Pró-Reitoria detectou que muitos dos candidatos desistentes da matrícula eram ainda “treineiros” – ou seja, estudantes que não haviam concluído o ensino médio e fizeram a prova apenas para se preparar –, bem como eram candidatos que moravam em locais distantes e não teriam possibilidades financeiras ou materiais de se deslocar para fazer o curso no qual foram aprovados (UFTM, 2015, p. 3).

A participação de egressos do ensino médio público no SiSU foi substancial, tendo sido estimulada pela Lei de Cotas – Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 –, que assegura ao menos 50% das vagas em cursos de instituições federais de ensino superior (Ifes) aos estudantes do ensino médio público.

Uma das conclusões do estudo da UFTM é que “a adoção de formas mistas de ingresso, SiSU no início do ano e vestibular no segundo semestre, contemplaria mais candidatos que, por algum motivo, não se inscreveram no Enem, principalmente os candidatos de maior idade, cujo perfil é recorrente nos cursos de Licenciatura” (UFTM, 2015, p. 13).

Note-se que, para a Universidade de São Paulo (USP), há problemas também que essa instituição vive em relação ao Enem, com solução parecida. Assim como a nota mais alta de certos cursos no SiSU leva parte dos estudantes a escolher a segunda opção, mais suscetível à evasão, na USP o sistema converte as vagas que não são preenchidas por meio do Enem para o vestibular tradicional:

Das 1.489 vagas da Universidade de São Paulo (USP) reservadas para disputa pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) neste ano, 340, ou 22,8%, não foram preenchidas por meio da prova federal. O motivo foi a nota mínima alta fixada para alguns cursos. Com isso, a concorrência por essas vagas voltou para a Fuvest, tradicional sistema de seleção da USP” (Estadão Conteúdo, 2016).

A USP está analisando também o ingresso no SiSU, conforme registra o seguinte artigo no sítio oficial da FEA (Faculdade de Economia e Administração daquela instituição): “a Reitoria da USP propôs às Unidades que, em 2016, uma parcela de suas vagas fosse direcionada para o Sisu (Sistema de Seleção Unificada) do MEC, com o objetivo de aumentar a participação de alunos oriundos de escola pública no seu corpo discente” (Postali, 2016). O resultado da proposta foi de certa reticência por parte das unidades da USP, com o receio de que a adesão ao SiSU venha a aumentar a evasão estudantil. No entanto, a medida permanece em discussão naquela universidade.

O ingresso em determinado curso é ora influenciado por professores do ensino médio, ora vincula-se a expectativas de prestígio profissional futuro, bem como à menor concorrência por determinado curso, em cada grande área do conhecimento. Ao mesmo tempo, “o investimento feito para vencer uma alta competitividade [em cursos que têm maior prestígio social, expectativa futura de renda maior e supostamente mais difíceis] mantém mais as ligações dos alunos com os cursos. Mais alunos permanecem no curso, diante da dificuldade” (Bueno, 1993, p. 12).

No entanto, se problemas para os alunos manifestam-se menos por meio da evasão nesse caso de cursos com mais procura, aparecem, por exemplo, sob a forma de desajustamentos após a diplomação:

[...] não significa que as dificuldades de adaptação e as falhas de escolha profissional que contribuem para a alta taxa de desligamento de alguns cursos não estejam presentes nos cursos de baixa taxa de desligamento [como Medicina, por exemplo], representando, portanto, problemas nas atividades de formação dos estudantes, a serem adequadamente diagnosticados e enfrentados pelos diversos cursos da universidade (Bueno, 1993, p. 13).

José Lino de Oliveira Bueno já advertia, em 1993, que “se há evasão, existem também os alunos que permanecem insatisfeitos no curso e, uma vez diplomados, sentem-se desajustados na atividade profissional. Alheamento profissional dos que saem, dos que ficam e dos que se formam” (Bueno, 1993, p. 9-10).

Embora o presente estudo refira-se apenas à evasão dos cursos superiores de instituições públicas, com especial atenção às federais, deve-se notar que a conclusão do pesquisador aponta para o fato de que o quadro em que a evasão se manifesta corresponde a um fenômeno de considerável descasamento, à época, entre a estrutura universitária brasileira, as expectativas dos alunos, as demandas da sociedade e a necessidade de constante atualização da dinâmica da educação superior brasileira. Em certa medida, esse quadro persiste até o presente.

Bueno (1993), para melhor compreender o fenômeno, separa os a exclusão do estudante (que remete à responsabilidade da instituição de ensino superior e do entorno social por seu abandono da educação superior) e de sua evasão (relacionada à responsabilidade pessoal direta pelo desligamento do curso).

Decerto muitos esforços já foram feitos no sentido de melhorar currículos (flexibilidade na grade, possibilidade de diferentes percursos formativos, mais optativas, *core curses* e outras experiências), de oferecer mais apoio a estudantes, aperfeiçoar as atividades de extensão, inclusive com melhor oferta de oportunidades de acesso à cultura aos estudantes no ambiente universitário, e de

estruturar ações melhor articuladas nas Ifes. Todas essas frentes contribuíram para mitigar fatores de exclusão, mas ainda há muitos dos problemas identificados nos anos 1990 que persistem até os dias atuais. Uma das permanências continua ser a ocorrência costumeira da evasão nos anos iniciais do curso superior (Bueno, 1993, p. 10).

De acordo com Rosa (2014, p. 251), em seu estudo sobre as medidas contra a evasão na Universidade Federal de Goiás (UFG), essa instituição vivenciou forte processo de democratização do acesso às suas vagas, mas com falta de políticas efetivas de permanência e conclusão de seus estudantes:

Ao aderir ao Reuni, de 2006 a 2012 a universidade ampliou em 75% o número de cursos, e as vagas foram aumentadas de 2007 a 2012 em 53,76% na instituição. Além do programa de expansão via Reuni, a UFG também se envolveu na política de democratização da educação superior através de mecanismos de ingresso na universidade, que se materializam por meio da utilização de nota do Enem no vestibular, pela adesão ao Sisu, pela criação do programa UFGInclui em 2009 e pela lei nacional de cotas em 2012” (Rosa, 2014, p. 251).

Em essência, o Programa UFGInclui previa política de ações afirmativas em favor de estudantes negros, indígenas e oriundos de escolas públicas, bem como políticas de permanência dos estudantes, com apoio institucional voltado ao bom desempenho acadêmico daqueles que tivessem dificuldades. A existência do Programa já é indício de que há efetiva demanda e parcela do alunado dessa Ifes (e para outras aplica-se vale o mesmo raciocínio) identificado com setor que necessita de apoio institucional devido à sua trajetória pregressa e origem sociorracial. Entretanto,

[...] nenhuma medida específica [concreta] de assistência estudantil tem sido desenvolvida no âmbito da UFG para esses alunos [cotistas]. Sendo assim, após o ingresso na universidade, eles têm que participar dos mesmos mecanismos de seleção interna que os demais estudantes da instituição para concorrerem às bolsas de assistência estudantil.

[...] No período entre 2006 e 2011, 20% dos ingressantes na UFG abandonaram a graduação no primeiro ano de curso, e o índice de abandono no terceiro ano do curso foi de 18,94%, em 2011. Nos cursos de licenciatura a evasão revelou-se ainda mais acentuada, chegando a atingir patamares superiores a 60%, ao passo que nos cursos de maior prestígio social a evasão mostrou-se mais baixa, atingindo menos que 1%, como foi o caso de Medicina. O professor Roberto Lobo afirma que a taxa de formação dos alunos nas instituições públicas de educação superior deveria ser da ordem dos 80%, mas aponta que no Brasil esse índice encontra-se em torno de 50% (Rosa, 2014, p. 252).

Observa-se, portanto, que estudantes desfavorecidos são submetidos a condições similares de competição em relação a outros mais favorecidos na UFG. Tratando-se os desiguais de forma igual, tem-se o reforço das desigualdades previamente existentes. “Verifica-se, no âmbito da UFG, que os programas de reserva de vagas estão desarticulados do incremento de políticas de assistência estudantil” (Rosa, 2014, p. 253).

O índice de evasão das universidades federais ainda é alto e mesmo lfes que, em teoria, têm programas voltados à permanência dos estudantes nos seus respectivos cursos, por vezes pouco aplicam-nos na prática. Se a evasão pode ter causas pessoais e se o ato é deflagrado, em essência, pelo próprio estudante, é indubitável que há esforços institucionais capazes de mitigar esse fenômeno. A

adoção de políticas de acesso em escala nacional de combate à evasão parece ser pouco eficiente sem políticas específicas de cada instituição voltadas à permanência do aluno no curso superior.

Com a aprovação da Lei 12.711 de 2012, o problema da permanência dos alunos cotistas nas instituições de educação superior é ainda mais acentuado, pois, a partir de 2013, as universidades [federais] têm o dever de reservar 50% de duas vagas para alunos oriundos de escolas públicas e afrodescendentes, grupos esses que compõem a parcela menos favorecida da população brasileira (Rosa, 2014, p. 254).

Nesse mesmo sentido, Baggi e Lopes (2011) reconhecem que “são poucas as instituições que possuem um programa institucional regular de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas” (p. 356).

Esses diversos resultados de pesquisa corroboram a ideia de que boa parte das medidas de combate à evasão na educação superior pública brasileira depende, em grande medida, de ações focadas de cada instituição, no âmbito de sua autonomia. Isso não exime, evidentemente, o governo federal de promover programas e estímulos para que essas IES adotem essas ações – muito pelo contrário –, mas apenas sugerem que iniciativas de caráter unicamente nacional não são suficientes se desarticuladas das realidades locais de cada instituição e mesmo de cada *campus* e curso.

PESQUISAS E EXPERIÊNCIAS DE COMBATE À EVASÃO

Para um aprofundamento acerca da evasão nas Ifes do País, é necessário não apenas observar as situações que levam a esse fenômeno, mas também tecer considerações sobre seu reverso. A existência de casos em que há

reduzida evasão em cursos com alta expectativa de que isso aconteça também é insumo útil para a presente análise.

A gratuidade dos cursos superiores é um fator relevante de atração de candidatos para as IES públicas. Em outros termos, eventual não gratuidade de cursos superiores públicos levaria ao efeito de aumentar a evasão discente. Ademais o prestígio maior que costumam ter as instituições públicas é fator favorável à menor evasão. Como elemento geral que contribui para a manutenção dos estudantes no curso, tem-se também o interesse efetivo pela área de conhecimento escolhida: na medida em que se caracteriza mais difícil mudar de área do conhecimento em uma IES pública, a tendência é que a evasão seja, comparativamente às IES privadas, menor.

O apoio aos estudantes é, conforme já notado, fator relevante para mitigar a evasão na graduação. De acordo com Andriola, Andriola e Moura (2006), que fazem referência a dois casos (unidades da Unesp, no interior do Estado de São Paulo, e Universidade Federal do Ceará, UFC),

[...] no curso de Matemática [da Unesp], nos campus de Rio Claro e São José do Rio Preto, foi implantado um programa de acompanhamento dos calouros cujo objetivo é recuperar conteúdos básicos do ensino médio para, com isto, aperfeiçoar o seu nível de aprendizagem e combater novas reprovações e evasões, conforme asseveram D'Ambrosio (1997), Lotufo e outros (1997, 1998), Paredes (1994) e Ramos (1995, 1998).

Com os calouros, isto é, com os recém-ingressantes, poderemos vir a trabalhar os seguintes aspectos: criação de um clima amistoso e cooperativo; integração de estudantes dos mais variados cursos; aumento da reflexão crítica e da consciência coletiva; incremento de informações sobre a UFC, por exemplo: atividades acadêmicas oferecidas no âmbito do curso ou da IES (investigação, extensão, monitorias, congressos científicos, etc); trabalho individualizado com

os calouros que tenham problemas acadêmicos resultantes da escolha equivocada do curso (p. 379).

Estudo de Gérson Tontini e Silvana Anita Walter indica ferramenta desenvolvida pelos pesquisadores no sentido de mitigar a evasão dos alunos de graduação, por meio de medidas preventivas. Vale o registro desse estudo:

Nesta pesquisa, classificada como quantitativa, descritiva e do tipo levantamento, aplicou-se um questionário estruturado a 8.750 alunos de uma IES e, por meio de redes neurais artificiais e análise de cluster, identificaram-se os alunos em risco de evasão, os quais foram contatados e acompanhados pelos coordenadores de curso, o que contribuiu para uma redução de 18% no índice de evasão da IES. As dimensões que mais influenciaram a evasão foram colocação profissional e vocação do aluno, disponibilidade de tempo para estudo e fatores da vida pessoal (Tontini e Walter, 2014, p. 89).

Embora essa investigação aborde tanto a rede pública quanto a privada de educação superior, sendo que nessa última o índice de evasão é mais alto e os impactos potenciais de medidas preventivas teriam maiores repercussões do que nas públicas, os resultados apresentados são relevantes para também compreender a evasão nas públicas e para pensar mecanismos destinados a mitigar esse fenômeno, em especial nas instituições federais de ensino superior. Segundo pesquisa de 2007, “a evasão média foi de 22% e atingiu 12% nas públicas e 26% nas particulares” (Baggi e Lopes, 2011, p. 356):

Desses fatores decorrem consequências negativas para a manutenção da qualidade de ensino e para a sobrevivência dessas IES. Como destacam Silva Filho et al. (2007), a evasão se torna um desperdício social, acadêmico e econômico. Para a instituição, acarreta ociosidade do espaço físico, de professores, de funcionários e de equipamentos, o que, nas instituições públicas, se reflete em

desperdícios dos investimentos do governo e, nas particulares, redução no recebimento de mensalidade. Para os estudantes, por sua vez, a evasão pode representar o atraso ou cancelamento de um sonho, perda de oportunidades de trabalho, de crescimento pessoal e de melhoria de renda, entre muitas outras consequências (Tontini e Walter, 2014, p. 90).

Diante desse cenário, os autores buscaram identificar os fatores que levavam à evasão estudantil e qual o peso de cada um deles para esse fenômeno, bem como prevenir a ocorrência dessas situações. Foram separadas três categorias de fatores, com naturezas distintas: internos ao perfil da instituição e do curso; externos à instituição; pessoais (Tontini e Walter, 2014, p. 90-102).

Entre os primeiros, tem-se a frustração da expectativa com o curso (estrutura disciplinar, conteúdos curriculares, infraestrutura, atividades práticas, perfil docente e didática) e a existência de programas ou ações de apoio institucional ao estudante (por exemplo, aconselhamento e orientação psicológica e profissional, especialmente para primeiranistas). A dificuldade de colocação profissional é um dos principais fatores de evasão. Ainda nesse âmbito, em particular para os estudantes de primeiro ano de graduação, considera-se que a identificação e o comprometimento com o curso escolhido são decisivos: o fato de o curso não ser, eventualmente, a primeira opção para o discente (aspecto de relevo para a reflexão acerca do SiSU, como se verificará adiante), influi sobremaneira na maior possibilidade de evasão.

Quanto aos fatores externos, incluem-se a percepção de aprendizado e de desempenho, bem como os resultados objetivamente obtidos no curso. Estes aspectos são vinculados ao momento que leva ao abandono no decorrer do período em que os que se evadiram ainda cursavam a educação superior. No entanto, há também as expectativas profissionais, que se projetam como uma espécie de futuro do pretérito nas pesquisas, na medida em que correspondem às expectativas que os alunos já evadidos tinham enquanto estavam em seus cursos e que foram de algum

modo frustradas, contribuindo para a evasão. Entre essas expectativas frustradas, chama a atenção a idealização de determinada atuação profissional pouco factível ou, inversamente, a ideia de que não conseguiriam atuar no campo original de formação. Há também a expectativa de “melhora de vida”, em especial mediante remuneração considerada melhor em comparação com o referencial familiar ou social do estudante.

No que se refere à dimensão pessoal, alguns dos fatores relevantes que levam à evasão relacionam-se ao estabelecimento de laços informais com integrantes da comunidade acadêmica (sobretudo outros alunos e docentes) – com convívio não apenas no âmbito do meio, mas também em outras esferas da vida pessoal – e a integração com a vida acadêmica de modo mais amplo, por exemplo, a participação em atividades culturais, educativas, em agremiações estudantis e outras. Ainda nessa dimensão pessoal, deve-se considerar estabilidade pessoal e familiar, motivação para vida, saúde pessoal e persistência nos objetivos – embora ações institucionais para afrontar esses desafios nem sempre sejam simples. Dificuldades de conciliar estudo com outras atividades, como trabalho, cuidado com filhos, bem como condições financeiras não favoráveis, são elementos que contribuem para a evasão, sobretudo pela disponibilidade efetiva de tempo para estudo daí decorrente.

Em Andriola, Andriola e Moura (2006), os motivos para evasão de estudantes da Universidade Federal do Ceará (UFC), então registrada em um patamar de pouco mais de 20%, são as listadas a seguir:

- *Incompatibilidade entre horários de trabalho e de estudo (destacado por 39,4% ou 34 evadidos);*
- *Aspectos familiares (p. ex.: necessidade de dedicar-se aos filhos menores) e desmotivação com os estudos (justificado por 20% ou 17 dos evadidos);*
- *Precariedade das condições físicas do curso ou inadequação curricular (mencionado por 10% ou nove evadidos) (p. 369).*

Tendo esse conjunto de diagnósticos apresentados, há várias indicações de possíveis medidas relevantes para mitigar a evasão na educação superior por parte de Tontini e Walter (2014). Na parte curricular, apontam-se apoio pedagógico, em especial por meio de reforço escolar, e atendimento docente especializado, voltado à orientação de alunos com dificuldades. Na parte pessoal, o acompanhamento psicológico e profissional corresponde a ações de caráter proeminentemente institucional.

Massi e Villani (2015) apontam para caso de baixa evasão em um curso de licenciatura. Trata-se da Licenciatura em Química da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Neto” (Unesp). É uma situação de relevo, na medida em que a evasão na educação superior é mais alta em especial nas licenciaturas e, no âmbito delas, nas chamadas *hard sciences*. Quando isso ocorrendo em instituições públicas, representa notável subaproveitamento de recursos públicos e de capacidade instalada. No caso em tela, a Licenciatura em Química da Unesp teve evasão muito menor em relação a outras Licenciaturas em Química e teve até mesmo menos evasão quando comparada ao Bacharelado em Química da própria Unesp, o que não costuma ocorrer na comparação Licenciatura/Bacharelado em outras instituições.

Adotando modelo consagrado para a análise da evasão universitária, a Teoria de Integração do Estudante (TIE), originalmente proposta por Vincent Tinto nos anos 1970 e com adaptações e atualizações pertinentes, os autores apontam para o pressuposto de que o

[...] abandono é reflexo muito mais do que ocorre na universidade do que anteriormente a ela. Dentre os eventos que ocorrem na universidade, o contato com os outros é o fator mais determinante para a permanência. Além desse, Tinto destaca os seguintes fatores: a possibilidade de trabalhar na universidade em regime de meio período; o tamanho reduzido da instituição e a conseqüente possibilidade de interação com membros da

universidade; e a possibilidade de morar na universidade (Massi e Villani, 2015, p. 978).

Em suma, o pressuposto é o de que a integração acadêmica e social do estudante à instituição e ao curso é elemento decisivo para mitigar a possibilidade de evasão. Frise-se que ambos os aspectos são relevantes quando se adota essa perspectiva: tanto a escolarização formal (integração acadêmica) quanto o ambiente informal (integração social) da educação superior. Ademais, não se pode considerar apenas fatores individuais ou ambientais para que se determine causas da evasão, mas sim a interação entre ambos.

Se há muitos autores que adotam as bases teóricas de Tinto, outros questionam a sua validade para o caso brasileiro, pois “o compromisso com a instituição e o compromisso com a meta de graduar-se, pontos centrais do modelo de Tinto, não foram observados, nos estudos brasileiros, como sendo tão importantes nas decisões de permanecer ou evadir-se quanto nos estudos norte-americanos” (Castro e Teixeira, 2013, p. 200). Esses autores realizaram estudo qualitativo sobre evasão em curso diurno de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O aspecto vocacional foi especialmente privilegiado na análise, contemplando-se assim o vínculo do estudante com o curso superior.

Os autores identificaram que, mesmo quando não se conseguia evitar a evasão do curso, o vínculo com a instituição contribuía para a mudança de curso, não havendo, assim, evasão da educação superior. Um resultado relevante é que não se identificou a falta de suporte social (familiar, amigos) como um dos fatores que levou à decisão pessoal de escolha da carreira ou de evasão, embora manifestações de apreço ou despreço de família e amigos pela escolha e pela evasão tenham sido registradas nos depoimentos.

No que se refere ao apoio de colegas, o vínculo com outros estudantes do curso, quando houve, não foi suficiente para evitar a decisão de evadir-se do curso. Por outro lado, o baixo grau de integração na comunidade acadêmica foi registrado

como fator importante que levou à evasão (Castro e Teixeira, 2013, p. 202-203). Outro aspecto segue sendo explorado pelos autores:

Em cursos reconhecidamente exigentes, como as engenharias, por exemplo, o fraco desempenho dos alunos e sua dificuldade em realizar as tarefas acadêmicas propostas é um fator decisivo no abandono (Silva, Mainier, & Passos, 2006). Pelo contrário, neste estudo, a facilidade com que se cumpriam as tarefas durante a graduação foi citada até mesmo como fator desmobilizador (idem, p. 206).

Com efeito, nota-se que dificuldades ou facilidades de desempenho acadêmico extremas são, ambas, fatores que levam a descontentamento com o curso, podendo incidir em posterior decisão de se evadir.

Um último aspecto que vale ser ressaltado do estudo de Castro e Teixeira consiste no chamado “baixo grau exploratório” (buscas escassas do estudantado por melhores informações acerca da estrutura do curso e da inserção profissional efetiva, antes e durante o ingresso na educação superior, o que tende a levar a idealizações e estereótipos) dos alunos e a ligação disso com a evasão.

Os autores salientam a importância de que o corpo discente busque melhores informações mais ativamente, mas também detectam que o mais frequente – algo registrado em outros estudos também – é a instituição de ensino superior não oferecer, de modo sistemático e constante, informações de qualidade sobre os cursos e estímulos à participação e engajamento contínuos, seja para os ingressantes como durante os demais períodos (idem, p. 206-207).

Referindo-se ao sucesso de combate à evasão, Massi e Villani (2014) registram que, enquanto a média nacional é de 75% nas Licenciaturas em Química (contabilizando o total de desistentes até o fim do curso), a Licenciatura em Química da Unesp registrava menos de 16% e o Bacharelado menos de 25%. Entre as medidas que teriam contribuído para esses números, destacaram-se:

[...] programa de recepção dos estudantes concretizado na Semana do Bixo; programa de ensino de cálculo, através de disciplina de fundamentação matemática; reforma curricular que privilegia a inserção do aluno em atividades extracurriculares; oferta e gerenciamento de bolsas de estudo; divulgação da profissão do químico e do curso de química entre estudantes de ensino médio, através da participação em feiras de profissões e de visitas desses estudantes ao IQ (idem, p. 984).

A presença de professores e funcionários que estimulam os estudantes, com participação ativa em seu engajamento no curso, bem como a interação com instâncias informais do corpo docente e as frequentes bolsas de Iniciação Científica contribuíram para uma menor evasão. Nos grupos de alunos em que esses fatores eram menos presentes, o desempenho acadêmico era pior e a tendência à desistência mais intensa.

Ao se verificar as motivações para esses fatores ligados à integração acadêmica ou social seriam menos presentes em determinado grupo em relação a outros, os autores identificaram como obstáculos à integração: “dedicação a trabalho em período integral, moradia distante da universidade e características de introspecção” (Massi e Villani, 2015, p. 987).

Se é verdade que os índices de evasão nesse curso específico da Unesp foram muito menores do que os da mesma área para outras instituições, os autores registram também que os alunos com dificuldades de integração acadêmica ou social da Licenciatura em Química da Unesp não foram objeto de efetiva preocupação e apoio institucional por parte da Unidade ou dos órgãos da IES. De certo modo, essa observação fundamental aponta para o cenário de que depende fortemente da administração de cada IES o diagnóstico e as ações cabíveis de suporte aos estudantes mais vulneráveis a dificuldades diversas, as quais podem levar, em casos extremos, à evasão.

Nesse sentido, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul (IFMS) organizou programa de combate à evasão bem articulado:

No planejamento do IFMS, cada unidade do Instituto recebeu uma comissão de combate à evasão, formada por professores, técnicos, gestores e principalmente pelos alunos desistentes, para conhecer quais eram os problemas que deveriam ser enfrentados. O levantamento foi feito em cada curso, de cada segmento e cada unidade, onde foram encontrados 110 fatores (pessoais, institucionais e sociais) que motivaram a evasão, para os quais 190 ações de intervenções foram previstas.

Os alunos foram incluídos em estágios, viagens de estudo, recebem incentivos para participação em eventos e feiras científicas (nas quais o IFMS tem trazido dezenas de prêmios para o Estado), além de oficinas de Português e Matemática para todos os alunos (técnico e superior) e auxílio para elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso. As metodologias de ensino foram revistas, e a forma de ingresso foi mudada radicalmente de prova para entrevista e, mais recentemente, sorteio (Chaves, 2015, p. 12).

Ainda no que se refere a cursos de Química, outro estudo conduzido por Machado, Melo Filho e Pinto (2005) identificou um aspecto complementar: ao observar o caso de alunos da UFRJ desse curso, os autores identificaram que, por vezes, a dificuldade do estudante é de ordem financeira, concentra-se no primeiro ano de curso e é transitória.

Soluções como a mudança de período do vespertino para o noturno, liberando os beneficiados para poder complementar a renda familiar em atividades

laborais durante o dia, permitiram um maior grau de retenção do corpo discente. De modo mais amplo, na medida em que esse cenário não é infrequente em outros cursos e IES públicas brasileiras, a atenção a essas situações específicas consistiria em política interna de cada instituição com maior possibilidade de sucesso.

Registre-se, por fim, a dissertação de Mestrado de Jeilson Barreto Andrade, que pesquisa a evasão nos Bacharelados Interdisciplinares (BIs) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Como causas para o abandono dos cursos, os entrevistados indicaram a busca por propostas de graduação mais tradicionais e profissionalizantes (diferentes do perfil inovador e recente dos Bacharelados Interdisciplinares daquela instituição), os entraves institucionais para o bom desenvolvimento dos BIs da UFBA e o desejo de optar por BI especializado em outra área de conhecimento/atuação.

Por um lado, se a autonomia exigida para os estudantes diante da inovadora proposta, de caráter integrador, do Bacharelado Interdisciplinar é elemento motivador para alguns, em outros alunos ela provoca dificuldade de adaptação à estrutura curricular. Isso aponta para a necessidade de que as instituições, mais uma vez, sejam protagonistas na orientação, no acompanhamento e no apoio aos estudantes que deem sinais mais evidentes de risco de evasão (Andrade, 2014).

O SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (SISU)

O Sistema de Seleção Unificada consiste, como o próprio nome indica, em um sistema de seleção em escala nacional cujo objetivo é a alocação de candidatos para cursos oferecidos na rede federal de educação superior pública. As vagas das instituições federais de ensino superior (Ifes) são oferecidas àqueles que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O sistema foi estabelecido em 2009 e a primeira seleção unificada ocorreu em 2010. Antes do SiSU, a seleção para as Ifes era feita, basicamente, por meio de exames vestibulares de cada instituição, o que propiciava um emaranhado de datas sobrepostas de provas e de deslocamentos custosos para estudantes que pretendiam pleitear vagas em IES mais distantes.

Com o SiSU, as modalidades de inscrição passaram a se dividir em: “ampla concorrência; renda igual ou inferior a um salário mínimo e estudante de escola pública; renda igual ou inferior a um salário mínimo e estudante negro, pardo ou indígena de escola pública; estudante de escola pública; estudante negro, pardo ou indígena de escola pública” (Backes, 2015, p. 89).

Podem ser feitas duas opções de curso pelo candidato no âmbito do SiSU. Se a nota é suficiente para a primeira opção, a segunda é desprezada. Caso só obtenha nota para a segunda opção, o estudante pode matricular-se nesse curso e, em chamada posterior, alterar para a primeira opção se abrirem novas vagas no curso preferido. “Em 2010, a primeira edição registrou 793.910 inscrições; a deste ano [2014], 2.124.416 – um aumento de 167%. O total de vagas mais que triplicou, passando de 47.913 para 171.401” (POLATO, 2014).

Com efeito, a sistemática do SiSU, ao privilegiar egressos do ensino médio público, representou impacto também nessa etapa da educação básica: a busca por concluir o ensino médio e fazer o Enem aumentou após a implementação do SiSU. Ademais, a maior facilidade de concorrer ao ingresso em qualquer Ies do País levou a uma expansão da tentativa de buscar cursos superiores públicos em outras Unidades da Federação:

[...] no primeiro semestre de 2013 houve mais de 1,9 milhão de inscritos no SiSU em todo o país que disputaram cerca de 129 mil vagas de 3.752 diferentes cursos em 101 universidades públicas e institutos federais de educação (BRASIL, 2013a). No entanto, a introdução do SiSU não só trouxe perspectiva de recursos, mas também, uma forma de ingresso totalmente nova, possibilitando a entrada de estudantes de várias regiões do país, muito deles com residência em regiões bem distantes das IES que foram aprovados (Portilho et al. 2015, p. 2).

Mesmo com a significativa ampliação da rede federal de educação superior, muitos atribuem ao SiSU o aumento de vagas ociosas, que seriam supostamente produto da evasão escolar de estudantes que vêm de longe.

Ao mesmo tempo, oportunidades de frequentar cursos superiores públicos em suas próprias regiões supostamente teriam sido reduzida para candidatos residentes no local (cidade e arredores ou, ainda, de modo mais ampliado, a Unidade da Federação da sede do curso). A pesquisa de Portilho et al. (2015) incide sobre essa questão:

[...] tem se tornado senso comum no meio universitário que o SiSU teria aumentado as taxas de evasão nas IES públicas, muito embora ainda careça de estudos científicos sobre o fenômeno. A justificativa é de que os alunos ingressantes por meio do SiSU poderiam deixar os cursos em locais distantes de seus lares em função do retorno para regiões mais próximas, principalmente se tiverem condições de ingressar em outras Universidades (p. 2).

Com o objetivo de observar a pertinência dessa impressão e de coligir investigações científicas que tratam da correlação entre SiSU e evasão em cursos de instituições de ensino superior públicas, seguem-se considerações a esse respeito.

Um estudo a respeito da evasão pré-SiSU e pós-SiSU na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), constatou que, de fato, “houve um maior percentual de alunos evadidos após a adoção do SiSU do que antes, quando a UFU utilizava o vestibular clássico como forma de ingresso” (Portilho et al, 2015, p. 6). No entanto, se em termos globais esse fenômeno foi registrado, ele não foi tão significativo e, sobretudo, se deu com assimetrias substantivas conforme a área do conhecimento e o curso:

*Ao analisar as médias por área, verifica-se que as áreas Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências Exatas e da Terra e Ciências da Saúde apresentam **umentos significativos nos***

percentuais de alunos evadidos após o SiSU, enquanto as áreas de Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes e Ciências Sociais Aplicadas apresentaram reduções significativas nos percentuais de alunos evadidos (idem, p. 1, 7; os grifos não são do original).

Há, ainda, variações por gênero: no sexo masculino, as Engenharias e as Ciências Sociais Aplicadas mantiveram patamares idênticos pré e pós-SiSU, sendo, portanto, a redução significativa de evasão registrada, nessas áreas, entre estudantes do sexo feminino. De modo similar, para alunos matriculados em cursos em período integral, “na área de Linguística, Letras e Artes o percentual de alunos evadidos após a adoção do SISU diminuiu, enquanto na área de Ciências Biológicas houve aumento” (idem, p. 8).

Outros fatores são relevantes nessa análise realizada sobre a evasão na UFU:

Ao analisar o tipo de evasão “abandono” [que é a evasão não formalizada; as outras duas categorias são “desistência”, que corresponde à evasão formalizada junto à IES, e “jubramento”, desligamento de aluno por decisão da IES], alguns aspectos chamam a atenção. O primeiro deles é que somente as áreas Ciências Exatas e da Terra e Ciências Sociais Aplicadas não tiveram alterações significativas após a adoção ao SiSU. Também nota-se que as áreas Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Engenharias e Ciências da Saúde tiveram quedas significativas nos percentuais de alunos evadidos, principalmente nos cursos de Engenharia que caíram de 28,41% para 7,77. Já as áreas de Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes tiveram aumentos significativos após a adoção ao SiSU. Chama a atenção a diferença apresentada pela área de Ciências

Humanas que teve um aumento de 26,04%. A esse respeito é importante lembrar que o Conselho de Graduação da UFU aprovou a resolução Congrad 02/2013, impondo regras mais rígidas nos casos do jubramento, coincidindo com o período após a adoção do SiSU (Portilho et al. 2015, p. 9).

Os autores levantam, adicionalmente, outros cortes analíticos específicos, os quais não cabe detalhar tanto. Em suma, **o que se pode constatar é que há suficientes variações entre cursos, áreas, períodos e perfis estudantis (de acordo com cada uma dessas variáveis e suas diferentes combinações, há aumento, queda ou manutenção da evasão pré e pós-SiSU) para que se atribua uma causalidade unívoca a respeito do impacto do SiSU, considerado em sua globalidade como sistema**, nas diversas modalidades de evasão da educação superior pública.

Em estudo realizado pela Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), os dados acerca da evasão sugerem que o SiSU, observado como sistema, aparentemente não teve impacto direto nesse fenômeno:

Conforme os dados do Grupo de Trabalho sobre Evasão e Retenção [da Andifes], a evasão anual nas instituições nos últimos três anos da pesquisa tem estado em torno de 13%. Uma porcentagem alcançada em 2009, já que anos anteriores se encontravam em torno dos 10%. Segundo o Pró-Reitor adjunto, os dados já levantados sobre a UFSM apontam que a porcentagem de evasão da universidade esteja também próxima dos 13% da atualidade.

[...] o sistema SiSU (implantado em 2009, mas avaliado a partir de 2010) apresentou no primeiro ano uma taxa duas vezes maior que a evasão geral. Conforme Ceretta, pode-se supor que a elevada taxa

corresponda mais a um excesso de mobilidade acadêmica do que um abandono, já que muitos alunos, que ingressaram em universidades afastadas, depois voltaram as proximidades de sua cidade. Além disso, após uma queda da taxa do Sisu em 2011 para 15,55%, o grupo crê na possibilidade de uma estabilização da evasão pelo processo em torno do mesmo percentual do vestibular (UFSM, 2013).

Como se observa, além da estabilidade do índice de evasão pré e pós-SiSU, prováveis fatores conjunturais e extrínsecos ao SiSU (por exemplo, greves prolongadas) influenciaram nos resultados obtidos em 2011. **Houve Unidades da Federação mais afetadas do que outras, de modo que determinadas questões regionais devem ser consideradas na análise associada aos possíveis impactos sistêmicos do SiSU.**

“É o caso da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Quarta instituição que mais recebeu inscritos em 2013, sua taxa de evasão foi de 20% para 35%. O abandono também cresceu na [Universidade] Federal Tecnológica do Paraná e na Estadual do Piauí” (Correio, 2014). Decerto que casos específicos mereceriam atenção especial e análises mais pontuais. No entanto, **como sistema, o SiSU pode ora favorecer, manter ou diminuir a evasão estudantil na graduação.**

Em estudo sobre o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ), Anna Regina Costa (2012) compara os impactos para alunos de primeiro ano do antigo sistema de exame vestibular para ingresso no curso de Engenharia da referida instituição e o uso do SiSU, que toma como referência o Enem, para esse fim.

Em relação ao curso de Engenharia de Controle e Automação (ECA), obtemos os seguintes resultados: a turma com entrada em 2008/2 possuía idade média de 21 anos, cerca de 48% dos alunos residiam na Baixada Fluminense e 50% são oriundos da rede pública básica de ensino; já a turma com entrada em 2011/2 possui idade

média de 25 anos, cerca de 35% residem na Baixada Fluminense e 57% são oriundos da rede pública de ensino. Com base nestes dados preliminares, podemos observar que o número de alunos oriundos da comunidade no entorno da instituição diminuiu. No entanto, foi observado o aumento no número de alunos provenientes da rede pública.

No curso de Engenharia de Produção (Epro), a turma com entrada em 2008/2 possuía idade média de 19 anos, 50% dos alunos residiam na Baixada Fluminense e 40% cursaram a educação básica na rede pública. Já a turma com entrada em 2011/2, possui idade média de 23 anos, 73% dos alunos residem na Baixada Fluminense e 41% são oriundos da rede pública de ensino. A principal mudança observada foi o grande aumento na proporção de alunos que residem na Baixada Fluminense, entorno da instituição.

Numa primeira análise podemos observar que a utilização do Enem como forma de acesso às graduações levou a um aumento substancial de alunos que residem na Baixada Fluminense e que estudaram na rede pública de Ensino (Costa, 2012, p. 14).

Como se verifica, ao contrário da noção de ampla repercussão – inclusive por meio da imprensa – de que o SiSU provoca necessariamente diminuição percentual da quantidade de estudantes residentes no entorno da instituição, dois casos de cursos de Engenharia apontam as duas tendências: uma de aumento e outra de diminuição, após a introdução do SiSU, da proporção de alunos do entorno. Ainda que seja um estudo pontual, o resultado sugere que **não se pode fazer correlação automática entre uso do SiSU como meio de seleção e redução do contingente de candidatos/alunos do entorno da IES. No entanto, a majoração da participação de estudantes egressos do ensino médio público foi elemento comum em ambos os casos abordados no estudo.**

De modo mais amplo, Gómez e Torres (2015) especificam alguns dados a esse respeito, os quais sugerem que o desafio da permanência pode aumentar, a depender das circunstâncias, em função desses deslocamentos:

Em tempos mais recentes, mais de 15 mil jovens brasileiros aprovados pelo SiSU, no ano de 2013, iriam estudar em estados diferentes ao de sua origem. Do total desses jovens, 13% matricularam-se fora de seus estados de origem, segundo informações do Ministério da Educação. Muitos estudantes atravessam geograficamente o país, ficando bem distantes de suas moradias e familiares. Ainda, segundo o MEC, foram realizadas, até maio de 2013, um total de 118.996 matrículas, sendo que 15.671 foram feitas por universitários que fariam mudança das moradas.

[...] no Paraná, do total de alunos matriculados pelo SiSU, 32,12% são oriundos de outros estados, e o Estado de São Paulo é o que mais exporta alunos para outros Estados, considerando-se os dados relativos às matrículas em 2013 (p. 74-76).

As dificuldades decorrentes do deslocamento podem levar à “reopção do curso, reprovação ou até mesmo a evasão” (Gómez e Torres, 2015, p. 76), diante do quê as ações de apoio estudantil tornam-se prementes para evitar esse cenário. Deve-se, no entanto, notar que **a residência de origem não é o único nem necessariamente o principal fator de evasão estudantil**, conforme se constata nas diversas pesquisas apresentadas no presente Estudo.

De todo modo, **as ações das IES no âmbito de sua autonomia continua a afigurar-se como o mais importante foco de combate à evasão**. “O apoio da família e dos amigos, a situação financeira, o desempenho acadêmico, o relacionamento com os professores, a organização do câmpus, as rotinas, os valores e a cultura organizacional, a qualidade institucional e a integração social. **Em**

conjunto, são fatores que podem influenciar a evasão” (idem, p. 79; os grifos não são do original).

A introdução do SiSU, no caso da pesquisa que aborda as Engenharias da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), representou diminuição da evasão:

[...] O curso de Engenharia de Produção iniciou suas atividades no ano de 2007, porém, a partir do ano de 2010, os alunos ingressaram pelo SiSU. Pode-se perceber que a evasão, até o ano de 2013, cai acentuadamente. No ano de 2010, ao calcularmos os percentuais de evasão, temos: Engenharia Ambiental (50%), Engenharia de Alimentos (68,24%), Engenharia de Produção (51,11%). No ano de 2011, a evasão da Engenharia Elétrica fica em torno de 46,94%.

No final do ano de 2013, os percentuais diminuem consideravelmente, chegando a alcançar os seguintes percentuais: Engenharia Ambiental (17,57%), Engenharia de Alimentos (30,98%), Engenharia de Produção (14,89%) e Engenharia Elétrica (16,67%) (Gómez e Torres, 2015, p. 80).

Como se percebe, o SiSU, por si só, ao estimular mobilidade estudantil em diferentes Unidades da Federação, não constitui elemento que inevitavelmente conduz à evasão estudantil. Ao contrário, há casos em que a evasão chegou a cair com o SiSU. Essa queda acentuou-se, como se deve notar, com a implementação do Pnaes na UTFPR, embora a assistência estudantil não tenha sido solução definitiva para o problema. **O SiSU só é elemento que aumenta a evasão se conjugado a outros fatores que eventualmente contribuam nesse sentido, não sendo, desta feita, variável isoladamente responsável pelo fenômeno.**

A dificuldade acadêmica e a possibilidade de mudança para curso mais próximo da residência anterior ao ingresso na educação superior foram identificados como os principais fatores de evasão (idem, p. 81-83). No entanto, essa segunda não consiste na evasão definitiva da educação superior, mas apenas um ajuste de trajetória acadêmica, que se fez, em essência, na própria UTFPR e, majoritariamente, de uma Engenharia para outra.

Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), há indicativos a respeito dos impactos do SiSU:

A adoção do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) pela UFMG em 2014 gerou um novo fenômeno de mobilidade dos estudantes. Se antes a evasão ocorria entre o quarto e o quinto semestres, com o SiSU percebe-se o processo de migração de alunos entre os cursos ainda no primeiro período.

Licenciaturas. Nesse contexto, as licenciaturas foram afetadas, registrando altos índices de saída de alunos. O curso de matemática diurno, por exemplo, teve 43 matrículas no primeiro semestre de 2014 e chegou ao segundo com apenas 35 (Muzzi, 2015).

Se o perfil de evasão foi alterado no decorrer da realização do curso superior, para o caso específico da UFMG, há, como traço comum a boa parte das IES brasileiras que é produto de impacto do SiSU, a elevação de alunos advindos de fora do entorno ou do Estado de sede da IES.

Parte do desafio imposto pela mobilidade geográfica é, por vezes, “compensado” pela mobilidade de curso no âmbito de uma mesma IES, o que sugere o quanto as políticas de assistência estudantil são relevantes para evitar a evasão da educação superior e a melhor realocação possível entre cursos de determinada instituição.

Dissertação de mestrado de Christine Szerman (2015) aponta três possíveis explicações para um aumento de cerca de quatro pontos percentuais na

evasão estudantil na graduação após a adoção do SiSU. A pesquisadora considera que o deslocamento geográfico pode ser um dos fatores que contribui para essa mudança estatística, mas também indica o ingresso de alunos no segundo semestre (que afeta evasão anual média, ou seja, equivocada contabilização estatística no primeiro semestre do ano seguinte, como se estes fossem não concluintes ou evadidos do ano letivo iniciado no primeiro semestre) e a estrutura de muitos cursos superiores em que há disciplinas comuns durante um ou dois anos e, somente depois, disciplinas próprias para cada diplomação específica. Nesses casos de cursos comuns no primeiro e segundo anos, a evasão concentra-se exatamente nesse início de curso, seja devido a dificuldades de rendimento acadêmico, seja em função de processos de revisão de escolhas pessoais, com motivações diversas (Szerman, 2015, p. 25-29).

O SiSU, por si só, não é fator único e determinante para estimular a evasão, apenas alterando-na em algumas de suas características anteriores, como foi no caso da UFMG. Tanto isso é verdade que, mesmo em investigações que incidem sobre casos de evasão alta, quando se observam as motivações para o abandono do curso, tem-se a multifatorialidade plenamente caracterizada. Na Licenciatura em História da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS),

[...] dos 31 alunos ingressantes em 2009, 20 desistiram no decorrer do período considerado (2009-2013); de 22 ingressantes em 2010, 8 desistiram entre 2011 e 2013; dos 46 matriculados em 2011, 24 evadiram-se, e dos 38 ingressantes em 2012, 23 desistiram na passagem para o segundo ano. Dos 36 alunos que ingressaram em 2013, 19 já abandonaram o Curso. Nestes cinco anos citados, dos 173 novos alunos, 94 (54,33%) abandonaram o Curso e 79 (45,67%) concluíram ou permanecem cursando até o momento da tabulação dos dados, no segundo semestre de 2013.

[...] considerando os motivos mais citados, as “condições financeiras” (5 escolhas) e [a] “falta de perspectiva na área” (10

escolhas) estão relacionados às características individuais dos estudantes, enquanto “estrutura física da universidade” (4 escolhas) e “atividades no curso” (14 escolhas) são questões relacionadas aos fatores internos da Instituição, e, por fim, “trabalho” (13 escolhas) condiz com fatores externos à Instituição (Carvalho e Oliveira, 2014, p. 100-101).

Reitera-se que a mobilidade geográfica gerada pelo SiSU não é necessariamente fator que determina a evasão:

[...] 54,83% dos alunos desistentes moravam em Três Lagoas [sede do curso], 19,35% em Andradina-SP, 12,90% em Brasilândia-MS e 6,45% em Ilha Solteira-SP, cidades que mais aparecem, enquanto que em “Outros” são evadidos de demais cidades do interior de São Paulo e região do Bolsão sul-mato-grossense, área de abrangência do Campus da UFMS de Três Lagoas. Isso requer pensar que não é, necessariamente, a distância e dificuldade de transporte um fator de desistência, uma vez que a maioria dos desistentes morava em Três Lagoas. Alunos chegam a viajar 270 km por dia, para vir e voltar da Universidade. Garantir a permanência desses estudantes em um curso presencial, diante da oferta de cursos não presenciais, é um desafio constante e que requer pensar estratégias como moradia estudantil e restaurante universitário, infraestruturas ausentes nas unidades da UFMS do interior (idem, p. 107).

A maior parte dos desistentes do referido curso, com números muito superiores aos demais, reside no próprio Município sede da Licenciatura em História da UFMS, o que sugere que a mobilidade geográfica que o SiSU permite não é causa decisiva para a evasão estudantil.

Backes debruçou-se sobre o tema da evasão universitária do curso de Administração da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). “Realizou-se o

comparativo entre os indicadores de mobilidade universitária entre os anos de 2000 a 2013, período anterior e posterior à implantação do SiSU, ocorrido no ano de 2010” (2015, p. 75). No que se refere à evasão nesse curso da UFMT em 2007 e 2012 (pré e pós-SiSU, portanto), “esses índices são semelhantes e consideravelmente altos, o que possivelmente pode ser reflexo da greve de professores e técnicos de 65 dias no ano de 2007 e de 93 dias no ano de 2012” (Backes, 2015, p. 100).

A autora indica, ainda, que

[...] o SiSU permite a mobilidade entre universidades e entre cursos. Contudo, essa dinâmica pode se tornar um problema para alguns cursos, especialmente aqueles que não figuram como a primeira opção dos candidatos, pois ao serem convocados para a primeira opção em chamadas posteriores, esses alunos trocam de curso, prejudicando o andamento regular do semestre, gerando transtornos administrativos e pedagógicos, além de comprometer a entrada de novos alunos através de chamadas posteriores, que podem ocorrer muito tardiamente em relação ao andamento do semestre (Backes, 2015, p. 81).

Desse ponto de vista, o mecanismo de chamada do SiSU foi alterado desde 2015, com uma única chamada. Pode, certamente, também ser aperfeiçoado para melhor distribuir as vagas existentes na rede pública federal de educação superior. Ademais, cada instituição de ensino superior – e, em seu interior, cada unidade e curso – precisa buscar as soluções locais e específicas para combater as causas da evasão estudantil.

CONCLUSÕES

A evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior é um desafio em qualquer país, mas para o caso brasileiro é mais identificada à

educação superior privada, onde há maiores índices. No caso das instituições de ensino superior (IES) públicas, não há a dificuldade de pagamento de encargos educacionais (mensalidades), mas há uma série de obstáculos para que haja redução da evasão estudantil. O presente Estudo debruçou-se, em especial, sobre a situação das instituições federais de ensino superior (Ifes), as quais se vincularam a programas como o Reuni e adotaram em larga escala o SiSU como processo seletivo para o preenchimento de suas vagas.

Para além das diversas modalidades de evasão (evasão do curso ou microevasão, evasão da instituição ou mesoevasão e evasão da educação superior ou macroevasão) e diferentes formas pela qual ela se manifesta (ingressantes que não se matriculam, desistência, abandono, jubramento), há diversidade no comportamento da evasão por área de conhecimento, por curso, opção (bacharelado ou licenciatura) e de acordo com o perfil do aluno (renda, atividade laboral em paralelo, cuidado com filhos, gênero, idade). A incidência de evadidos também varia conforme a etapa do curso, sendo mais comum no primeiro ano, mas também com relativa intensidade no segundo ano.

Se o fenômeno já é de natureza complexa, no Brasil houve, com vigência a partir de 2010, alteração no sistema de seleção para as instituições federais de ensino superior (Ifes), as quais puderam optar, em troca de benefícios governamentais, pela adoção do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), que adota as notas do Enem como referência para a alocação de vagas na educação superior pública federal.

Caracterizado por ser um sistema que permite aos candidatos a pleitearem cursos superiores públicos em qualquer Unidade da Federação, o SiSU promoveu, entre outros aspectos, aumento da mobilidade geográfica dos estudantes. A interpretação mais imediatista dessa medida consistiu em avaliar que a mobilidade supostamente prejudicava o acesso de estudantes locais aos cursos superiores do entorno de suas residências e que a distância geográfica da residência de origem seria fator de estímulo à evasão.

No entanto, como foi possível verificar pelo levantamento em diversas investigações científicas acerca da temática, a evasão é multifatorial em suas causas e o SiSU não pode ser responsabilizado, se entendido como sistema e fator únivoco, pelo suposto aumento da evasão nos cursos superiores. Outros fatores conjunturais – como greves prolongadas e medidas administrativas internas de cada IES (por exemplo, critérios mais rígidos de jubramento) – têm, frequentemente, muito mais peso e significância para os resultados da evasão do que a adoção do SiSU.

Quanto ao SiSU, em alguns casos ele promoveu aumento da evasão, mas também em tantos outros a evasão pré e pós-SiSU manteve-se similar ou reduziu-se substancialmente. As diferenças de resultado dependeram menos da organização sistêmica desse processo seletivo, mas de outros fatores combinados que levaram à evasão estudantil, tais como perfil do curso, da área do conhecimento, do gênero do aluno e das condições socioeconômicas.

Foi realizada mudança no SiSU para eliminar, desde 2015, as chamadas sucessivas, que atrasavam o calendário letivo das IES e estimulavam a possibilidade de escolhas de curso e instituição facilmente modificáveis, tendendo a aumentar a evasão. Em vários aspectos, meras alterações no SiSU, ainda que eventualmente substanciais, não seriam propriamente capazes de mudar o panorama da evasão discente.

As instituições de ensino superior, na verdade, são os atores mais capazes de promover efetivas políticas de apoio aos estudantes para mitigar o fenômeno. Estas têm impacto invariavelmente muito maior sucesso no combate à evasão do que outros fatores. Programas como o Reuni e o Pnaes contribuíram, na qualidade de políticas nacionais, para tentar induzir as IES a implementar essas políticas de suporte aos alunos, mas nem sempre representaram real efetivação dessa intenção.

A integração à vida acadêmica, o aprimoramento de currículos e percursos formativos, programas de assistência estudantil, bolsas e acompanhamento

mais sistematizado de docentes junto a alunos com dificuldades são algumas medidas que dependem prioritariamente das IES para que a evasão seja combatida. Conclui-se, portanto, que é no âmbito da autonomia administrativa e pedagógica das IES públicas que a maior parte das ações antievasão estudantil pode ser tomada e ter efetivo impacto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, Katia M. A EaD no Brasil: sobre (des)caminhos em sua instauração. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 4, p. 37-52, 2014.
- ANDRADE, Jeilson B. **A evasão nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação). Salvador, UFBA, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, 2014.
- ANDRIOLA, Wagner B.; ANDRIOLA, Cristiany G.; MOURA, Cristiane P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). In: **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 365-382, jul./set. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-0362006000300006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 26 abr. 2016.
- BACKES, Danieli A. P. análise sobre a influência do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) na evasão do curso de Administração da Universidade Federal de Mato Grosso. In: **Revista de Administração do Sul do Pará (REASP) – FESAR**, Redenção/PA, v. 2, n. 1, p. 79-105, jan./abr. 2015. Disponível em: www.reasp.fesar.com.br/index.php/REASP/article/download/40/32. Acesso em: 26 abr. 2016.
- BAGGI, Cristiane A. S.; LOPES, Doraci A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. In: **Avaliação (RAIES – Revista da Avaliação da Educação Superior)**, Campinas/Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000200007. Acesso em: 26 abr. 2016.
- BARLEM, Jamila G. T. et al. Opção e evasão de um curso de graduação em Enfermagem: percepção de estudantes evadidos. In: **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 132-138, jun. 2012. Disponível em:

- http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472012000200019. Acesso em: 26 abr. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a expansão das universidades federais (2003-2012)**. Brasília: MEC/Andifes/ANPG/UNE, 2012.
- BUENO, José Lino Oliveira. A evasão de alunos. In: **Paideia**, Ribeirão Preto/SP, v. 5, n. 5, 9-16, 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n5/02.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2016.
- BURGER, Jussara Tainá. Saindo pela tangente: causas da evasão. In: **III Seminário de Projetos de Pesquisa em Educação**, IFSC, *Campus Jaraguá do Sul/SC*, 2010. Disponível em: http://www.ifsc.edu.br/images/stories/file/imgs_noticias/_Evasao-Jussara.pdf. Acesso em: 26 abr. 2016.
- CARVALHO, Camila; OLIVEIRA, Vitor W. N. Evasão na Licenciatura: estudo de caso. In: **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas/MS, v. 3, n. 6, p. 97-112, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/RevTH/article/viewFile/468/269>. Acesso em 26 abr. 2016.
- CASTRO, Alexandre K. S. S.; TEXEIRA, Marco Antônio P. A evasão em um curso de Psicologia: uma análise qualitativa. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá/PR, v. 18, n. 2, p. 199-209, abr./jun. 2013. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722013000200002. Acesso em: 26 abr. 2016.
- CHAVES, Lairtes. Apenas metade dos alunos que ingressam na UFMS se formam. In: **Correio do Estado**, Especial “Evasão no Ensino Superior”, Campo Grande/MS, 1º jun. 2015, p. 12. Disponível em: [file:///C:/Users/P_8038/Downloads/Apenas-metade-dos-alunos-que-ingressam-na-UFMS-se-forma.-CORREIO-DO-ESTADO-1%C2%BA-DE-JUNHO-DE-2015%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/P_8038/Downloads/Apenas-metade-dos-alunos-que-ingressam-na-UFMS-se-forma.-CORREIO-DO-ESTADO-1%C2%BA-DE-JUNHO-DE-2015%20(1).pdf). Acesso em: 26 abr. 2016.
- CORREIO. SiSU aumenta evasão de estudantes em universidades públicas. In: **Correio** [Correio 24 Horas – online], Salvador/BA, 23 fev. 2014. Disponível em: <http://www.correio24horas.com.br/detalhe/noticia/sisu-aumenta-evacao-de-estudantes-em-universidades-publicas/?cHash=18cd8596a65304ec14048a70ecf7d0d9>. Acesso em: 26 abr. 2016.
- COSTA, Anna Regina C. Impactos da adoção do SiSU como instrumento de acesso aos cursos de graduação: análise preliminar nos cursos de Engenharia do

- Cefet/RJ UnED NI. In: **XXXIV Congresso Nacional de Matemática Aplicada e Computacional (CNMAC 2012)**. Águas de Lindoia, SP, set. 2012.
- CUNHA, Aparecida; TUNES, Elizabeth; SILVA, Roberto Ribeiro da. Evasão do curso de Química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. In: **Química Nova**, São Paulo, v. 24, nº 1, p. 262-280, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422001000200019. Acesso em: 26 abr. 2016.
- ESTADÃO Conteúdo. Uma em cinco vagas reservadas para ingresso via Enem na USP não é preenchida, Agência Estado, São Paulo, 26 mar. 2016. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2016/03/18/1-em-5-vagas-reservadas-para-ingresso-via-enem-na-usp-nao-e-preenchida.htm>. Acesso em: 26 abr. 2016.
- FARIA, Karen N. et al. O Contexto Formativo em uma Instituição Federal de Ensino Superior (Ifes) em Consolidação: Visão dos Alunos de Fisioterapia. In: **Revista Brasileira de Educação Médica** [online], Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p. 72-78, mar. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022014000100010. Acesso em: 26 abr. 2016.
- GÓMEZ, Magela R. F.; TORRES, Julio Cesar. Discutindo o Acesso e a Permanência no Ensino Superior no Contexto do SiSU (Sistema de Seleção Unificada). In: **Org & Demo**, Marília/SP, v. 16, n. 1, p. 69-88, jan./jul. 2015. Disponível em: file:///C:/Users/P_8038/Downloads/5162-16829-1-PB.pdf. Acesso em: 26 abr. 2016.
- MACHADO, Sérgio P.; MELO FILHO, João Massena; PINTO, Angelo C. A evasão nos cursos de graduação de química: uma experiência de sucesso feita no Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro para diminuir a evasão. In: **Química Nova**, São Paulo, v. 28, Suplemento, p. S41-S43, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-40422005000700008. Acesso em: 26 abr. 2016.
- MASSI, Luciana; VILLANI, Alberto. Um caso de contratendência: baixa evasão na licenciatura em química explicada pelas disposições e integrações. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 975-992, out./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n4/1517-9702-ep-41-4-0975.pdf>. Acesso em 26 abr. 2016.
- MOHAMAD, Zuhair. Cuidado na hora da decisão: possibilidade de candidato escolher instituições e cursos distintos pode ocasionar decisões mal sucedidas. In: **O Popular** [online], "Vida Urbana", Goiânia/GO, 18 jan. 2015. Disponível em:

- <http://www.opopular.com.br/editorias/vida-urbana/cuidado-na-hora-da-decis%C3%A3o-1.760041>. Acesso em: 26 abr. 2016.
- MUZZI, Luiza. Estudo da instituição mostra queda de quase 90% na procura por cursos de formação de professores. In: **O Tempo** [online], “Cidades”, Belo Horizonte, 18 maio 2015. Disponível em: <http://www.otempo.com.br/cidades/baixa-procura-e-evas%C3%A3o-acendem-alerta-em-licenciaturas-na-ufmg-1.1040448>. Acesso em: 26 abr. 2016.
- POLATO, Amanda. A graduação do SiSU: sistema completa quatro anos com crescimento significativo e novos problemas. In: **Revista Época** [online], 10 fev. 2014. Disponível em: epoca.globo.com/vida/noticia/2014/02/graduacao-do-bsisub.html. Acesso em: 26 abr. 2016.
- PORTAL Amazônia. Percentual de vagas do SiSU para alunos de escolas públicas reduz evasão no Ensino Médio. In: **Portal Amazônia** [online], Radar 10, “Educação”, Manaus/AM, 13 jan. 2015. Disponível em: <http://portalamazonia.com/radar10/amazonas-fm/noticias-detalle/educacao/percentual-de-vagas-do-sisu-para-alunos-de-escolas-publicas-reduz-evasao-no-ensino-medio/?cHash=30529c6b5246571cebe856e4d16132b9>. Acesso em: 26 abr. 2016.
- PORTILHO, Lúcio Antônio et al. A adoção do SiSU e a evasão na Universidade Federal de Uberlândia. In: **XVIII SemeAd – Seminários em Administração**. São Paulo: FEA-USP, nov. 2015. Disponível em: <http://sistema.semead.com.br/18semead/resultado/trabalhosPDF/490.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2016.
- POSTALI, Fernando Antonio S. A FEA e o SiSU. In: **Sítio oficial da FEA/USP** (Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo), “Análise & Opinião”, 2016. Disponível em: <https://www.fea.usp.br/fea/noticias/analise-opiniao-fea-e-o-sisu>. Acesso em: 26 abr. 2016.
- ROSA, Chaiane de M. Limites da democratização da educação superior: entraves na permanência e a evasão na Universidade Federal de Goiás. In: **Póiesis Pedagógica**, Catalão (GO), v. 12, n. 1, p. 240-257, jan/jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/poiesis/article/download/31219/16813>. Acesso em: 26 abr. 2016.
- SILVA, Glauco Peres. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. In: **Avaliação (RAIES – Revista da**

- Avaliação da Educação Superior**), Campinas e Sorocaba/SP, v. 18, n. 3, p. 311-333, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1583>. Acesso em: 26 abr. 2016.
- SILVA, Francisca Islandia C. da et. al. Evasão escolar no curso de Educação Física da Universidade Federal do Piauí. In: **Avaliação (RAIES – Revista da Avaliação da Educação Superior)**, Campinas e Sorocaba/SP, v. 17, n. 2, p. 391-404, jul. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772012000200006. Acesso em: 26 abr. 2016.
- SZERMAN, Christine. **The Effects of a Centralized College Admission Mechanism on Migration and College Enrollment: Evidence from Brazil**. Dissertação (Mestrado em Economia). Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas (FGV), 2015.
- TONTINI, Gérson; WALTER, Silvana A. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. In: **Avaliação (RAIES – Revista da Avaliação da Educação Superior)**, Campinas e Sorocaba/SP, v. 19, n. 1, p. 89-110, mar. 2014.
- UFSM (Universidade Federal de Santa Maria). **Estudo apresenta dados sobre a evasão em universidades federais**. Santa Maria/RS, 16 set. 2013. Disponível em: <http://site.ufsm.br/noticias/exibir/8800>. Acesso em: 26 abr. 2016.
- UFTM (Universidade Federal do Triângulo Mineiro). **Análise comparativa dos ingressos por vestibular e SiSU**. Uberaba, MG: Pró-Reitoria de Ensino, Núcleo de Processo Seletivo Discente, 2015. Disponível em: http://www.uftm.edu.br/proplan/images/CEv/GTM2/AN%C3%81LISE_COMPARATIVA_DOS_INGRESSOS_POR_VESTIBULAR_E_SISU_17-09.pdf. Acesso em: 3 maio 2016.