

EVASÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: tendências e resultados de pesquisa

Franciele Santos de Lima

Universidade Comunitária da Região de Chapecó,
Chapecó, SC, Brasil

Nadir Zago

Universidade Comunitária da Região de Chapecó,
Florianópolis, SC, Brasil

Resumo

Este artigo trata sobre o fenômeno da evasão na educação superior no Brasil. A partir de um levantamento da produção acadêmica (teses e dissertações), identificamos em seus resumos as principais tendências de estudos sobre o tema. Esta etapa fundamentou uma pesquisa exploratória, em nível de mestrado, voltada ao estudante que interrompe a graduação em uma instituição comunitária do estado de Santa Catarina. Participaram da investigação 538 universitários que trancaram, cancelaram ou transferiram o curso em 2016. Os resultados indicam uma carência de estudos comparativos entre instituições e evidenciam a complexidade de abordagens sobre o tema.

Palavras-chave: evasão na educação superior; características sociais do estudante; universidade comunitária.

EVASION IN HIGHER EDUCATION: Trends and results of research

Abstract

This article examines the phenomenon of evasion in higher education in Brazil, based on a survey of academic production (theses and dissertations), in which we identify, from the abstracts of the papers, the main research trends on the subject. This stage was based on an exploratory research, at the master's level, aimed at the student who interrupts graduation at a community institution in the State of Santa Catarina. The study included 538 students who locked, canceled or transferred the course in 2016. The results indicate a lack of comparative studies between institutions and highlight the complexity of approaches on the subject.

Keywords: evasion in higher education; social characteristics of the student; community university.

EVASIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: Tendencias y resultados de investigación

Resumen

Este artículo examina el fenómeno de la evasión en la educación superior en Brasil, basado en una encuesta de producción académica (tesis y disertaciones), en la cual identificamos, a partir de los resúmenes de los trabajos, las principales tendencias de investigación sobre el tema. Esta etapa se basó en una investigación exploratoria, a nivel de maestría, dirigida al estudiante que interrumpe la graduación en una institución comunitaria del estado de Santa Catarina. El estudio incluyó a 538 estudiantes que bloquearon, cancelaron o transfirieron el curso en 2016. Los resultados indican una falta de estudios comparativos entre instituciones y resaltan la complejidad de los enfoques sobre el tema.

Palabras clave: evasión en la educación superior; características sociales del estudiante; universidad comunitaria.

Introdução

Uma das maiores dificuldades encontrada nos estudos da evasão na educação superior é a própria diversidade conceitual entorno do tema. Por se tratar de um termo polissêmico, a *evasão* pode ser compreendida como abandono, desistência, fracasso, saída definitiva do curso, da instituição e/ou do sistema escolar. Além disso, pode ser apenas uma suspensão temporária dos estudos, uma mobilidade ou uma transferência de curso e/ou de instituição.

Santos (2014) entende a evasão como a situação de um estudante que, tendo ingressado na educação superior, em um dado momento, deixa de renovar a matrícula e de prosseguir os estudos. Já para Gaioso (2005, apud Baggi e Lopes, 2011), a evasão é um fenômeno social complexo, definido pela interrupção do ciclo de estudos.

Para o Ministério da Educação (MEC, 1997), a evasão é compreendida como a saída definitiva do estudante do curso de origem sem o concluir. No entanto, essa definição apresenta lacunas para os casos em que o discente abandona o

curso, mas ingressa em outro na mesma instituição (transferência interna) ou migra para outra instituição de ensino superior (IES) (transferência externa). Nessas ocorrências, Ristoff (apud MEC, 1997, p.19) propõe o termo evasão por mobilidade por representar “mudança do estudante de curso ou de instituição permanecendo no sistema de ensino”.

Além da questão conceitual, algumas pesquisas nem sempre se identificam com o termo evasão, preferindo seu antônimo: permanência. Como destaca Schmitt (2014), da relação dialógica entre esses dois termos, pode-se obter uma mesma unidade de pesquisa, pois os fatores de vulnerabilidade, preditivos e preventivos, entrecruzam-se.

Baggi e Lopes (2011, p. 371) consideram que:

a evasão tem múltiplas razões, dependendo do contexto social, cultural, político e econômico em que a instituição está inserida. Pode estar relacionada, por exemplo, a má qualidade de ensino oferecido pela IES, provocando a perda definitiva do aluno.

As autoras defendem um processo de avaliação institucional que se relacione com as políticas de permanência, pois foi a partir do tema da avaliação institucional que surgiu em 1995 o debate sobre a evasão no Brasil. Através do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), foi realizado o primeiro Seminário sobre Evasão nas universidades públicas brasileiras. Após o evento e com objetivo de encontrar propostas para a diminuição dos índices de evasão, o MEC instituiu a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão (BAGGI e LOPES, 2011).

Em 2015 ocorreu, em Brasília, o II Seminário Evasão no Ensino Superior, realizado pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, com participação dos gestores das IES e das autoridades ligadas ao MEC. Na

ocasião, tratou-se do tema da evasão, das suas causas, das estratégias e dos programas de controle. A estimativa da média anual da evasão apresentada no evento era entre 21% e 22%. No entanto, se analisarmos apenas os primeiros períodos dos cursos, a média poderia atingir 50% (CRUB, 2016).

Para estabelecer um panorama da evasão na educação superior no Brasil, Silva Filho *et al* (2007) analisaram os dados disponibilizados pelo MEC de 2000 a 2005, confirmando que a taxa anual média de evasão era de 22%. O mesmo estudo observou que, comparativamente, as taxas de evasão brasileira eram menores do que em outros países da América Latina. No entanto, maiores se comparadas a países orientais como Japão e Turquia e equivalentes com países como França, Itália e Suécia. Nessa perspectiva, depreende-se que o problema da evasão é internacional e que o nosso país acompanha o movimento. Por outro lado, como observamos acima, o índice geral de evasão pode ser muito superior quando são considerados o período e a natureza do curso de graduação.

Seja a evasão definitiva, temporária ou por mobilidade, trata-se de um fenômeno que tem consequências econômicas e sociais, sem contar as implicações pessoais para aqueles que interrompem seus cursos. Os reflexos negativos da evasão nas IES estão presentes na ociosidade de vagas que deixam de ser preenchidas, no desuso das estruturas físicas e dos equipamentos, na ociosidade dos professores e dos funcionários, tudo isso ocasiona muitas vezes a redução do quadro funcional e outras tantas perdas para as IES. Para o estudante, a evasão pode representar o atraso ou a desistência de um sonho, de uma carreira profissional, de um crescimento pessoal ou a redução das chances de uma melhoria na renda (TONTINI e WALTER, 2014).

Apesar da importância do tema, há indicativos de que ainda é reduzido o número de pesquisas na pós-graduação (dissertações e teses) sobre a evasão na educação superior. Santos (2014), analisando o Portal de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no período de 2000 a 2012, identificou apenas 3 teses, 6 dissertações e 2 artigos apresentados em Reuniões Anuais da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Baggi e Lopes (2010), associando a temática da evasão à avaliação institucional, identificaram, em pesquisa realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no período 2008 – 2009, apenas 4 trabalhos na área da educação superior.

Para ampliar os períodos acima citados, buscamos na BDTD a produção acadêmica entre 2012 a 2015. Na pesquisa realizada em outubro de 2015, encontramos 20 trabalhos: 3 teses e 17 dissertações. O resultado indica uma ampliação do interesse pelo tema. Dentre as teses e as dissertações identificadas, a maioria (14) analisou a evasão em instituições públicas. Apenas 1 em instituição privada e 1 não explicitou claramente qual a rede da IES estudada. Além disso, 4 foram identificadas como pesquisas bibliográficas. Quanto às regiões do país, 7 estudos foram realizados na Região Sul. Ressaltamos que nenhum deles abordou o tema em instituições comunitárias de ensino superior (ICES)¹, o que era de se esperar.

Na primeira parte deste artigo, sintetizamos nossa incursão sobre a produção acadêmica acerca da evasão e situamos as principais tendências recentes entorno do tema. Essa etapa teve por objetivo uma primeira inserção no tema para situar o cenário no qual se inscreve o presente estudo. Não encontramos, no conjunto do material analisado, regularidade nas informações (sobretudo

¹ As instituições comunitárias de ensino superior foram reconhecidas tardiamente pela Lei 12.881/2013, mas apesar do reconhecimento recente, seu importante papel no desenvolvimento da Educação Superior no Brasil é apresentado, entre outras fontes, por SCHMIDT (2017) e FRANZ (2002).

relacionadas ao referencial teórico-metodológico) que nos possibilitasse um balanço mais completo da produção. Apesar dessa lacuna, os dados obtidos foram relevantes para o delineamento do problema de pesquisa e o seu local de realização.

Na segunda parte, apresentamos parte dos resultados de uma pesquisa, em nível de mestrado, que teve por objetivo investigar como se manifesta o fenômeno da evasão nos cursos de graduação de uma instituição comunitária localizada no oeste do estado de Santa Catarina. Em grande parte, essa escolha se deve a constatação de que os estudos sobre o tema têm privilegiado sobretudo as IES públicas.

Outra motivação decorre da ausência de pesquisas sistematizadas sobre a evasão e sobre a realidade desses universitários. Assim, optamos por uma pesquisa exploratória focando, especialmente, a evasão segundo as características sociais e econômicas dos estudantes na IES pesquisada. Tal como entendemos “os estudos exploratórios permitem ao pesquisador aumentar sua experiência acerca do problema de pesquisa”. No entanto, eles não exigem da revisão da literatura e da aplicação de ferramentas de coleta de dados e de análise dentro do rigor científico (TRIVIÑOS, 1987, p.109).

Evasão na educação superior: tendências da produção acadêmica nacional de 2000 a 2015

Nesta parte do trabalho, apresentamos os dados relativos ao levantamento de algumas tendências da produção acadêmica sobre evasão na educação superior, no período de 2012 a 2015, publicada na BDTD e de pesquisas anteriores versando sobre os anos de 2000 a 2012.

Como relatado anteriormente, os estudos que identificamos privilegiam instituições públicas, tendência também constatada por Baggi e Lopes (2015) e Santos (2014). Como explicação para essa discrepância, podemos inferir que iniciativas governamentais, a exemplo da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, criada em 1995, fortaleceram as pesquisas sobre o tema no setor público. O objetivo da referida comissão consistiu em avaliar o desempenho das universidades públicas brasileiras, relativo aos índices de diplomação, retenção e evasão dos estudantes de seus cursos de graduação.

Analisando a distribuição temporal das pesquisas, constatamos que, entre 2000 e 2003 e de 2005 a 2008, não foram encontrados trabalhos sobre o tema (BAGGI; LOPES, 2011; SANTOS, 2014). No entanto, em linhas gerais, houve um crescimento no número de estudos a partir de 2012, ano em que identificamos 4 trabalhos. Em 2013 e 2014, foram 6 e, em 2015, 4 pesquisas.

Quanto à distribuição geográfica, verificamos maior concentração de estudos nas regiões sul (7)² e no nordeste (6)³. No sudeste, encontramos 3 trabalhos (LOURENÇO, 2014; MACEDO, 2012 e MASSI, 2013) e total ausência de estudos no centro-oeste e no norte. Lembramos ainda que, dos estudos analisados, 3 eram resultado de revisão bibliográfica e/ou estatística (SILVA, 2014; RAMOS, 2013 e SZERMAN, 2015).

Dentre os estados, destacam-se Paraná e Ceará com 4 e 3 pesquisas respectivamente e todas em universidades públicas. Em um deles, não identificamos a localidade onde a pesquisa foi realizada (SOBRINHO, 2013). Essa ausência de indicação, também foi identificada em outros estudos

² Ver Castro (2012), Lima Junior (2013), Lopes (2014), Martins (2013), Gomez (2015), Betzek (2015) e Oliveira (2015).

³ Ver Amaral (2013), Silva (2012), Palácio (2012), Andrade (2014), Fialho (2014), Parente (2014).

(SANTOS, 2014 e SCHIMITT, 2014), a exceção de Baggi e Lopes (2011) com a indicação de 2 no Distrito Federal, 1 no Rio Grande do Sul e 1 em São Paulo.

Levando em conta essa desigual distribuição dos estudos sobre o tema, consideramos que tratar da evasão no Brasil torna-se uma tarefa que necessita contemplar os diferentes estados da federação. Para isso, é fundamental ter em vista a extensão territorial e as especificidades regionais que podem influenciar na permanência ou na evasão dos estudantes.

Outra categoria de análise é a modalidade de ensino. No material analisado referente ao período 2012-2015, a educação a distância (EaD) aparece timidamente em 3 estudos, sendo que, em um deles, abrange-se o mesmo curso, tanto presencial quanto EaD (MARTINS, 2013; SOBRINHO, 2013 e SILVA, 2012).

Santos (2014) observou uma relação equilibrada entre a modalidade presencial e a distância no período pesquisado, ambas com 03 trabalhos cada. Schmitt (2014) não obteve informações, em seu corpus de análise, sobre as modalidades presentes nas instituições.

Entre os trabalhos identificados, destacam-se estudos quantitativos e qualitativos (12)⁴, com a utilização de dados disponibilizados pelas IES pesquisadas ou, ainda, obtidos através de questionários e de entrevistas. Em menor proporção, estão as análises predominantemente qualitativas (6)⁵ ou quantitativas (2), apoiadas em estatísticas sobre evasão e disponibilizadas pelo MEC. Em síntese, os estudos sobre evasão seguem uma tendência quantitativa (SANTOS, 2014) e também qualitativas (SCHMITT, 2014).

⁴ Ver Castro (2012), Lima Junior (2013), Lopes (2014), Lourenço (2014), Macedo (2012), Martins (2013), Sobrinho (2013), Massi (2013), Andrade (2014), Fialho (2014), Parente (2014) Gomez (2015). Estudos com abordagem quantitativa: Ramos (2013).

⁵ Ver Amaral (2013), Silva (2014), Silva (2012), Palácio (2012), Betzek (2015) e Oliveira (2015).

Sobre os instrumentos de coleta de dados, a maior parte das pesquisas (12) utiliza questionários e entrevistas, dando voz principalmente aos estudantes. Poucas ampliam esse universo e apenas 3 incluíram professores e gestores. Um exemplo é o estudo de Lopes (2014) sobre a percepção de gestores de 128 instituições da região sul acerca da evasão no curso de Ciências Contábeis.

Em geral, as análises estão vinculadas a um curso específico (10) e, tratando-se de entrevistas, abrangem um número reduzido de discentes, no máximo 27 entrevistados (MASSI, 2013). Entre aquelas que investigaram todos os cursos de uma mesma IES, a principal ferramenta metodológica tem sido o questionário, chegando a 449 estudantes respondentes (OLIVEIRA, 2015).

O uso dessa ferramenta em pesquisas sobre evasão tem sido frequente por ser a de menor custo e de mais fácil aplicação, o que facilita o aumento do número de pesquisados. No entanto, uma de suas principais limitações é o preenchimento incompleto ou não preenchimento, como constatou Amaral (2013), uma vez que, na pesquisa realizada, dos 140 pesquisados, apenas 35 responderam as questões propostas.

Nos estudos relativos à produção de 2000 a 2012, não são explicitados claramente os caminhos utilizados nas pesquisas avaliadas (SANTOS, 2014; SCHMITT, 2014), exceto Baggi e Lopes (2011) que citaram o uso de formulários, de questionários e de análises das estatísticas institucionais. Parte significativa dos resumos analisados também não contempla as referências teóricas utilizadas. Naqueles em que há essa informação, observamos a predominância da análise sociológica baseada no Modelo de Integração de Vincent Tinto (SILVA, 2012; LOURENÇO, 2014 e CASTRO, 2012) e na

tradição disposicionalista de Pierre Bourdieu e de Bernard Lahire (MASSI, 2013; LIMA JUNIOR, 2013 e PARENTE, 2014).

Santos (2014) também não identificou as abordagens teóricas utilizadas nos trabalhos analisados, enquanto Baggi e Lopes (2011) indicam apenas o estudo de Favero (2006) pautado em Freire e Piaget. Por outro lado, Schmitt (2014) disserta sobre alguns dos principais referenciais utilizados nas pesquisas sobre evasão, como Spady e Tinto, mas sem os associar aos estudos avaliados. Segundo este mesmo autor, as abordagens sobre o assunto internacionalmente têm se ancorado em diferentes epistemologias, tradições investigativas e paradigmas diversos, criando, assim, certa fragmentação de conceitos, de enfoques e de perspectivas. Ressaltamos que, mesmo com toda essa diversidade de maneiras de tratar a temática, lentamente a produção sinaliza uma centralização conceitual do problema.

Nessa linha crítica, concordamos com Andrade (2014) quando relata que, entre as dificuldades em tratar o tema da evasão, estão a diversidade de modelos teóricos, as formas de análise e as metodologias de investigação. Para ele, essa variedade por vezes ofusca a extensão do problema e reforça as divergências entre os pontos de vista institucional e dos estudantes sobre o fenômeno. Ainda nessa direção, Castro (2012) enfatiza a necessidade de desenvolver um modelo teórico nacional para o estudo da evasão. Segundo ele, os modelos disponíveis são internacionais e nem sempre refletem as especificidades de outros países.

O perfil do estudante que evade na educação superior

Conhecer o perfil do aluno que interrompeu o curso de graduação possibilita prever aqueles que apresentam maior propensão à evasão e, dessa forma,

pensar estratégias para reduzir as chances desse abandono, seja do curso, da instituição ou mesmo do sistema de ensino superior. Observamos que os estudos que analisaram a produção acadêmica sobre a evasão na educação superior de 2000 a 2012 não explicitam claramente, no material analisado, o perfil desses discentes. Há algumas marcas recorrentes como o baixo capital econômico e cultural, o desencanto com o curso ou simplesmente a falta de identificação com a área escolhida (SANTOS, 2014; SCHMITT, 2014; BAGGI; LOPES, 2011).

Nos estudos em que as características pessoais são explicitadas, conforme dados de 2012 a 2015, foi possível identificar que os estudantes evadidos ou com tendência a evasão são, em sua maioria, pessoas entre 18 e 33 anos (LOURENÇO, 2014; MARTINS, 2013 e RAMOS, 2013), do sexo feminino⁶ (RAMOS, 2013 e MARTINS, 2013). Lourenço (2014) salientou também que a maior probabilidade **de evasão** ocorre entre as gestantes.

A distância geográfica entre a residência e a IES também é um traço marcante entre os discentes evadidos, pois, em sua maioria, residem distante do campus ou mesmo em outra cidade (LOURENÇO, 2014 e PARENTE, 2014). Por outro lado, conforme observou Lopes (2014), para os gestores entrevistados, a localização da IES não parece ser uma das principais causas da evasão. Entendemos que o percurso entre a casa e a universidade não é um fator que, isoladamente, possa fornecer explicações para **a evasão** na educação superior. Afinal, como veremos adiante, trata-se de um fenômeno complexo que envolve uma conjunção de fatores.

Analisando algumas características relacionadas ao curso, nota-se uma tendência maior à evasão de **discentes** dos primeiros períodos da graduação

⁶ Apenas Parente (2014) cita o sexo masculino como predominante.

(LOURENÇO, 2014 e MARTINS, 2013) em cursos EaD e noturnos (RAMOS, 2013). Outros autores também identificaram a escolha precoce da profissão como uma variável e destacam os programas de orientação profissional como alternativas para auxiliar o **estudante** a fazer uma escolha mais direcionada, evitando, assim, o desencanto com a carreira e mesmo com a instituição, sobretudo nos cursos de licenciatura em que isso é tão recorrente (SANTOS, 2014 e BAGGI e LOPES, 2011).

Na modalidade EaD, Santos (2014) identificou que o primeiro contato do estudante com a instituição e a metodologia de ensino pode ser decisivo, pois a ausência da interação pessoal e a falta de hábitos e de técnicas de estudo individualizados podem levá-lo a evadir. Martins (2013) destaca que o perfil dos tutores de cursos em EaD pode dificultar a adaptação do próprio discente à metodologia, uma vez que eles, em geral, possuem pouca experiência com essa modalidade de ensino.

Outras características ligadas à condição sociocultural dos estudantes, como o baixo capital econômico e cultural das famílias, também predominam nos casos de evasão (PARENTE, 2014 e LOURENÇO, 2014). **Universitários** que não possuem financiamento estudantil e não se envolvem em atividades extracurriculares têm maior probabilidade à evasão (RAMOS, 2013).

No entanto, estudos anteriores ressaltam que os fatores socioeconômicos podem assumir papéis diferentes se considerarmos instituições públicas e privadas, e que a dificuldade de permanência na educação superior para estudantes de setores sociais menos favorecidos associa-se não apenas ao baixo capital econômico, mas também aos limites impostos pelo capital cultural disponível ao longo da sua trajetória escolar e de vida (BAGGI E LOPES,

2011). Esses resultados reforçam a relação entre o capital cultural familiar e os resultados escolares, tese suficientemente demonstrada por Pierre Bourdieu. Ao analisar as possibilidades estatísticas de conclusão da educação superior no curso de Física de uma IES pública, Lima Junior (2013) verificou que discentes cujos pais possuíam formação superior ou pós-graduação concluíam mais rapidamente o curso, enquanto aqueles cujos pais detinham escolaridade de ensino fundamental ou médio ficavam retidos por um tempo maior. O autor também observa que, hipoteticamente, universitários advindos de classes populares e de elites têm as mesmas chances de evasão. No entanto, de forma diferenciada, uma vez que a evasão nas elites ocorre em direção aos cursos mais prestigiados, enquanto nas classes populares, está mais ligada ao fracasso escolar.

Embora os estudos indiquem que as razões ou as probabilidades de um estudante evadir estão associadas a diferentes dimensões (pessoais, culturais, sociais ou econômicas) e que elas podem interferir, direta ou indiretamente, na trajetória do indivíduo, constatamos, tanto em parte da produção analisada quanto em nossa pesquisa empírica, que as desigualdades sociais e culturais atuam como o principal fator explicativo como veremos no item a seguir.

As causas da evasão: montando um quebra-cabeça

Compreender o que leva um estudante a interromper seus estudos ou deixar de concluir o curso de graduação é uma tarefa semelhante à montagem de um tangram. Esse jogo é uma espécie de quebra-cabeça de origem milenar, composto por sete peças geométricas que formam um quadrado na posição original. As partes podem ser dispostas de diferentes formas, gerando inúmeros desenhos, mas elas serão sempre as mesmas.

Essa metáfora utilizada serve para demonstrar que a forma utilizada para apresentar as causas da evasão que identificamos é apenas um dos possíveis arranjos que poderíamos criar com as diferentes peças e também para destacar a convergência de fatores em jogo, também demonstrada na análise sociológica de Bernard Lahire (1997) sobre o fracasso e o sucesso escolar nos meios populares.

Como montar um tangram, entendemos que estudar a evasão é um jogo complexo que exige do pesquisador observação, criatividade e resiliência na tentativa de encontrar a configuração dos fatores que melhor explique o fenômeno, como ilustramos na figura abaixo.



Figura 1 Tangram da Evasão. Fonte: elaborado pelas autoras (2016)

Podemos pensar as causas da evasão como as peças de um tangram. Primeiro é preciso observá-las atentamente uma a uma. Depois começamos a encaixá-las. Em seguida, montamos uma imagem que represente essa evasão. E nas possibilidades de configuração do jogo, **a evasão** vai se construindo de diferentes modos.

Ao analisarmos as causas da evasão referendadas pelos estudos analisados, duas situações chamam a atenção. Primeiro, um grupo de trabalhos (três) não indicava as condições ou as causas associadas à evasão e sim à permanência. Depois, alguns deles destacavam uma forma de evasão muito peculiar, a mobilidade acadêmica. Nesse caso, ainda não há consenso sobre a sua definição, pois, se por um lado, ela representa a saída de um curso ou de uma IES (evasão), por outro, o estudante continua no sistema, mesmo que em outra instituição ou curso. Isso poderia nos levar a questionar se essa situação deve ser analisada como evasão, como permanência ou como um outro fenômeno à parte.

Segundo Schmitt (2014, p.3), “em meio a esta diversidade conceitual observada nos diferentes contextos geográficos, este binômio evasão/permanência pode ser compreendido como uma unidade”, uma vez que os fatores de vulnerabilidade, preditivos e preventivos se entrecruzam e, nesse aspecto dialógico, constituem uma única unidade de análise. Assim, julgamos pertinente apresentar também alguns fatores associados à permanência e à mobilidade para, posteriormente, compará-los àqueles relacionados à evasão.

Entre os fatores associados à permanência estudantil são citados: integração acadêmica, programas de auxílio ao estudante como ajuda de custo para a participação de eventos, bolsa desporto para universitários atletas, auxílio

moradia ou residência universitária e restaurante universitário, além de apoio pedagógico, psicológico e odontológico, entre outras formas de benefício estudantil (SILVA, 2012; PALÁCIO, 2012 e BETZEK, 2015).

Também contribuem para a permanência aqueles relacionados à instituição, como: a qualidade no ensino, a boa infraestrutura, o acervo bibliográfico, a interação entre discentes e docentes e a difusão do ensino a distância (LOURENÇO, 2014 e PARENTE, 2014). Silva (2012) propõe, ainda, uma educação fundamentada pelo *blended learning* – combinação de aprendizado em ambientes virtuais e presencias - como tendência futura para a educação superior e para favorecer a permanência dos estudantes no sistema de ensino.

Contudo, devemos considerar que as diversas formas de apoio estudantil, acima citadas, foram observadas em instituições públicas. Considerando que a maior parte das IES brasileiras não é pública, cabe a questão: nas privadas e nas comunitárias, existem práticas semelhantes para proporcionar condições de permanência aos discentes? Em caso positivo, quais são os auxílios proporcionados, de que forma são distribuídos e quantos são os beneficiados? São questões como essas que suscitam a necessidade de mais estudos acerca do tema, sobretudo estudos de modo comparativo sobre os diferentes tipos de IES.

A partir de experiências em IES pesquisadas, alguns autores (LOURENÇO, 2014 e PARENTE, 2014) propõem ações com objetivo de reduzir a evasão, entre elas o incentivo a financiamentos públicos, a bolsas de estudo e a projetos de pesquisa/extensão.

Apesar da política assistencial e das bolsas de pesquisa/extensão oferecidas pela IES analisada, Parente (2014) identificou que mais da metade dos estudantes do curso em foco havia desistido, mesmo tendo obtido algum

benefício. Silva (2014) reforça que apesar dos consideráveis avanços em políticas públicas, eles não têm sido suficientes para garantir a permanência estudantil até a conclusão dos cursos de graduação.

Ao problematizar a questão da permanência no sistema de ensino, deparamo-nos, conseqüentemente, com a questão do acesso e da sua relação com a mobilidade acadêmica. Na medida em que reconhecemos os avanços proporcionados pela expansão da educação superior nos últimos anos, não podemos ignorar o problema da evasão que permanece e, de certo modo, modifica-se e se acentua.

Para Ramos (2013) a expansão do sistema ocorrida no período de 1998 a 2010 foi sustentada pelas instituições privadas de pequeno porte (faculdades e centros universitários) e, a partir de 2010, houve uma mudança no perfil da educação superior impulsionada, principalmente, pelo poder público através das políticas públicas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Sistema de Seleção Unificada (Sisu).

Palácio (2012) destaca o exemplo da Universidade Federal do Ceará que, atendendo as metas estabelecidas pelo Reuni, expandiu o número de vagas e de cursos no período noturno, além de interiorizar-se. O autor sugere que a seleção pela política de cotas, induzida pelo referido programa, seria mais eficiente se associasse ao perfil socioeconômico à conclusão do ensino médio em escola pública. Se por um lado há essa preocupação com a inclusão social nas IES públicas, por outro, não pode ser desconsiderada a questão da permanência nas mesmas.

Como ressalta Betzek (2015), mesmo o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), não trouxe as respostas esperadas para o problema da evasão. Alguns autores constataram que certas políticas públicas de ampliação do acesso têm intensificado a mobilidade estudantil (ANDRADE, 2014; GOMEZ, 2015; MACEDO, 2012; SZERMAN, 2015). Um estudo recente em uma instituição pública de ensino superior identificou, sobretudo, a evasão por mobilidade, uma tendência bastante representada no grupo de 21 estudantes questionados (ZAGO, PAIXAO e PEREIRA, 2016).

Com a adoção do Sisu e o ingresso dos estudantes através da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) em IES públicas, ocorreram mudanças significativas no acesso à educação superior, entre elas o aumento na mobilidade de alunos ingressantes, o que elevou a taxa de evasão nas IES analisadas (SZERMAN, 2015 e GOMEZ, 2014).

Para Andrade (2014), a expansão da educação superior aumentou o número de vagas e a variedade de cursos, possibilitando ao estudante experimentar diferentes situações na construção da trajetória acadêmica. O autor baseia sua análise na pesquisa realizada em cursos recém-ofertados que, após três anos de sua implantação, já registravam a evasão de mais de 30% dos discentes.

Se antes o estudante ingressava em uma IES e não vislumbrava mudar para outra, hoje ele pode se inscrever para qualquer instituição do Brasil (desde que haja vagas ofertadas) através do Sisu, para as públicas, ou do Prouni, para as comunitárias ou particulares, caso em que já ingressa com bolsa de estudos.

Desta forma, muitos ingressantes que conseguiram uma vaga em um curso distante do domicílio, por exemplo, passam a migrar para outra IES mais próxima de sua casa, como podem também mudar para outra instituição que

ofereça o curso pretendido em condições mais favoráveis. Esse comportamento estratégico reforça a questão da mobilidade estudantil (MACEDO, 2012 e ZAGO, PAIXÃO, PEREIRA, 2016).

Outros fatores relacionados à evasão estariam associados a aspectos pessoais dos estudantes como a não identificação com o curso (LOPES, 2014), o baixo compromisso em se graduar (CASTRO, 2012) e a descoberta de novos interesses e/ou áreas do conhecimento (AMARAL, 2013). Estudos anteriores também haviam situado entre as causas da evasão à

falta de identidade com o curso, escolha errada da carreira, desencanto com a universidade, baixa demanda pelo curso, possivelmente associada ao baixo prestígio social do curso escolhido, entre eles, as licenciaturas (BAGGI E LOPES, 2011, p.361).

Há também outras causas conjugadas como os problemas de relacionamento entre discentes e docentes (SOBRINHO, 2013) e entre os próprios discentes (CASTRO, 2012). Resultados diferentes foram identificados entre os gestores entrevistados por Lopes (2014). Boa parte deles não reconhece que dificuldade de relacionamento entre os professores e estudantes possa provocar o abandono do ensino. A mesma pesquisa revela que muitos deles subestimam o papel da gestão e da instituição no gerenciamento desse tipo de situação.

Como sinalizado anteriormente, as dificuldades financeiras são apontadas como causa da evasão pela maioria dos autores (SCHMITT, 2015; SANTOS, 2014; BAGGI E LOPES, 2011; ANDRADE, 2014; SILVA, 2014; LOPES, 2014 e MARTINS, 2013). Entre os obstáculos associados a essa questão está a necessidade do trabalho concomitante aos estudos (AMARAL, 2013). No entanto, não se pode considerá-la de forma isolada, pois, como enfatiza Lobo (2012, p.18, grifo nosso):

existem muitos casos de inadimplência e evasão que decorrem de problemas financeiros, mas raramente eles são causa isolada da inadimplência. Entretanto o aluno inadimplente evade mais por ter *mais um obstáculo* a superar para permanecer estudando.

Verificando as principais causas associadas à evasão, concluímos que não é possível analisá-las isoladamente. Entendemos que cada razão está ligada a um contexto institucional e pessoal, conforme representamos na Figura 01 Tangran da Evasão (p.13). Também compreendemos que reduzir as explicações acerca dos motivos, associando-os unicamente às dificuldades financeiras do estudante em arcar com a mensalidade nas IES privadas ou comunitárias também não seria adequado. Além disso, pensar apenas que esse alunado não consegue acompanhar o currículo escolar mais exigente nas IES públicas seria omitir os processos de exclusão escolar que operam nos sistemas de ensino, como evidenciam algumas pesquisas.

Parente (2014) aponta como causas de algumas desistências as greves, a carência de docentes, de laboratórios, restaurante universitário e de transporte até a IES, além da necessidade de conciliação entre trabalho e estudo. Outros fatores que se distinguem são a baixa qualidade dos cursos, das metodologias de ensino ultrapassadas ou pouco interessante e do ambiente virtual deficiente no caso da EaD (SILVA, 2014 e SOBRINHO, 2013). A má atuação e/ou falta de motivação por parte dos gestores, docentes e tutores (no caso da EaD) também aparecem entre as causas institucionais ligadas à evasão (SOBRINHO, 2013 e LOPES, 2014), seguida do currículo escolar que muitas vezes tornar-se um obstáculo institucional. Sobre esta última questão, diversos autores observaram situações em que estudantes optam por cursos mais tradicionais e profissionalizantes, consolidados, em detrimento daqueles recém-ofertados ou com formato inovador. Constataram também redução na evasão após a consolidação de cursos novos (CASTRO, 2012; ANDRADE, 2014 e GOMEZ, 2015).

A associação entre o baixo desempenho nas disciplinas, sobretudo as introdutórias, e o alto índice de reprovações parecem exercer um papel importante na evasão (AMARAL, 2013; ANDRADE, 2014 e PARENTE, 2014). Para Silva (2014) as deficiências trazidas do ensino básico podem dificultar a inserção na educação superior. Oliveira (2015) associa o baixo rendimento acadêmico a não adaptação às vivências próprias do período universitário. Nesse mesmo caminho, Baggi e Lopes (2014, p.360) observam que “o impacto causado pela experiência acadêmica na vida do aluno torna a IES responsável pela promoção do desenvolvimento e interação do estudante com o cotidiano do curso e dos diferentes contextos de aprendizagem”. Dessa maneira, chamam atenção para a importância da integração acadêmica do alunado com a IES.

Tratando-se do tema da evasão, todas as instituições, quer públicas, comunitárias ou privadas, possuem fragilidades que podem ser identificadas e, possivelmente, superadas. Entre as causas ligadas mais fortemente a elas, os estudos destacam frequentemente a falta de gestão e de políticas institucionais voltadas ao controle e à redução da evasão. Afinal, muitas instituições ainda se encontram despreparadas para lidar com o assunto (BAGGI e LOPES, 2011 e SCHMITT, 2014). Como destaca Amaral (2013), essa evasão “não é um processo só do aluno, sendo também um fenômeno institucional, reflexo da ausência de uma política de permanência do aluno no curso de sua opção”.

Pode parecer que o fato de o estudante mudar de curso e/ou de IES faça dessa mobilidade uma forma de evasão mais branda, afinal, do ponto de vista pessoal, ele continua estudando. No entanto, nem sempre a vaga que ele ocupava passa a ser preenchida por outro discente. Dessa forma, a mobilidade pode tornar-se um problema para as IES em termos de vagas ociosas geradas.

Para compreender melhor os efeitos econômicos dessa problemática, tendo por base a taxa de evasão e de investimentos analisados no período de 2007 a 2012, Fialho (2014) faz referência aos prejuízos ocasionados em uma instituição pública: uma perda estimada de R\$ 415 milhões. Além do prejuízo financeiro há uma perda social, afinal, muitos profissionais poderiam ter concluído o curso.

E acerca das IES comunitárias qual será então o impacto para elas que dependem do retorno financeiro para se manter e investir em melhorias? Certamente a evasão impacta todas, mas como mensurar ou avaliar seus efeitos?

Resultados de uma pesquisa: o perfil do estudante que evade em uma instituição comunitária catarinense

Com o objetivo de estabelecer relações com as referências já citadas, nesta seção, apresentamos parte dos resultados de um estudo de mestrado sobre a evasão na educação superior em uma IES comunitária⁷. A instituição pesquisada apresentou uma média de evasão entre os anos de 2005 a 2014 de 21,55%. No levantamento realizado, com o objetivo de compreender as diferentes configurações que pode assumir esse fenômeno, foi aplicado um questionário para universitários que solicitavam o cancelamento, o trancamento ou a transferência. Destacamos que lá o cancelamento da matrícula define o rompimento do vínculo do estudante ou a sua transferência para outra IES. Já o trancamento da matrícula e a transferência interna de curso representam a manutenção do vínculo com a universidade.

⁷ Para mais informações a respeito ver a dissertação de mestrado (LIMA, 2017).

Responderam o questionário 538 estudantes entre janeiro e dezembro de 2016. As informações recebidas permitiram fazer uma caracterização desse grupo a partir das seguintes categorias: identificação pessoal (idade, sexo, raça/cor, endereço), escolaridade (ensino médio, forma de ingresso na educação superior, curso de graduação), renda familiar, escolaridade dos pais, modalidade da evasão (cancelamento, trancamento, transferências) e causas da evasão. Para o presente trabalho, apresentaremos parte dos resultados sobre os discentes que interromperam os seus estudos considerando suas principais características pessoais, sociais e escolares.

Seguindo a tendência apresentada na literatura consultada, o público que interrompe os estudos na instituição estudada é predominantemente jovem. A maioria dos respondentes (63% do total dos 538 questionados) encontrava-se na faixa etária adequada para a educação superior que, segundo o MEC, corresponde à taxa líquida de matrículas, ou seja, entre 18 a 24 anos. Também identificamos que 17% dos respondentes não haviam completado a maioridade civil (tinham 16 ou 17 anos), ou seja, acessaram a educação superior precocemente. Já entre aqueles que ingressaram após a idade considerada adequada, 12% deles tinham entre 25 e 30 anos, 6%, de 31 a 40 anos. Por fim, entre 41 e 52 anos, registramos 1%.

Esses dados reforçam a tendência de evasão entre os jovens encontrada também por Lourenço (2014), Martins (2013) e Ramos (2013), mas revelam igualmente a demanda pela educação superior por uma população acima dos 30 anos.

Quanto às categorias de sexo e de cor, a maioria dos discentes era mulheres e brancas (231 estudantes, 43%), seguidas de homens brancos (37%). Faus (2014) estima que, nos Estados Unidos, a evasão universitária entre brancos

atinge 37%, entre hispânicos, 48% e entre negros, 60%. No Brasil, não encontramos dados que pudessem ser comparados, dada a falta de sistematização padronizada das informações acadêmicas registradas pelas instituições.

Em relação ao estado civil dos evadidos, 451 (84%) eram solteiros e 15% casados ou moravam junto com um companheiro. 5 estudantes declararam-se separados ou divorciados e apenas 1 afirmou ser viúvo. Nossa intenção ao questionar o estado civil dos respondentes foi a de avaliar se aqueles que constituíram família e/ou eram responsáveis por filhos menores de 18 anos de idade teriam maior tendência ou representatividade entre os evadidos, pois entendemos que a composição familiar pode interferir na condição de permanência dos discentes no sistema de ensino. Do total citado, observamos que 42 universitários constituíram família. Desses, 23 eram mulheres, o que mostra uma certa equiparação entre os sexos.

Em nossa pesquisa identificamos ainda que, dos 538 respondentes, 57% residia na cidade de Chapecó, sede da instituição pesquisada e 32%, em outras localidades do estado de Santa Catarina. Em proporção significativamente menor, estão os discentes originários de outros estados: 8% do estado do Rio Grande do Sul, 1% do Paraná, 1% de outros estados (São Paulo, Mato Grosso do Sul e Pará) e 1% não respondeu à questão. Os dados revelam que boa parte dos universitários (43%) necessita deslocar-se territorialmente para ter acesso à IES. Também demonstram que a condição de moradia ou a distância geográfica da residência do estudante até a IES pode contribuir para a evasão, como evidenciam outros autores. (LOURENÇO, 2014; LOPES, 2014 e PARENTE, 2014).

Analisando agora as características sociais e familiares dos evadidos, constatamos que a maioria (57%) exercia alguma atividade remunerada concomitante aos estudos, situação semelhante à identificada por Amaral (2013). Uma parcela menor respondeu não trabalhar no momento da pesquisa (29,5%) e 13,5% deles não respondeu à questão.

Quanto à renda média mensal familiar, verificamos que há uma grande variação entre os respondentes. Havia aqueles com menores recursos financeiros, considerados em situação de maior vulnerabilidade (55 estudantes com renda familiar mensal de até R\$ 1.000) e outros 58 com renda entre R\$ 1.001 a R\$ 1.500. No outro extremo, existiam ainda um menor grupo de 26 universitários com renda familiar acima de R\$10.000,00. Aproximadamente a metade dos discentes que participaram da pesquisa encontrava-se na faixa de renda familiar entre R\$ 1.501,00 a R\$3.000,00 (255 deles ou 47,4%). A questão financeira evidentemente ocupa papel central entre as causas da evasão (SCHMITT, 2015; SANTOS, 2014; BAGGI E LOPES, 2011; ANDRADE, 2014; SILVA, 2014; LOPES, 2014 E MARTINS, 2013).

Na instituição pesquisada, o baixo recurso financeiro da família pode dificultar a permanência na universidade, sobretudo se o estudante não for beneficiário de bolsa de estudo, afinal, terá de arcar com as suas despesas para se manter e para pagar a mensalidade do curso.

Em sua maioria, os questionados são também originários de famílias de baixo capital cultural. Sem instrução escolar são 27 pais e 14 mães. Em média, a maioria dos pais não concluiu o ensino médio (52%). Os pais são os que detêm menor escolaridade, pois mais da metade deles (58%) não concluiu o Ensino Médio contra 29,6% das mães. 12,8% delas completaram a formação superior e 10,4% a pós-graduação. Ressaltamos que o número de mães com Pós-

Graduação (56) representa o dobro do de pais (28). Parente (2014) e Lourenço (2014) também identificaram baixo capital cultural familiar entre os estudantes pesquisados.

Furtado e Alves (2012) observaram um cenário semelhante em uma instituição privada pesquisada, ou seja, uma escolaridade superior por parte das mães em relação aos pais. Na relação entre a escolaridade dos pais e a evasão dos filhos, constataram que filhos de mães com pós-doutorado evadem menos que os demais e que, em geral, essa evasão reduz à medida em que aumenta a escolaridade dos genitores. Para esses autores, existe uma relação entre a permanência do discente com o diferencial escolar dos pais, uma vez que “pais com níveis mais elevados de educação formal” têm possibilidade de “orientar melhor seus filhos na questão da escolha dos cursos de graduação e, ao mesmo tempo, (...) aportar um apoio maior nos estudos dos filhos, seja na faculdade seja nos níveis anteriores à graduação.” (FURTADO; ALVES, 2012, p. 122).

Portanto, os resultados evidenciam que, apesar da relativa democratização do sistema de ensino pela ampliação das vagas, a origem familiar faz a grande seleção e a manutenção das desigualdades segundo os grupos sociais, como demonstram os estudos sociológicos de Pierre Bourdieu (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1992 e BOURDIEU; PASSERON, 2014) em uma escala macrossocial e de Bernard Lahire (1997) na perspectiva microssociológica⁸.

Para finalizar nossa análise do perfil do estudante evadido de uma instituição comunitária catarinense, analisamos algumas das principais características escolares: 83% são egressos do ensino médio público, 96,4% concluíram o ensino médio em período regular e uma pequena parcela através de exames

⁸ Para mais informações a respeito da análise sociológica da evasão, remetemos o leitor ao trabalho de Lima (2017).

supletivos ou educação de jovens e adultos. Esse elevado número de universitários oriundos das escolas públicas com registro de evasão encontra ressonância na realidade escolar brasileira. Segundo Ristoff (2014), na educação básica, as escolas públicas brasileiras são responsáveis pela formação de 84% dos discentes de ensino médio, enquanto na superior, o setor privado se sobrepõe na oferta de vagas, de cursos e de instituições.

Com relação ao ingresso na instituição pesquisada, 54% dos respondentes ingressaram pelo vestibular, 34% através de processo seletivo⁹ e 9% pelas vagas remanescentes (transferências internas, externas, portadores de diploma e retornos de trancamento ou desistência).

Para ingressar na educação superior, apenas 18% dos evadidos declararam ter frequentado curso de preparação para o vestibular e 80% deles participaram do Enem. Cabe ressaltar que esse exame nacional se tornou uma das principais formas de seleção para ingresso nas instituições de ensino superior públicas, substituindo a prova do vestibular em boa parte delas.

Uma tendência observada em nossa pesquisa - assim como de outras aqui citadas (LOURENÇO, 2014 e MARTINS, 2013 e RAMOS, 2013) - refere-se ao período de interrupção dos estudos, com forte ocorrência nas primeiras fases do curso. Na instituição pesquisada, a maioria (55%) dos estudantes efetivou a matrícula, mas não chegou a frequentar ou frequentou apenas um curto tempo. Destes uma proporção importante (28%) matriculou-se, mas não cursou sequer o primeiro período letivo e 27% concluiu apenas o 1º período.

Quanto à modalidade da evasão, verificamos que 74% dos casos são de trancamentos, 15% de cancelamentos, 9% de transferências externas e 2% de

⁹ Na instituição pesquisada o ingresso através da avaliação da nota do ENEM ou histórico escolar do Ensino Médio denomina-se Processo Seletivo.

internas. Analisando os dados das saídas na perspectiva da evasão como uma forma de abandono ou de mobilidade, identificamos que 55% não deram prosseguimento aos estudos, o que poderia ser caracterizado como abandono ou evasão propriamente dita. 45% deles continuaram estudando em outro curso e/ou instituição, o que assinala mobilidade estudantil. Isso demonstra que a evasão caminha lado a lado com o que podemos chamar de fenômeno de mobilidade.

Considerações Finais

Destacamos neste trabalho que a evasão na educação superior tem sido alvo de pesquisas em diversos âmbitos. No entanto, ainda não chegamos a um consenso acerca do próprio termo, uma vez que lhe são atribuídos diversos significados. Essa dificuldade repercute diretamente na realidade das instituições que, sem um parâmetro nacional, gerenciam suas informações de diferentes formas, o que nos impede muitas vezes de traçar comparativos.

Outro limite para uma compreensão mais global desse processo no país consiste na maior concentração de pesquisas realizadas em IES públicas, razão pela qual destacamos a necessidade de estudos sobre o mesmo fenômeno em instituições privadas que são a maioria no Brasil. Nosso estudo se voltou para uma universidade comunitária, um segmento reconhecido apenas recentemente, mas que se coloca como uma importante opção entre o ensino público e o privado.

Nesta incursão realizada sobre a produção acerca da evasão nos permite também referendar a observação de Fialho (2014) ao afirmar que ela é um “fenômeno macrossocial, abrangente, internacional, heterogêneo e que provoca impactos negativos nos indivíduos, na sociedade e na gestão

educacional”. Sabemos que a evasão pode afetar a todas as IES, sendo elas públicas, comunitárias ou privadas de diferentes formas.

Como evidenciam os trabalhos analisados e os resultados de nossa pesquisa, apresentada resumidamente neste artigo, a evasão não pode ser vista como uma decisão simples e objetiva do estudante que opta em suspender ou em encerrar seus estudos, e sim que esse é efetivamente um fenômeno complexo, multifatorial, contextual, dinâmico e transitório (SCHMITT, 2014) e que cada vez mais as instituições necessitam investir tempo e recursos na sua compreensão para poder agir sobre ele.

Ressaltamos que reconhecer as causas e os fatores que fazem os alunos evadir é fundamental para conhecer a realidade dessas pessoas e para também desenvolver ações e estratégias que garantam a permanência e a conclusão do curso. Entendemos, ainda, que estudar esse fenômeno pode contribuir para identificar possíveis discentes com maior propensão ao abandono e, conseqüentemente, fornecer indicadores para o desenvolvimento de políticas que favoreçam a conclusão de sua formação universitária.

Referências

AMARAL, João B. do. *Evasão discente no ensino superior*. estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Campus Sobral). Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013.

ANDRADE, Jeilson B. *A evasão nos bacharelados interdisciplinares da UFBA: um estudo de caso*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

BAGGI, Cristiane A. S.; LOPES, Doraci, A. L. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação*, Campinas, v.16, n.2, p.355-374, julho, 2011.

BETZEK, Simone B. F. *Avaliação do Programa Nacional De Assistência Estudantil PNAES na UTFPR Campus Medianeira*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências). Universidade Estadual Paulista. Marília, 2015.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. 1992. In: NOGUEIRA, Maria A.; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos em Educação*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil, 1996.

CASTRO, Alexandre K. dos S. S. de,. *Evasão No Ensino Superior: um estudo no curso de Psicologia da UFRGS*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CRUB, CRUB sedia segunda edição do Seminário Evasão no Ensino Superior. *Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras*, 2016. Disponível em: <http://www.crub.org.br/?p=4977>. Acesso em 01mar. 2016.

FAUS, Joan. Educação de pior qualidade e maior evasão entre os negros e hispânicos. *El País*, 19 abr. 2014. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2014/04/18/internacional/1397839461_597512.html. Acesso em: 14 set. 2017.

FIALHO, Marillia G. D. *A evasão escolar e a gestão universitária: o caso da Universidade Federal Da Paraíba*. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão em Organizações Aprendentes). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2014.

FRANZ, Walter. *As funções sociais da universidade: o papel da Extensão e a Questão das Comunitárias*. Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

FURTADO, Vanessa Viégas Alves; ALVES, Tiago Wickstron. Fatores determinantes da evasão universitária: uma análise com alunos da Unisinos.

Contextus. Revista Contemporânea de Economia e Gestão, Fortaleza, v. 10, n. 2, p. 115-129, 2012.

GOMEZ, Magela R. F. *Acesso e Permanência de alunos de Engenharia da UTFPR*. Campus Medianeira. 2015. 123f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências). Universidade Estadual Paulista. Marília. 2015.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LIMA, Franciele Santos de. *Evasão no ensino superior e sua configuração em uma Universidade Comunitária da Região Oeste de Santa Catarina: o caso da Unochapecó*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Chapecó, 2017.

LIMA JUNIOR, Paulo. *Evasão do ensino superior de Física segundo a tradição disposicionalista em Sociologia da Educação*. Tese (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

LOBO, Maria B. de C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. *ABMES Cadernos*. Brasília, v. 25, p 9-58, setembro/dezembro, 2012.

LOPES, João C. de S. *Evasão nos cursos de graduação em Ciências Contábeis em instituições de ensino superior da Região Sul do Brasil*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2014.

LOURENÇO, Ana V. M. *O fenômeno da evasão no ensino superior no curso de Administração no Estado do Rio De Janeiro nos anos de 2006 a 2012: um estudo de caso UNIGRANRIO*. Dissertação (Mestrado em Administração). Rio de Janeiro: Universidade do Grande Rio., 2014.

MACEDO, Claudia. *Student evasion in Mathematics, Chemistry and Physics courses at the federal university fluminense: a silente problem*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Serviço Social do Departamento de Serviço Social do Centro de Ciências Socieais). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

MARTINS, Carolina Z. *Evasão no curso de graduação em Administração na modalidade a distância: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista. Presidente Prudente, 2013.

MASSI, Luciana. *Relação aluno-instituição: o caso da licenciatura do Instituto de Química da UNESP/Araraquara*. 2013. 167f. Tese (Doutorado). Instituto de Física e Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

MEC, Ministério da Educação. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas*. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. Brasília, 1997. 152 p.

OLIVEIRA, Rogério E. C. de. *Vivências acadêmicas: interferências na adaptação, permanência e desempenho de graduandos de cursos de Engenharia de uma instituição pública federal*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2015.

PALÁCIO, Paula da P. *Políticas de acesso e permanência do estudante da Universidade Federal Do Ceará (UFC)*. 2012. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2012.

PARENTE, Nória N. *As condições de acesso e permanência dos estudantes do curso de licenciatura em Física do IFCE, Campus De Sobral*. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2014.

RAMOS, Lilian das G. *Dois ensaios sobre Educação Superior no Brasil*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Economia do Desenvolvimento. Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

SANTOS, Priscila K. Abandono na Educação Superior: um estudo do tipo Estado do Conhecimento. *Educação Por Escrito*. Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 240-255, julho/dezembro, 2014.

SCHMIDT, João Pedro. *Universidades comunitárias e terceiro setor: fundamentos comunitaristas da cooperação em políticas públicas*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2017.

SCHIMITT, Rafael E.. A evasão na educação superior: uma compreensão ecológica do fenômeno como estratégia para a gestão da permanência estudantil. In: *X Anped Sul - Reunião Científica da ANPED*, 2014. Textos Completos. Florianópolis: UDESC, Outubro, 2014 p 1-21. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/690-0.pdf

SILVA, João A. *Permanência de alunos nos cursos presenciais e à distância em Administração: contribuições para a gestão acadêmica*. 2012. 273f. Tese (Doutorado em administração na Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas). Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, Argemiro S. da,. *Retenção ou evasão: a grande questão social das instituições de ensino superior*. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2014.

SILVA FILHO, R. L.L., MOTEJUNAS, P. R., HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, Maranhão, v. 37, n. 132, p. 641-659, setembro/dezembro. 2007.

SOBRINHO, José F. de O. *Evasion the top distance education: a case study in the UFC Virtual Institute*. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013.

SZERMAN, Christiane. *The effects of a centralized college admission mechanism on migration and college enrollment: evidence from Brazil*. Dissertação (Escola de Pós-Graduação em Economia). Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2015.

TONTINI, Gérson; WALTER, Silvana. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. *Avaliação*, Campinas, v. 19, n. 1, p. 89-110, março. 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ZAGO, Nadir, PAIXAO, Lea P. e PEREIRA, Thiago I. Expansão do ensino superior: problematizando o acesso e a permanência de estudantes em uma nova universidade federal. In: *37º Reunião Nacional da ANPED*. 2015. Trabalhos apresentados GT14. Sociologia da Educação. Florianópolis: UFSC, outubro, 2015. p 1-17.

SOBRE AS AUTORAS

FRANCIELE SANTOS DE LIMA é Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECO). Professora na Rede Municipal de Educação de Chapecó – SC.

E-mail: pola@unochapeco.edu.br

NADIR ZAGO é professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Educação pela Université René Descartes Paris V, França.

E-mail: nadirzago@uol.com.br

Recebido em: 16.07.2018

Aceito em: 05.10.2018