

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
CAMPINAS**

**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**CRISTIANE APARECIDA DOS SANTOS BAGGI**

**EVASÃO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:  
UMA DISCUSSÃO BIBLIOGRÁFICA**

**CAMPINAS  
2010**

**CRISTIANE APARECIDA DOS SANTOS BAGGI**

**EVASÃO E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL:  
UMA DISCUSSÃO BIBLIOGRÁFICA**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação na área de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Profa. Dra. Doraci Alves Lopes

**PUC-CAMPINAS  
2010**

Ficha Catalográfica  
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas

t378  
B144e

**Baggi, Cristiane Aparecida dos Santos.**

**Evasão e avaliação institucional: uma discussão bibliográfica /  
Cristiane Aparecida dos Santos Baggi. – Campinas: PUC-Campinas,  
2010.**

80p.

Orientadora: Doraci Alves Lopes.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas,  
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.  
Inclui bibliografia.

1. Universidades e faculdades – Avaliação. 2. Universidades e  
faculdades – Pesquisa. 3. Evasão universitária. 4. Ensino superior. I.  
Lopes, Doraci Alves. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.  
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em  
Educação. III. Título.

22.ed. CDD – t378

**Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Centro de Ciências Sociais Aplicadas  
Programa de Pós-Graduação**

**BANCA EXAMINADORA**

Presidente e Orientadora Profa. Dra. Doraci Alves Lopes \_\_\_\_\_

1º. Examinador Prof. Dr. Cleiton de Oliveira \_\_\_\_\_

2º. Examinador Prof. Dr. Itamar Mendes da Silva \_\_\_\_\_

Campinas, 24 de fevereiro de 2010

*À minha família,*  
que sempre esteve ao meu lado  
e, com carinho e atenção,  
incentivou-me nos momentos  
mais difíceis.

## **Agradecimentos**

A Deus,

Acima de todas as coisas! Sempre iluminando o meu caminho.

Aos meus pais, Genésio e Ivete,

Os quais me incentivaram e me ensinaram o caminho a trilhar.

Ao meu esposo e companheiro, Eduardo,

Pela cumplicidade e respeito aos meus sonhos e às minhas opções.

Ao meu filho Vitor,

Amor de minha vida, fonte de energia e alegria.

À Profa. Dra. Doraci Alves Lopes,

Orientadora e incentivadora, por sua atenção, compreensão e confiança dispensada.

À direção da Universidade Metodista de Piracicaba,

Instituição em que venho me dedicando profissionalmente há alguns anos.

Aos colegas de trabalho,

Pelo apoio, compreensão e auxílio durante esta caminhada.

Aos professores, funcionários e às amigas da PUC-Campinas.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

“Ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que eu tivesse toda a fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria.”

Coríntios 13, 2.

## RESUMO

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos. *Evasão e Avaliação Institucional: uma discussão bibliográfica*. Campinas. 2010. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

A evasão é um dos problemas educacionais que mais atingem as Instituições de Ensino Superior, sejam públicas ou particulares, principalmente em períodos de crise econômica, gerando graves consequências sociais, acadêmicas e financeiras. O objetivo desta pesquisa é discutir a produção teórica constante da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, que aborda os problemas da evasão e da avaliação no ensino superior, a partir do fim da década de 1990. A partir desse período, registrou-se, no Brasil, uma intensa expansão do ensino superior privado, no entanto pesquisas demonstram que as famílias têm tido grande dificuldade em financiar o estudo de seus filhos, além de outros fatores que redundam em evasão. A metodologia adotada neste trabalho baseia-se na pesquisa denominada estado da arte ou estado do conhecimento, definida como uma investigação de caráter bibliográfico, que auxilia na discussão e no mapeamento da produção acadêmica, combinando a análise qualitativa com a análise quantitativa. Resultados da pesquisa bibliográfica sobre a evasão indicam que, nas mais diferentes áreas da Ciência, há uma lacuna ou dispersão em termos de reflexão teórica e metodológica sobre o tema, bem como são poucas as instituições de ensino, públicas ou particulares, que têm programas específicos para enfrentar o problema da evasão.

**Palavras-chave:** Evasão Escolar. Ensino Superior. Avaliação Institucional.



## ABSTRACT

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos. *Dropout rates and School Evaluation: a bibliographical discussion*. Campinas. 2010. 80f. Thesis (Master of Education) – Pontifical Catholic University of Campinas, Social Sciences Center, Graduate Program in Education, 2010.

*School dropout is one the major educational problems both public and private colleges and universities have to face, especially in periods of economical crisis, provoking severe social, academic, and financial consequences. The objective of this research is to discuss the theoretical production surveyed at the Digital Library of Thesis and Dissertations which deal with school dropout and higher education evaluation produced after 1990. After this period, a great increase in the amount of private higher institutions in Brazil was observed. However, researches show that families have been unable to afford their children's education, among other factors that result in dropping out. The methodology adopted in this work was based on a state-of-the-art research referred to as bibliographical investigation, which helps us discuss and map out academic production, combining qualitative and quantitative analyses. The results of the bibliographical investigation on school dropout rates show that, among the most diverse areas of Science, there is a gap or dispersion in theoretical and methodological debates about this issue and few teaching institutions, whether public or private, have specific programs to handle the problem of school dropout.*

**Key words:** *School dropout. Higher education. School Evaluation.*

# LISTA DE TABELAS

|  | <i>Página</i> |
|--|---------------|
| <b>Tabela 1.</b> Número de instituições de educação superior no Brasil (1980 a 2007): setor público e privado .....                  | 24            |
| <b>Tabela 2.</b> Matrículas do ensino superior no Brasil (1980 a 2007): setor público e privado.....                                 | 25            |
| <b>Tabela 3.</b> Nível de escolaridade da população de 18 a 24 anos segundo a renda domiciliar <i>per capita</i> – Brasil, 2003..... | 66            |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|         |   |
|---------|---|
| ANPAE   | = Associação Nacional de Política e Administração da Educação                                     |
| BDTD    | = Biblioteca Digital de Teses e Dissertações  |
| CAPES   | = Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                                     |
| CEFET   | = Centro Federal de Educação Tecnológica  |
| CNPq    | = Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico                                   |
| CPA     | = Comissão Permanente de Avaliação  |
| D-Space | = Portal de Repositórios e Periódicos de Acessos Livres   |
| EAD     | = Ensino a Distância  |
| EJA     | = Educação de Jovens e Adultos  |
| ENADE   | = Exame Nacional de Desempenho de Estudantes  |
| FIES    | = Financiamento Estudantil  |
| FINEP   | = Financiadora de Estudos e Pesquisas   |
| IBBD    | = Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação   |
| IBGE    | = Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística   |
| IBICT   | = Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia                                      |
| IES     | = Instituição de Ensino Superior  |
| INEP    | = Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                          |
| INSEER  | = Incubadora do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas                                      |
| LDB     | = Lei de Diretrizes e Bases   |
| MEC     | = Ministério da Educação  |
| NUPES   | = Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior  |
| ONU     | = Organização das Nações Unidas   |
| PAIUB   | = Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras                               |
| PDI     | = Plano de Desenvolvimento Institucional  |
| POP     | = Programa de Orientação Profissional   |
| PPI     | = Projeto Pedagógico Institucional  |
| ProUni  | = Programa Universidade para Todos  |
| PUC-Rio | = Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  |
| SEER    | = Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas  |
| SESU    | = Secretaria de Educação Superior   |
| SINAES  | = Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  |
| SOAPPe  | = Serviço de Orientação e Acompanhamento Psico-pedagógico da<br>Universidade Católica de Brasília |
| SOE     | = Serviço de Orientação ao Estudante  |

UCB = Universidade Católica de Brasília  
UFRGS = Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFSCar = Universidade Federal de São Carlos  
UnB = Universidade de Brasília  
UNESCO = Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICAMP = Universidade Estadual de Campinas  
USP = Universidade de São Paulo

# SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>13</b> |
| <b>1 PROBLEMAS ASSOCIADOS À EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR<br/>BRASILEIRO .....</b> | <b>18</b> |
| <b>1.1 Notas sobre o ensino superior no Brasil.....</b>                        | <b>19</b> |
| <b>2 TENDÊNCIAS DOS ESTUDOS SOBRE A EVASÃO.....</b>                            | <b>30</b> |
| <b>2.1 A realidade da evasão no ensino superior .....</b>                      | <b>30</b> |
| <b>2.2 Análise bibliográfica sobre a evasão no ensino superior.....</b>        | <b>34</b> |
| <b>2.3 A evasão e a avaliação institucional no ensino superior.....</b>        | <b>53</b> |
| <b>2.4 A desigualdade social e seus efeitos na evasão escolar.....</b>         | <b>63</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>72</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>  | <b>76</b> |

## INTRODUÇÃO

A evasão que vem ocorrendo, ao longo dos últimos anos, em uma universidade particular da região metropolitana de Campinas, Estado de São Paulo, motivou a pesquisadora deste estudo a analisar esse fenômeno, a fim de compreender as dificuldades que levam o aluno do ensino superior a abandonar o curso no qual está matriculado.

O objetivo principal desta pesquisa é discutir a produção teórica sobre os problemas da evasão escolar, utilizando, para tanto, as produções constantes da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a fim de verificar até que ponto as discussões acerca desse fenômeno e da avaliação institucional estão associadas e ocorrendo nas pesquisas realizadas na área da Educação. O desafio é sistematizar os principais argumentos deste debate sobre Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ou particulares.

Pretendemos, com os resultados obtidos, contribuir para um aprofundamento da discussão do fenômeno da evasão no ensino superior, especialmente no que se refere às dissertações e às teses realizadas no Brasil, a partir do fim da década de 1990.

A evasão é um fenômeno social complexo, definido como interrupção no ciclo de estudos (GAIOSO, 2005). É um problema que vem preocupando as instituições de ensino em geral, sejam públicas ou particulares, pois a saída de alunos provoca graves consequências sociais, acadêmicas e econômicas. A pesquisa de Silva Filho (2007) revela que, no período compreendido entre 2000 e 2005, no conjunto formado por todas as IES do Brasil, a evasão média foi de 22% e atingiu 12% nas públicas e 26% nas particulares, apontando que são poucas as IES que possuem um programa institucional regular de combate à evasão, com planejamento de ações, acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas.

Entretanto, é possível desenvolver esse tipo de programa nas IES por meio da avaliação institucional, um importante instrumento acadêmico e de

gestão, que envolve não somente a prestação de contas, a mensuração ou o mero controle, mas também a revisão e construção de processos de melhoria da qualidade de ensino, cujos resultados podem facilitar, sobremaneira, o processo de gestão, sendo um organizador de ideias dispersas e fragmentadas na instituição (DIAS SOBRINHO, 2003).

Conforme dados apurados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2008, o Brasil apresentava 2.252 IES, das quais 2.016 eram particulares, ou seja, 89,52%. O número total de matrículas nesse ano foi de 5.080.056, assim distribuídas: 1.273.965 nas IES públicas e 3.806.091 nas particulares, sendo este último número equivalente a 74,92% das matrículas efetuadas. Considerando que as matrículas das IES particulares representam a maioria dos alunos inscritos no ensino superior, elas influenciam significativamente a média nacional.

A avaliação institucional, por participar ativamente da vida da instituição, é detentora de uma visão privilegiada da universidade e pode contribuir, sobremaneira, com os processos acadêmicos e administrativos, sendo um importante instrumento de correção de metas e objetivos. Em relação à evasão escolar, pode antecipar procedimentos institucionais que evitem a saída dos alunos.

O método de investigação utilizado neste estudo é o da pesquisa denominada estado da arte ou estado do conhecimento, definido como sendo de caráter bibliográfico, o qual auxilia na discussão e no mapeamento da produção acadêmica sobre determinado tema, possibilitando ao pesquisador destacar em quais condições foram produzidas as teses e dissertações. Cabe ressaltar que a pesquisa bibliográfica pertinente a este estudo visa compreender o universo de trabalhos teóricos desenvolvidos no campo da Educação (FERREIRA, 2002).

O intuito deste trabalho é combinar pesquisas qualitativas e quantitativas, para apreender a realidade estudada em toda a sua complexidade (COSTA, 1987; MINAYO, 2002). De acordo com Costa (1987), o processo da pesquisa pode abranger dois tipos de materiais, ou seja, os quantitativos e os qualitativos. Análises quantitativas são as estimativas numéricas a respeito do

tema estudado, enquanto as análises qualitativas procuram apreender a realidade em sua especificidade e em toda sua complexidade social. Ao desenvolver a proposta desta pesquisa, para o estudo da evasão no ensino superior, não é possível essa separação entre as análises quantitativas e qualitativas. De um lado, poderia deixar à margem processos sociais que não possam ser apresentados em números e, de outro, contemplaria um conjunto de descrições numéricas isoladas do fenômeno social estudado. A discussão do processo da evasão necessita dessa intersecção, relacionando as informações sistematizadas e as estimativas numéricas da análise quantitativa com as da análise qualitativa, para entender os processos sociais, o seu significado e a sua intencionalidade, pois os atos, as relações e as estruturas sociais são inseparáveis (MINAYO, 2002).

A discussão bibliográfica é um valioso instrumento para o aprofundamento do tema evasão no ensino superior, pois visa revelar novos conhecimentos, bem como descobrir possíveis ações no sentido de melhor compreender esse fenômeno, a fim de evitar ou minimizar a saída de alunos das IES, tendo em vista a importância desse processo no cenário nacional da Educação e nas discussões da avaliação institucional.

A fim de sistematizar a bibliografia encontrada, foram selecionadas produções acadêmicas registradas na BDTD, de agosto a novembro de 2009. A partir de certos critérios estabelecidos, conforme descritos no Capítulo 2 deste trabalho, definimos um *corpus* para análise, separando-o em categorias.

As dissertações e teses foram separadas pela discussão dos termos: “abandono escolar” – um resultado sobre o ensino de jovens e adultos (EJA); “fracasso escolar”, 59 resultados entre teses e dissertações, sendo 52 sobre o ensino fundamental e sete sobre o ensino médio; “evasão escolar”, 26 resultados, com dois trabalhos da área de Administração, um em Direito, três em Economia, e quatro em Psicologia, somados à área de Educação, a qual apresentou cinco trabalhos sobre o ensino fundamental, sete sobre o ensino médio e quatro sobre o ensino superior.

O *corpus* foi definido pelos seguintes trabalhos:



- O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição (POLYDORO, 2000).
- Orientação profissional nos cursos de graduação: contribuições e limites (SOUSA, 2005).
- Dialogar ou evadir: eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância (FAVERO, 2006).
- Efeitos da Política de Cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão (CARDOSO, 2008).

O primeiro capítulo discute os principais conceitos abordados nesta pesquisa, ou seja, evasão escolar, avaliação institucional e ensino superior, e verifica como eles se articulam histórica e teoricamente, uma vez que o fenômeno evasão não pode ser analisado isoladamente. Outros fatores devem ser considerados, como o surgimento tardio do ensino superior no Brasil, as políticas sociais, as políticas públicas e compensatórias das últimas décadas, a expansão desenfreada e sem regulamentação das instituições de ensino e a implementação de programas para avaliá-las.

O segundo capítulo analisa as tendências nacionais dos estudos sobre evasão no ensino superior a partir dos resultados da pesquisa na BDTD, para verificar o desenvolvimento da discussão acadêmica nessa base de dados. Para tanto, à luz das obras dos autores selecionados, elaboramos uma desconstrução inicial das obras para encontrar determinadas categorias de análise e, assim, pensar sobre as questões comuns, ou não, das discussões dos autores, da avaliação institucional como meio de auxiliar as instituições a refletirem a evasão e a discussão sobre a desigualdade social e seus efeitos na evasão escolar.

Podemos observar, nos estudos analisados, a disparidade econômica entre os segmentos populacionais, definindo a permanência do aluno em sala de aula. Nas classes de menor renda, a evasão é mais acentuada pela necessidade de complementação salarial do grupo familiar, incluindo prematuramente a criança ou jovem no mercado de trabalho, além de outros motivos que serão apresentados.

Por último, as considerações finais apontam as tendências e características encontradas nos estudos sobre a evasão, incluindo algumas propostas para minimizá-las.

O fenômeno da evasão no ensino superior não pode ser analisado isoladamente, é preciso reconhecê-lo em todos os níveis de ensino. Diante dessa constatação, foram pesquisados autores que analisam a evasão no decorrer da trajetória acadêmica do aluno, tal como o estudo apresentado por Freitas (2002), que trata da exclusão do aluno ainda no ensino fundamental, ou por Alonso (2009), que aborda a questão da desigualdade social como um dos fatores responsáveis pela saída de alunos dos bancos escolares.

## 1 PROBLEMAS ASSOCIADOS À EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

O fenômeno da evasão escolar no ensino superior brasileiro tem suas especificidades, mas também é reflexo da realidade nos outros níveis de estudos anteriores que subsidiam o capital cultural necessário para a conclusão de um curso superior, agravado pela desigualdade social existente na população de menor renda. Diversos conceitos sobre esse fenômeno foram encontrados, como o definido por Gaioso (2005) como sendo a interrupção no ciclo de estudos, ou por Kira (1998) como a fuga de alunos, e outras definições, mais complexas, apresentadas por Polydoro (2000) e Cardoso (2008), com a identificação de mais de uma forma de evasão na escola. Temos ainda uma diversidade de fatores para a evasão escolar, que resulta de vários processos de interação social desde a criação da instituição escola. A evasão pode ser encontrada em todos os níveis da educação, do infantil à pós-graduação, motivo de preocupações constantes das IES públicas e privadas.

No Brasil, as condições para o aumento desse problema estão no formato político administrativo, na implantação de políticas públicas, sociais ou compensatórias, insuficientes para dar conta da necessidade nacional, ou até mesmo da falta delas. As reformas no sistema educacional brasileiro proporcionaram a expansão do número de vagas e, em razão disso, foram implementados programas visando dar qualidade ao ensino, por meio da regulamentação desse crescimento e pelos processos avaliativos coordenados pelo Ministério da Educação (MEC).

A educação superior tem atividades complexas, relacionadas com valores éticos, epistêmicos, políticos, sociais, econômicos e culturais. Nos últimos anos, ela esteve sob o Estado avaliador que utiliza a avaliação como instrumento de regulação, o que extrapola sua dimensão burocrática-legalista de controle, modelação, ajustamento e fiscalização, afetando todas as suas instâncias. Marcada por um conjunto de processos e relações produzidas em seu cotidiano dinâmico e processual, o que ajuda a compreender o caráter “institucional” da avaliação (DIAS SOBRINHO, 2003; 2008).

A avaliação institucional, além de suas funções avaliativas pontuais e fragmentadas, procura entender a Universidade como um todo, pela busca da compreensão do conjunto de suas dimensões (DIAS SOBRINHO, 1995). Para isso conta com a participação da comunidade acadêmica da IES, com um processo normalmente carregado de significados e, em diversas ocasiões, de tensões e conflitos. Toda essa complexidade que a envolve não pode ser considerada como problema, pois se trata de uma reação normal, a qual, diante dos desafios, tem exigências técnicas, éticas e políticas específicas de sua área.

Essa abrangência institucional da avaliação produz informações que auxiliam na sustentação do ensino, na revisão dos seus processos e na solução de seus problemas, por exemplo, a evasão escolar, que traz prejuízos sociais e acadêmicos tanto para as instituições de ensino quanto para a sociedade, demonstrando uma das fragilidades do sistema educacional, que é a incapacidade de manter o aluno em sala de aula.

### **1.1 Notas sobre o ensino superior no Brasil**

Segundo Cunha (2000), a primeira universidade brasileira foi criada somente em 1909, em Manaus, no Amazonas, como resultado da iniciativa de grupos privados, durante o curto período de prosperidade gerado pela exportação da borracha, que terminou em 1926 com o esgotamento econômico da região. Naquele época, houve outras tentativas igualmente frustrantes que envolveram a participação da iniciativa privada, como a criação e o fechamento de uma universidade em São Paulo (1911 a 1917) e outra em Curitiba (1912 a 1920).

Conforme aponta o autor, a existência da universidade no Brasil é relativamente recente. Oficialmente, a sua criação ocorreu em 1920, com a fundação da Universidade do Rio de Janeiro, resultado da união da Escola Politécnica, Medicina e Direito, do governo federal. Em 1927, foi criada a Universidade de Minas Gerais, também pela junção das Faculdades de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia, já existentes em Belo Horizonte (CUNHA, 2000).

Nos primeiros cinco anos do governo de Getúlio Vargas (1930-1945), depois da Revolução de 1930, foram desenvolvidas duas políticas educacionais: uma autoritária, pelo governo federal, e outra liberal, pelo governo do Estado de São Paulo. Nesse período, ocorre a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre (CUNHA, 1980).

Podemos considerar que a discussão que envolve os problemas de expansão no ensino superior tem como ponto de partida a década de 1960, pois até essa época o ensino superior era elitizado, oferecido nas escolas públicas e em algumas instituições de caráter confessional. A partir dos anos 1970, teve início o processo de expansão do ensino superior e a sua privatização os quais podem ser atribuídos aos efeitos da reforma universitária de 1968, quando se buscava a eficiência e a modernização da universidade, provocando, também, o ingresso de jovens de classe média e trabalhadores assalariados. A reforma universitária vinha com promessas de suprir a deficiência de mão de obra, provocada pela industrialização na década de 1950. Para Martins (1991), como o mercado passou a enfrentar a falta de formação de mão de obra especializada, a solução encontrada pelo governo foi a criação de leis que permitissem reverter essa situação. Em razão disso, houve a promulgação das Leis 5.540/68 e 5.692/71.

Segundo Gisi (2006), a Lei 5.540/68 alterou, significativamente, a estrutura da educação superior, pois aglutinou faculdades em universidades visando à concentração de recursos materiais e financeiros, instituiu os ciclos básicos visando sanar as deficiências do ensino médio e profissionalizante e evidenciou a implantação de um sistema centralizado com expansão de instituições particulares isoladas, as quais, segundo a referida legislação, seriam exceções. Porém, pelo fato de não ter havido controle, elas expandiram-se desordenadamente.

A Lei 5.692/71 pretendia resolver a questão da qualificação da mão de obra com a criação de cursos profissionalizantes no ensino médio, em grande parte com oferecimento no turno da noite. Entretanto, essa determinação ocasionou outro problema, pois gerou a queda do nível da qualidade desses

cursos, o que tornaria praticamente inviável a aprovação dos seus alunos nos vestibulares (MARTINS, 1991).

A expansão provocada pelo ingresso de instituições particulares no sistema educacional consistia em atender inicialmente uma demanda reprimida, ansiosa em obter um diploma de nível superior com o objetivo de acesso ao mercado de trabalho. A preocupação imediata era o ensino de graduação, deixando de lado os investimentos com pesquisa, pós-graduação, capacitação de professores, laboratórios e bibliotecas.

Com essa consideração, a partir de 1990 iniciam-se as reformas nos sistemas públicos de ensino vinculados à redefinição do Estado e orientados por organismos internacionais. Nesse contexto estão presentes as premissas econômicas, regendo a racionalização dos gastos públicos, mas procurando dotar de maior eficiência os sistemas educativos.

A exigência de revisão crítica, visando à melhoria da qualidade do ensino e à revalorização dos títulos outorgados, passou a ordem do dia. A insatisfação *cívica* encontrou um Estado profundamente questionado em sua organização pelas bandeiras neoliberais do Estado mínimo, da desestatização (reprivatização) de setores estratégicos da economia e de privatização de serviços públicos essenciais como os da saúde e da educação. Subordiná-los aos ditames do capital, para recuperar-lhes e garantir-lhes a *eficiência* e a *qualidade* foram as palavras de ordem que se impuseram. (SGUISSARDI, 1995, p.556).

Di Pierro (2001) afirma que, para atingir essas metas foram utilizados os mesmos meios de outras políticas públicas, a exemplo da Saúde e da Previdência. Segundo a autora, o MEC limitou suas funções à regulação e ao controle, com a fixação de referenciais curriculares e a promoção de programas para a formação de educadores, que, de forma direta, condicionavam as transferências de recursos federais à adesão das instâncias subnacionais do governo aos programas.

[...] descentralização da gestão e do financiamento; focalização dos programas e populações beneficiárias; privatização seletiva dos serviços; e desregulamentação, que, neste âmbito, implica a supressão ou flexibilização de direitos legais e a permissão de ingresso do setor privado em âmbitos antes monopolizados pelo Estado. (DI PIERRO, 2001, p.323).

O processo de definição de políticas públicas reflete os vários interesses dos círculos de poder entre o Estado e a sociedade, grupos políticos organizados que exercem poder de pressão e de articulação no processo de estabelecimento de seus pleitos em busca da ampliação de seus direitos sociais. No Estado neoliberal, as ações e estratégias sociais recaem em políticas compensatórias (DI PIERRO, 2001; HÖFLING, 2001; OLIVEIRA, 2007), em programas focalizados, o que parece ser insuficiente para alterar a função política do setor. Segundo os autores, a administração pública deve atender a sociedade como um todo, sem privilegiar grupos, e ter programas universalizantes que proporcionem a reversão do desequilíbrio social.

Oliveira (2007) explica que podemos ainda verificar outro viés trazido pela reforma educacional com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº. 9.394/96. Com a padronização de procedimentos administrativos e pedagógicos, observamos uma acentuada ênfase no trabalho coletivo dos professores, que passam a fazer parte da elaboração dos projetos pedagógicos e ter maior flexibilidade em suas práticas, por meio dos currículos e das avaliações nas escolas. A autonomia obtida traz um aumento substancial às responsabilidades das atividades locais, ou seja, na responsabilidade do professor e no envolvimento da comunidade.

As reformas educacionais que na última década foram implantadas na maioria dos países latino-americanos foram marcadas pela descentralização administrativa, financeira e pedagógica, atribuindo maior autonomia aos estabelecimentos escolares. Tal descentralização veio acompanhada de processos de padronização de procedimentos administrativos e pedagógicos, como meios de garantir o rebaixamento dos custos da expansão do atendimento e redefinir gastos, sem, contudo, abrir mão do controle central das políticas. (OLIVEIRA, 2007, p.366).

Cabe aqui destacar a concepção neoliberal de sociedade e Estado, a qual, segundo Höfling (2001) e Oliveira (2007), se inscreve e retoma a tradição do liberalismo clássico, que se expressa em *menos Estado e mais mercado*, e defende as liberdades individuais criticando a intervenção estatal. O mercado é apontado como “[...] equalizador das relações entre os indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade” (HÖFLING, 2001, p.37).

As teorias neoliberais não defendem a universalização da educação de maneira padronizada, mas, sim, a oportunidade de escolha para os pais de alunos; propõem, ainda, que o Estado divida essa responsabilidade com o setor privado, possibilitando, além da livre escolha para as famílias, um aumento na eficiência administrativa e redução de custos (HOFLING, 2001).

De acordo com Barreiro e Terribili (2007), as crises vivenciadas pela universidade – hegemonia, legitimidade e institucional – não estão deslocadas dos acontecimentos que atingem a sociedade. A falta de priorização no estabelecimento de políticas públicas provoca uma paralisia nas políticas sociais, devido à implantação de políticas neoliberais a partir da década de 1980. Os investimentos nas universidades públicas são substancialmente diminuídos, expondo as suas fragilidades e servindo de justificativa para a abertura generalizada de instituições particulares e a consequente mercantilização do ensino superior.

Muitas são as interpretações sobre o estado atual das IES particulares. Corbucci (2004), por exemplo, assevera que elas vêm preencher uma lacuna deixada pelo Estado, devido ao processo de ajuste fiscal dos anos 1990, que não conseguiu atender à crescente demanda de vagas. O setor público federal, em sua fase neoliberal, arrefeceu-se, ocasionando a forte expansão na oferta de vagas e o aumento de matrículas no setor privado, favorecido pela sua desregulamentação no que se referia à flexibilização dos requisitos para a criação de cursos e instituições.

Segundo dados do INEP, no período de 1997 a 1998, a taxa de crescimento das matrículas nos cursos de graduação do setor privado foi de 11,4% e, desde então, as taxas anuais de crescimento oscilaram de 15,7% a 17,5% (CORBUCCI, 2004).

Para demonstrar a evolução do número de IES, cabe mencionar que, em 1980, elas eram 882 e, em 2008, passaram para 2.252; a participação das particulares sobe de 77,3% para 89,5%, conforme dados apresentados abaixo.



**Tabela 1.** Número de instituições de educação superior no Brasil (1980 a 2008): setor público e privado.

| Ano  | Total de Instituições | Setor Público |              | Setor Privado |              |
|------|-----------------------|---------------|--------------|---------------|--------------|
|      |                       | Instituições  | Participação | Instituições  | Participação |
| 1980 | 882                   | 200           | 22,7%        | 682           | 77,3%        |
| 1990 | 918                   | 222           | 24,2%        | 696           | 75,8%        |
| 2008 | 2.252                 | 236           | 10,5%        | 2.016         | 89,5%        |

Fonte: INEP - Censo da Educação Superior, Evolução e Sinopse - 1980 a 2008.

Barreiro e Terribili (2007) relatam que, a partir da década de 1980, podemos ver o resultado das políticas neoliberais e sua tendência em continuar com a expansão das IES particulares. As políticas públicas compensatórias continuam a financiar o mercado por meio de ações, como o Programa Universidade para Todos (ProUni)<sup>1</sup> e o Financiamento Estudantil (FIES)<sup>2</sup>, que proporcionam a transferência de recursos públicos para as instituições privadas pela isenção de impostos. Infelizmente, a questão da qualidade de formação oferecida não está em pauta nessas políticas, as quais valorizam apenas o acesso às instituições conveniadas.

Segundo dados do Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior (NUPES), em 1960 havia 226.218 matriculados. Destes 58,5% (132.250) estavam em instituições públicas, contra 41,5% (93.968) em particulares. Em 1980,

<sup>1</sup> “O ProUni - Programa Universidade para Todos tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa. Dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos, o ProUni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos”. Disponível em: <[http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=124&Itemid=140](http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140)>. Acesso em: 1º mar. 2010.

<sup>2</sup> “O Programa de Financiamento Estudantil - FIES é destinado a financiar a graduação no Ensino Superior de estudantes que não têm condições de arcar com os custos de sua formação e estejam regularmente matriculados em instituições não gratuitas, cadastradas no Programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC”. Disponível em: <[http://www3.caixa.gov.br/fies/FIES\\_FinancEstudantil.asp](http://www3.caixa.gov.br/fies/FIES_FinancEstudantil.asp)>. Acesso em: 1º mar. 2010.

segundo dados do INEP, o total de matriculados passou para 1.377.286, sendo que 64,3% (885.040) destes estavam em instituições particulares, contra 35,7% (492.232) em escolas públicas (NUPES *apud* BARREIRO; TERRIBILI, 2007). A evolução do total de matrículas mencionadas pode ser verificada a seguir.

**Tabela 2.** Matrículas do ensino superior no Brasil (1960 a 2008): setor público e privado.

| Ano  | Total de   | Setor Público |              | Setor Privado |              |
|------|------------|---------------|--------------|---------------|--------------|
|      | Matrículas | Matrículas    | Participação | Matrículas    | Participação |
| 1960 | 226.218    | 132.250       | 58,5%        | 93.968        | 41,5%        |
| 1970 | 425.475    | 210.610       | 49,5%        | 214.865       | 50,5%        |
| 1980 | 1.377.286  | 492.232       | 35,7%        | 885.054       | 64,3%        |
| 1990 | 1.540.080  | 578.625       | 37,6%        | 961.455       | 62,4%        |
| 2000 | 2.694.245  | 887.026       | 32,9%        | 1.807.219     | 67,1%        |
| 2008 | 5.080.056  | 1.273.965     | 25,1%        | 3.806.091     | 74,9%        |

Fonte: NUPES (Dados de 1960 e 1970) e INEP - Censo da Educação Superior, Evolução (Sinopse 1980 a 2008).

De acordo com o Censo da Educação Superior realizado pelo INEP em 2008, o Brasil possuía 5 milhões de estudantes matriculados nos cursos de graduação presenciais, sendo que 3,8 milhões deles estavam em instituições particulares, o que representava 74,9% do total, ou seja, de cada dez estudantes matriculados na educação superior, sete estudavam em instituições particulares e apenas três em escolas públicas.

Com relação ao turno, novamente as instituições particulares apresentaram maior número, pois 62,2% (3.009.533) dos alunos matriculados eram do noturno e 91,8% (2.544.964) deles estavam em instituições privadas.

Dentre as causas do aumento desse segmento, temos o ingresso das classes sociais menos favorecidas aos cursos de graduação, particularmente nos últimos dez anos. Segundo Barreiro e Terribili (2007), a educação tornou-se um segmento de negócio, atraindo empresários incentivados pela sustentação presente na legislação, nas políticas e regulamentações, que visam o atendimento da demanda crescente do ensino, mas deixam de lado questões relevantes como a qualidade do ensino e a formação de professores. De acordo

com os autores, o governo federal facilitou o ingresso de estudantes em instituições particulares para suprir as vagas necessárias do mercado, uma vez que as instituições públicas não conseguiam oferecê-las por meio dos cursos de graduação.

Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2003, apresentados por Cuculo (2004 *apud* BARREIRO; TERRIBILI, 2007), somente 42% dos estudantes ingressantes conseguem concluir o ensino superior. Outra pesquisa do INEP, cujos resultados foram obtidos a partir de dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) de 2004, demonstra que 24,4% dos ingressantes têm renda de até três salários mínimos e, entre os concluintes, apenas 17,6% estão dentro dessa faixa de renda.

Diante desses números, seria necessário que a sociedade propusesse políticas públicas capazes de acompanhar os contornos que a evasão assume, permitindo correções e investimentos sociais, para que, assim, fosse assegurado não somente o acesso de alunos às IES, mas também a permanência deles até a conclusão do curso, em instituições de qualidade.

O ProUni, como política compensatória, procura dar conta dessas correções oferecendo bolsas de estudo de até 100% para alunos de baixa renda e egressos da rede pública, por meio da análise do rendimento na prova do Enem. Porém, os demais alunos excluídos dessa seleção são absorvidos pelo sistema educacional, os quais, em sua maioria, acabam matriculando-se em instituições particulares e arcando com os valores de mensalidade cobrados.

A instituição de ensino particular tem nas mensalidades a sua principal receita e, assim, a falta de pagamento delas provoca certamente um desequilíbrio orçamentário. Com a facilidade de acesso das classes menos favorecidas ao ensino superior, muitas famílias matriculam seus membros na IES, apostando na obtenção de bolsa de estudos para eles e, enquanto esperam o resultado da solicitação desse benefício, não efetuam o pagamento das mensalidades. Ocorre, que nem sempre elas conseguem esse auxílio e, diante da falta de condições financeiras, tornam-se inadimplentes, e com isso, acabam abandonando o curso.

Além do exposto, outros fatores merecem ser explorados. Gisi (2006) afirma que a desigualdade de acesso e a permanência na educação superior estão relacionadas às condições de classe, gênero e etnia. No caso de IES que recebem alunos oriundos de classes menos favorecidas, elas não só enfrentam a inadimplência dos alunos, como precisam saber lidar com a necessidade de oferecer apoio pedagógico àqueles que apresentem defasagem de conhecimento adquirido, em relação aos outros.

Considerando que esse público estudantil gera uma exigência diferenciada pelo fato de não terem recebido uma formação adequada na escola básica, deve ser feito todo um trabalho de acompanhamento, pois essa dificuldade de acompanhar o conteúdo pedagógico oferecido nos cursos superiores influencia o aluno em sua decisão, caso ele pretenda desistir do curso.

Diante desses fatos, é claramente perceptível a importância da avaliação institucional nas IES com o objetivo de sanar as fragilidades apresentadas, a qual é, necessariamente, uma atividade complexa, pois articula múltiplos fatores e perspectivas, inserindo-se nos processos de formação e transformação qualitativa dos atores, instituições, sistema educativo, ou seja, é uma articulação com o mundo econômico e social (DIAS SOBRINHO, 2008). As IES devem se preocupar com diversas questões, sendo a principal delas como encontrar um equilíbrio entre a formação geral e humanista e a formação profissional cada vez mais evidente, em razão da necessidade de responder aos vários problemas econômicos e sociais que o mercado de trabalho enfrenta, afirma Dias Sobrinho (1995).

Essa tendência também ocorre nos países industrializados, remetendo a avaliação aos contextos socioprofissionais, nos quais ela atua especialmente pelo impacto da Educação sobre a sociedade em termos econômicos e sociais, analisando as instituições e os sistemas educativos pela sua eficácia e eficiência, “[...] relações entre educação e trabalho, adequação da formação profissional aos empregos, custo da educação, impactos das investigações na indústria, prestação de contas, responsabilidade fiscal, dados de empregabilidade e assim por diante” (DIAS SOBRINHO, 2008, p.199).

Compreendemos que essa aproximação possibilita que a universidade se torne um modelo organizativo de uma empresa, perdendo suas características. Isso faz com que as instituições procurem associar-se às empresas em virtude da crescente queda de recursos orçamentários, o que força o conhecimento a ter força produtiva, fazendo com que as universidades acelerem as pesquisas em áreas técnicas. A superação da educação tecnicista está em assimilar o dinamismo da vida moderna, o qual exige o conhecimento técnico-científico, mas também o cultural e o humano, papel delegado ao docente que deve mediar esse trânsito de ideias e conceitos (DIAS SOBRINHO, 1995).

As duas tendências, ou seja, uma que valoriza os processos educativos institucionalizados e a outra os produtos da Educação em face do mundo econômico, devem coexistir, pois são essenciais e dependentes. Vale ressaltar o aspecto da necessidade de autonomia da universidade, para que esta possa contribuir com um trabalho socialmente relevante, proporcionando qualidade de vida aos alunos e desenvolvimento social, sem perder os aspectos da responsabilidade e da produção intelectual com qualidade (DIAS SOBRINHO, 1995; 2008).

É difícil chegar a um consenso na discussão a respeito do que seja qualidade de ensino. Segundo Oliveira e Araújo (2005, p.7), qualidade é uma palavra que comporta vários significados e, por isso, pode “[...] desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas”. Inicialmente, os autores trabalham com dois sentidos, “qualidade de produto” e “qualidade de processo”, para exemplificar seu uso no mundo dos negócios. Para a área da Educação, esses sentidos indicam, como uma das principais formas, o uso de indicadores socialmente construídos para aferir a qualidade de ensino. Cabe lembrar como foi construído o critério de “qualidade” na educação brasileira a partir do seu histórico, segundo o qual o número de vagas limitadas determinava a possibilidade ou a impossibilidade de acesso do aluno às IES. Portanto, a qualidade do ensino era avaliada pela sua oferta, ou seja, quanto mais difícil o ingresso na instituição, melhor a sua qualidade.

Sawaya (2003) destaca, como fundamental, o entendimento da Educação como um fenômeno social, com valores filosóficos, políticos, éticos, culturais, epistemológicos e de comunicação, e qualquer vinculação de qualidade com produtos, serviços ou utilitarismo pode ser uma grave deturpação.

Com tantas questões apresentadas, a pedagógica é a dimensão mais universal e permanente, por isso distingui-se das outras, pois todo trabalho realizado no interior de uma universidade tem sua dimensão formativa e organizativa, cria condições de viabilização dos processos sociais e políticos, um trabalho ético, socialmente relevante para os processos de produção de conhecimento e da formação do indivíduo (DIAS SOBRINHO, 1995; 2008).

## **2 TENDÊNCIAS DOS ESTUDOS SOBRE A EVASÃO**

Neste capítulo, partimos da definição de evasão como interrupção de curso para apresentar a realidade nacional que justifica o estudo deste tema e um breve histórico das discussões ocorridas no Brasil. Além disso, buscamos sistematizar os resultados da pesquisa bibliográfica e apresentar as principais tendências e possibilidades de referenciais teóricos e metodológicos sobre a evasão nacional, bem como as reflexões que estão sendo feitas no meio acadêmico.

Relembramos que a pesquisa bibliográfica foi realizada no *site* da BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), em agosto de 2009. Consideramos importante descrever os passos que foram dados para selecionar os autores e os estudos relevantes ao tema desta dissertação.

Na bibliografia disponível do período pesquisado, a preocupação principal com a evasão escolar estava mais voltada ao ensino fundamental, seguida pelo ensino médio e, nos últimos anos, essa discussão chegou ao ensino superior, o qual apresenta características muito diferentes em relação aos outros níveis de ensino.

Observamos que a evasão decorre de vários fatores relacionados ao aluno ou à escola, internas ou externas a ela. O sistema educacional está inserido nas relações sociais e de trabalho, reproduzindo a dinâmica da sociedade e as desigualdades econômicas entre as classes sociais; portanto, esta é uma das principais questões que define a permanência do estudante em sala de aula, desde seus primeiros níveis de ensino até o ensino superior.

### **2.1 A realidade da evasão no ensino superior**

Para elaboração deste trabalho, partimos da definição de Gaioso (2005), segundo o qual a evasão escolar pode ser entendida como uma

“interrupção no ciclo de estudos” provocada por qualquer motivo, e do estudo de Silva Filho (2007), o qual, segundo pesquisa realizada, apresenta os seguintes números: entre 2000 e 2005, houve em média 22% de evasão anual para o conjunto formado por todas as IES do Brasil; desse total, 12% são públicas e 26% são particulares. Portanto, a evasão escolar é um fenômeno que atinge tanto as instituições públicas quanto as particulares.

A fim de demonstrar a dimensão dos problemas vivenciados pelas IES, cabe mencionar que a quantidade de matrículas, em 2008, foi de 5.080.056 alunos; considerando a média apresentada por Silva Filho (2007) de 22%, cerca de 1.117.612 alunos estiveram fora do sistema de ensino superior no referido ano.

Zago (2006) apresenta outro fator a ser considerado: somente 9% dos jovens entre 18 e 24 anos frequentam o ensino superior, um dos índices mais baixos da América Latina. Conforme o autor, estudos recentes indicam que 25% dos potenciais alunos são carentes e não têm condições de ingressar no ensino superior, ainda que este seja gratuito. O aumento quantitativo do número de vagas foi considerável nos últimos anos, mas a sua concentração no ensino pago, ou seja, nas escolas particulares, não reduziu as desigualdades entre os grupos sociais.

Para comprovar o quanto é grave esse número para o ensino superior brasileiro, Silva Filho e Hipólito (2009) apontam que somente 8% da população adulta tem formação superior, enquanto outros países apresentam um percentual maior: Coreia – 32%, Espanha – 28%, Rússia – 55% e Chile – 13%. Se for considerada a baixa formação superior e, ainda, incluída a questão da evasão, podemos afirmar que o problema do ensino superior é altamente relevante.

Mas o que leva o aluno a interromper os seus estudos?

Uma questão importante apresentada por Silva *et al.* (2007) é o fato de minimizar-se a razão da evasão, apontando a falta de recursos financeiros do aluno como a única causa para a interrupção de seus estudos. É importante que haja aceitação e compreensão do fato de que tanto as questões de ordem acadêmica como as expectativas do aluno em relação ao curso ou à instituição



podem encorajá-lo ou desestimulá-lo a priorizar ou não o investimento de tempo e dinheiro para a conclusão do seu curso.

Gisi (2006) corrobora essa análise: é difícil a permanência no ensino superior para os alunos de setores sociais menos favorecidos, não só pela falta de recursos para pagar as mensalidades, mas também pela falta de aquisição de “capital cultural” ao longo da trajetória de sua vida e de seus estudos, o que não se obtém de um momento para o outro. Essa desigualdade cultural é sentida desde a educação básica, quando a maioria dos alunos inicia seus estudos em desvantagem a outros, em virtude da ausência de oportunidades que tiveram em relação ao acesso a conhecimentos diversos, desde a mais tenra idade. Reconhecer essas diferenças deve ser o primeiro passo de uma escola de qualidade, caso contrário, haverá muitos alunos incluídos no sistema escolar, mas poucos irão realmente se apropriar do conhecimento fornecido pelo processo de ensino e aprendizagem. A permanência do aluno na IES, portanto, também depende do suporte pedagógico disponibilizado por esta, no entanto encontramos muitas instituições privadas despreparadas, por exemplo, sem bibliotecas adequadas.

A implementação e o acompanhamento de políticas públicas educacionais, tendo por base a igualdade de oportunidades de acesso, é uma condição necessária, mas não é a única para que ocorra a democratização efetiva, complementa Braga *et al.* (2003).

As pesquisas realizadas a respeito do tema, dada a falta de consenso, apresentam várias interpretações. Silva Filho *et al.* (2007) destacam dois aspectos similares, mas não idênticos: a “evasão anual média”, que mede a porcentagem dos alunos matriculados em um curso ou instituição, que no ano seguinte não se matricularão, e a “evasão total”, que apresenta o número de alunos matriculados que não concluíram o curso. Além desses conceitos, outros fatores são destacados pelo autor, como as reprovações e a tendência da taxa de evasão ser cerca de duas ou três vezes superior no primeiro ano de curso do que nos demais anos.

Outras pesquisas sobre evasão apresentam duas faces distintas, as quais, segundo Braga *et al.* (2003) são o resultado da decisão do aluno ou de uma combinação de fatores sociais, econômicos e pessoais, quer seja a necessidade precoce de ingresso do aluno no mercado de trabalho, ou as dificuldades encontradas em razão das condições desfavoráveis de currículo escolar, professores e organização da escola.

Além dos estudos mencionados, encontramos também em Gaioso (2005) ampla reflexão sobre a evasão e suas diversas causas, a partir da visão do aluno. Na obra desse autor, são apontados problemas como a falta de orientação vocacional, imaturidade, reprovações sucessivas, dificuldades financeiras, falta de perspectiva de trabalho, ausência de laços afetivos na universidade, ingresso na faculdade por imposição, casamentos não planejados e nascimento de filhos.

Lima (2008, p.39) afirma que a “[...] associação entre fatores socioeconômicos e evasão na educação superior pode assumir níveis diferentes, a depender do fato de a pesquisa ser realizada em instituição pública ou privada”.

Para Pereira (2003), a evasão está atrelada à qualidade de ensino, destacando que a má qualidade provoca, em alguns casos, a perda definitiva do aluno. Para que haja melhoria nesse processo, o autor propõe a avaliação institucional, mas adverte que essa atividade ainda está muito associada aos campos de currículos dos cursos e do desempenho dos docentes e discentes. O que significa que existem poucas articulações pensadas entre avaliação institucional, evasão e qualidade de ensino. Cabe mencionar que o estudo da evasão é um campo vasto e complexo, o qual envolve questões pedagógicas, psicológicas, sociais, políticas, econômicas, administrativas, entre outras.

A evasão no ensino superior já vinha sendo tema de diversos estudos isolados [...] como os trabalhos de Rosa (1977), Costa (1979), Maia (1984), Moysés (1985), Hamburger (1986), entre outros. Segundo Braga, Miranda-Pinto e Cardeal (1996), esse tema configurava-se como preocupação das universidades públicas e do MEC desde 1972. (POLYDORO, 2000, p.45).

A autora afirma, ainda, que os estudos surgiram no Brasil dentro do processo de avaliação institucional, como um dos indicadores do Programa de

Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), sendo realizados por diferentes IES, especificamente as públicas. Mas o seu marco formal se deu em fevereiro de 1995, com a realização do “Seminário sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras”, promovido pela Secretaria de Educação Superior (SESu) e MEC. A fim de encontrar um conceito e analisar o fenômeno da evasão, nesse evento foi criada a “Comissão Especial de Estudo sobre Evasão” a partir de uma metodologia única a ser utilizada pela IES, na busca de propostas para a diminuição dos índices observados.

Outro evento realizado em Serra Negra – SP, em outubro de 1995, “VI Fórum de Pró-Reitores de Graduação”, chamou a atenção para o fato de a evasão e a retenção não poderem dissociar-se do processo mais amplo da avaliação institucional, sob o risco de os indicadores parciais não contemplarem as causas mais significativas dos cursos de graduação, como as questões internas da instituição.

## **2.2 Análise bibliográfica sobre a evasão no ensino superior**

Nos estudos sobre o fenômeno da evasão escolar, pudemos notar a seriedade dos autores para sua realização, a preocupação com a saída de alunos, mas encontramos dificuldades para a comparação entre as pesquisas, pois cada autor apresenta a verdade do seu objeto, da sua instituição, da sua realidade. Essas iniciativas encontram-se dispersas e isoladas, falta um compartilhamento de ideias e uma visão ampla dos procedimentos adotados pelas IES sobre a apresentação dos resultados obtidos.

Procuramos os institutos reconhecidos e confiáveis para determinar o *corpus* desta pesquisa, um conjunto de documentos que representasse as análises da pesquisa para obtermos um resultado válido. Segundo Moraes (2003), não é necessário trabalhar com todo o *corpus*, mas é fundamental definir uma amostra a partir de um conjunto maior de texto.

O *corpus* da análise textual, sua matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais. Os textos são entendidos como produções lingüísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo. São vistos como produtos que expressam discursos sobre fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos. Os documentos textuais da análise, conforme já afirmado anteriormente, são significantes dos quais são construídos significados em relação aos fenômenos investigados. (MORAES, 2003, p.194).

Nesse sentido, e diante das inúmeras formas de análise, resolvemos pelo percurso teórico que se segue, na busca da compreensão de como se dá a discussão da evasão no ensino superior, na BDTD do IBICT (IBICT, 2009).

O IBICT, fundado em 1954, a partir do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD), é um órgão público federal da administração direta pertencente à estrutura de unidades de pesquisa do Ministério de Ciência e Tecnologia, cujo objetivo é compartilhar informações em ciência e tecnologia em todo o país.

Atualmente, o IBICT é referência em projetos voltados ao movimento do acesso livre ao conhecimento: da incubadora do Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (SEER) e da incubadora de revistas (INSEER), dos sistemas de arquivos digitais (D-Space e DICi) e do Portal Brasileiro de Repositórios e Periódicos de Acesso Livre (OASIS.Br) e da BDTD.

Dentre esses sistemas, a BDTD utiliza as mais modernas tecnologias e integra os sistemas de informação de teses e dissertações nas instituições de ensino e pesquisa nacional, além de incentivar o registro e a publicação das pesquisas em meio eletrônico, dando maior visibilidade à produção científica nacional.

A BDTD foi desenvolvida com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), cujo comitê constitui-se de representantes do IBICT, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CNPq), MEC, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e SESu, além de três universidades que participaram do projeto piloto: Universidade

de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

No período pesquisado, a BDTD encontrava-se com 30.879 teses e 83.870 dissertações, gerando um total de 114.749 trabalhos, com a participação de 87 instituições (públicas e privadas).

Para a seleção dos trabalhos são oferecidas buscas simples e avançadas e os termos são pesquisados nos campos “autor”, “título”, “contribuidor”, “resumo” e “assunto”. As buscas são realizadas independentes de acentuação e de caracteres maiúsculos ou minúsculos.

Para a definição da pesquisa, foram utilizados alguns critérios de seleção no *site* da BDTD: a busca pelos termos correlatos à evasão escolar, como fracasso escolar e abandono de curso, área da Educação e nível de ensino superior. Essas escolhas estão alinhadas com o objetivo desta pesquisa e justificam-se pela necessidade da delimitação do universo da pesquisa, uma vez que se trata de uma biblioteca digital que recebe, diariamente, novos trabalhos. Nossos acessos ao referido *site* datam de agosto de 2009.

Para Moraes (2003), a desconstrução do *corpus* implica em colocar o foco nos detalhes e nas partes que os compõem, um processo que toda análise necessita para conseguir perceber os sentidos, ainda que um limite absoluto nunca seja atingido.

Com a desconstrução do texto, chegamos às seguintes unidades de análise:

1. título da tese ou dissertação – para posterior identificação da obra;
2. pesquisador – quem é o autor;
3. área do pesquisador – qual é a formação do autor;
4. instituição de defesa – IES na qual o pesquisador realizou sua defesa de dissertação ou tese;

5. data da defesa – data em que o pesquisador defendeu sua pesquisa;
6. titulação – título obtido pelo pesquisador na defesa de sua pesquisa;
7. nível de ensino referente à pesquisa – ensino fundamental, ensino médio ou ensino superior;
8. palavras-chave – palavras representativas do conteúdo do trabalho;
9. resumo – exposição abreviada do tema e desenvolvimento do trabalho;
10. objetivos gerais da pesquisa;
11. objetivos específicos da pesquisa;
12. tema – outros temas trabalhados na pesquisa;
13. relevância da pesquisa;
14. problema de pesquisa;
15. método utilizado;
16. metodologia de pesquisa;
17. instrumentos;
18. tratamento de dados;
19. sujeitos;
20. revisão de literatura;
21. relação entre objetivos e considerações finais.

Como o objetivo desta pesquisa é a discussão no campo da Educação, os trabalhos foram inicialmente separados nas seguintes áreas: Administração

(dois trabalhos), Direito (um trabalho), Economia (três trabalhos) e Psicologia (quatro trabalhos). Na área de Educação, foi necessário identificar, mais uma vez, os níveis de ensino, assim foram localizados cinco trabalhos no ensino fundamental, sete no ensino médio e quatro no ensino superior, sendo estes últimos os que serviram de objeto de análise para o presente estudo.

O trabalho realizado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com o título “O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição”, de autoria de Soely Aparecida Jorge Polydoro, defendido em 2000, tem como motivação o trancamento de matrícula e as condições envolvidas na saída do estudante da instituição e seu retorno a ela, para entender a sua trajetória acadêmica.

A pesquisa foi realizada a partir da escolha de um *campi* de uma universidade para resguardar as características do todo e delimitar a investigação. Os cursos escolhidos foram oferecidos no período de 1995 a 1999, em uma instituição privada de caráter comunitário e confessional católico (POLYDORO, 2000).

Pode-se considerar que a presente investigação está associada a duas outras questões em estudo na IES que sediou a investigação. Visando observar diferentes âmbitos do complexo fenômeno da evasão, estão sendo desenvolvidas pesquisas [...] sobre as variáveis relacionadas à reopção de curso, reprovação de série e evasão de curso. Diferentemente dos estudos citados, a especificidade deste projeto de pesquisa consiste em procurar estabelecer um acompanhamento com característica longitudinal do fenômeno da evasão e retorno à IES, na modalidade trancamento de matrícula. (POLYDORO, 2000, p.2).

A autora inicia sua tese analisando o ensino superior, seus números em relação ao oferecimento de vagas, a efetivação do acesso e o número de IES públicas e privadas. Ela compara os índices de ingresso dos jovens brasileiros com idade entre 18 e 25 anos, que conseguem matricular-se e constata que o número revelado é muito abaixo da média dos demais países da América Latina. A crescente expansão das IES não é suficiente para atender à demanda pelo ensino superior, fato que provoca dois eventos diferentes: um sobre a diversidade

do corpo discente e outro sobre a permanência da pressão pela competitividade entre os estudantes (POLYDORO, 2000).

A relação entre o estudante e a universidade é complexa. O primeiro contato, na matrícula do processo seletivo, é apresentado como um rito de passagem, de vulnerabilidade, de definições, ou seja, “[...] é um momento de transição educativa muito significativa para o indivíduo, principalmente devido à freqüente sincronicidade com as mudanças e adaptações peculiares da adolescência e a vida adulta.” (POLYDORO, 2000, p.8).

A partir daí, a autora dá continuidade na apresentação do ensino superior, do encantamento do aluno ingressante pela IES, até os desencantos com a realidade que se apresenta nas disciplinas não específicas do curso que escolheu, ou ainda, pela insuficiência de instrumentos acadêmicos que acabam por provocar a reprovação, ou ainda pela diminuição da sua autoestima e autoimagem. Todas essas situações podem interferir negativamente na decisão de permanência do discente na universidade.

Polydoro (2000, p.13) explica que a integração do estudante com o novo ambiente “[...] é construída em torno das relações que se estabelecem na troca entre as características, expectativas e habilidades dos estudantes, por um lado, e os sistemas acadêmicos e sociais que compõem a universidade, por outro”.

Essas interações são necessárias para estabelecer as constantes e dinâmicas relações entre o indivíduo e a universidade, a qual deve promover oportunidades para que o discente passe por essa experiência com qualidade e satisfação e, com isso, tenha o seu desenvolvimento integral realizado.

A autora apresenta a evasão no ensino superior a partir da perspectiva dos modelos teóricos de impacto de diversos autores, sendo o fato mais significativo “[...] prever os determinantes da permanência no ensino superior como subsídio para a elaboração de programas de retenção” (TINTO, 1975 *apud* POLYDORO, 2000, p.27). Esse autor da literatura estadunidense é apontado por Polydoro (2000) como o mais pesquisado desde 1975, quando o assunto é evasão. O modelo apresentado refere-se à análise de impacto que a universidade



causa no estudante. De acordo com Polydoro (2000, p.28), “Nessa perspectiva, a decisão do estudante quanto à sua permanência ou evasão da instituição ocorre em um processo longitudinal de interações entre o indivíduo e o contexto institucional”.

Assim, o aluno com menor interação com a instituição tem maior probabilidade de evadir-se, levando em conta o “[...] grau de comprometimento do aluno com a instituição, sua integração acadêmica e social e o seu grau de interesse em concluir sua formação [...]” (POLYDORO, 2000, p.31).

Com relação aos estudos sobre a evasão no Brasil, a autora faz um breve histórico a partir do surgimento sistemático como parte da avaliação institucional, especialmente nas instituições públicas.

Apesar do esforço para criar uma metodologia que evitasse definições ambíguas e imprecisas de coleta de dados, Polydoro (2000) encontrou uma grande diversidade de critérios nos vários estudos que pesquisou, o que lhe impossibilitou a comparação entre instituições e a apuração de indicadores gerais de evasão. Ela apresenta algumas especificidades, como a evasão maior nos semestres iniciais, atribuída à adaptação do aluno às novas condições impostas pelo ambiente educacional, mas outros fatores, como o baixo compromisso com o curso, seguidos “[...] por problemas financeiros e de moradia, para só depois surgirem as questões relacionadas à integração acadêmica, dividindo o mesmo posto com aspectos ligados à família e aos amigos” (POLYDORO, 2000, p.54). Um aspecto que merece destaque é a variável curso ou turno de estudo do aluno, pois há diferenças nos perfis sociocultural e econômico; o baixo desempenho dos alunos também é apontado como fator preditivo de evasão. Além dos fatores mencionados, outros motivos que levam à evasão são discutidos, tais como a transferência interna, o cancelamento ou trancamento de matrícula e critério regimental. Diante do exposto, torna-se evidente a necessidade do cuidado ao realizar pesquisas sobre esse tema, delimitando as formas de apresentação do fenômeno e sua caracterização.

Com o objetivo de compreender o fenômeno evasão no ensino superior, a autora escolheu aprofundar-se na modalidade “trancamento de

matrícula”, para identificar a situação acadêmica no período anterior a essa solicitação, descrever a identificação acadêmica (curso, série e turno) sob a “perspectiva do estudante quanto aos fatores envolvidos na tomada de decisão e compromissos com o curso, com a instituição e com o graduar-se em cada um dos dois momentos” (POLYDORO, 2000, p. 68).

Para isso, foram elaboradas duas etapas de análise: “trancamento de matrícula” e “destrancamento de matrícula”. A primeira consiste em caracterizar e comparar a evasão nos cursos, séries, turnos e ano de trancamento, no período de 1995 a 1999, e identificar quais foram os fatores que levaram os alunos à evasão. A segunda trata de identificar e compreender o destino acadêmico do estudante, no curso e na instituição, por turno e série, depois de concretizado o trancamento de matrícula, comparar os dados obtidos com aos observados em 1999, verificar os fatores envolvidos em seu retorno, analisar os compromissos em graduar-se, com o curso, com a instituição e relacioná-los com a etapa anterior.

A pesquisa é desenvolvida em uma IES particular, de caráter comunitário e confessional-católico. Como recorte metodológico e dada a sua complexidade, foi escolhido um *campi*, podendo, assim, resguardar os elementos do todo. Os cursos analisados foram: Psicologia, Fonoaudiologia, Letras, Administração, Normal Superior, Engenharia Elétrica (modalidade Eletrônica), Engenharia Civil, Engenharia Mecânica (modalidade Automação e Sistemas), Engenharia de Computação, Engenharia Industrial (modalidade Mecânica), Análise de Sistemas, Matemática, Ciência da Computação, Arquitetura e Urbanismo e Ciências Contábeis (oferecido a partir do segundo semestre/2000).

O método utilizado, segundo a autora, apresenta diferentes procedimentos de coleta de dados para atender o delineamento das duas etapas que ocorrem em momentos diferentes, com o mesmo indivíduo: o trancamento e o destrancamento de matrícula, o que possibilita conhecer as mudanças ocorridas com o estudante nessas etapas e propor intervenções que evitem a evasão. Os instrumentos utilizados, em um primeiro momento, foram fontes documentais de três conjuntos de dados sobre admitidos e evadidos fornecidos pela Secretaria

Setorial de Graduação e, num segundo momento, a Ficha Informativa sobre trancamento de matrícula.

O estudo foi realizado por meio de um delineamento longitudinal com duas etapas temporais de acompanhamento do mesmo indivíduo: o momento do trancamento de matrícula e depois do retorno aos estudos na IES, conforme explicitados por Polydoro (2000). Para tanto, foram utilizadas categorias que possibilitassem a comparação dos resultados obtidos nos estudos, definidas em integração acadêmica, integração social, compromisso com o objetivo de graduar-se, compromisso com a instituição, compromisso com o curso, aspectos relacionados à família e aos amigos, suporte financeiro e moradia, condições relacionadas ao trabalho e aspectos relacionados ao transporte.

Vários trabalhos foram levantados por Polydoro (2000), os quais revelam que o estudante passa por um período de grandes decisões não somente no âmbito acadêmico, ou seja, a escolha do curso de graduação, mas também na vida pessoal, pois o jovem é pressionado pela família e pela sociedade a escolher a profissão que irá inseri-lo no mercado de trabalho. Essas situações evidenciam a complexidade que envolve a vida do aluno.

Outras preposições são levantadas associando reflexões acadêmicas e decisões educacionais, a fim de que os pesquisadores possam contribuir com informações teóricas e propor estratégias de intervenção.

E a universidade tem responsabilidade de promover oportunidade para os acadêmicos vivenciarem esse período com qualidade e satisfação, possibilitando o desenvolvimento integral do estudante, de forma que ele se torne um participante ativo de sua formação. (POLYDORO, 2000, p.26).

A autora faz um retrospecto a partir do levantamento de outros trabalhos que discutem o assunto evasão, inclusive trazendo a discussão que ocorre nos Estados Unidos com Tinto (1975, 1982, 1988, 1996 e 1997), para apresentar modelos teóricos que procurem prever os determinantes da permanência no ensino superior como suporte a programas de retenção.

Em relação aos trabalhos nacionais sobre o tema, faz um breve histórico dos estudos sobre evasão e apresenta alguns deles, no que se refere a suas perspectivas metodológicas e suas finalidades, pautando-se nos seguintes

[...] objetivos: obter o índice de evasão da IES, curso ou disciplina; caracterizar o perfil do evadido; identificar as prováveis causas ou fatores envolvidos na evasão; levantar as condições atuais e projetos acadêmicos futuros e evadidos. (POLYDORO, 2000, p.49).

Para a autora, essa multiplicidade de análise diante do fenômeno evasão reafirma a necessidade de estudos sobre o tema, definindo conceitos e adotando procedimentos únicos para identificar os índices nacionais, mas estes valores precisam de informações que os qualifiquem e possibilitem a compreensão dessa manifestação.

Em sua pesquisa, Polydoro (2000) divide a evasão na graduação em três grandes categorias: aspectos ligados ao próprio estudante, fatores relacionados ao curso e à instituição e variáveis socioculturais e econômicas, todas elas referentes ao indivíduo, mas aponta para o surgimento de diferentes autores, os quais destacam a necessidade de se olhar a estrutura e o funcionamento das IES.

É fato que a universidade, de modo geral, está despreparada para lidar com estes fatores individuais (expectativas dos ingressantes, mudanças transitórias pelos quais passam os jovens e dificuldades pessoais, acadêmicas ou sociais de seus alunos). É preciso que a IES olhe para si e avalie o quanto está facilitando ou dificultando a integração, o aproveitamento e o desenvolvimento do universitário. (POLYDORO, 2000, p.52).

O resultado de seu estudo decorre de uma análise quantitativa e qualitativa das razões que levam o aluno a solicitar o trancamento e o destrancamento de curso, este caracterizado pelo término do período de validade do processo de trancamento, e que apresenta índices e motivos elencados em categorias, para análise das respostas.

Para a compreensão dessa pesquisa é importante destacar a definição do termo “evasão efetiva”, que é o resultado da “[...] subtração do total de

evadidos, dos valores referentes ao número de falecidos e formandos” (POLYDORO, 2000, p.75). Assim, dos 2.878 casos de evasão efetiva, 53,2% referem-se ao trancamento de matrícula, sendo 50,99% na primeira série.

Polydoro (2000) observou que 331 alunos solicitaram o trancamento de matrícula, o que corresponde a 54,8% das evasões desse ano, mas somente 288 alunos preencheram a Ficha Informativa sobre Trancamento, no Serviço de Orientação ao Estudante (SOE). Por não ser uma formalidade obrigatória, outros 27 alunos passaram pelo SOE, mas não formalizaram sua intenção na secretaria de graduação. Na busca da trajetória do aluno, percebeu-se que 12 continuavam a estudar e 15 se evadiram por meio do cancelamento ou do abandono.

Além disso, outras análises são apresentadas em relação à distribuição percentual dos trancamentos de matrículas de 1999 por cursos, turnos e séries, por exemplo, as análises das respostas a partir da leitura das fichas informativas e do estabelecimento de categorias do motivo de trancamento, como integração acadêmica, integração social, compromisso com o objetivo de graduar-se, compromisso com a instituição, compromisso com o curso, aspectos relacionados à família e aos amigos, aspectos de ordem pessoal, suporte financeiro, moradia, condições relacionadas a trabalho, condições de transporte, outros (serviço militar), e sem resposta (resposta em branco). Na distribuição percentual dos motivos de trancamento de matrícula, em relação ao total levantado, fica destacada a falta de suporte financeiro, atingindo 50% das respostas.

Com relação aos compromissos – graduar-se, instituição ou curso –, foi observado o preenchimento de mais de uma resposta quanto à sua condição de retorno, o que levou o nível de compromisso em “graduar-se” para 91,15%, com a “instituição” para 64,23% e com o “curso” de origem, 56,54%. Na segunda etapa (destrancamento de matrícula), dos 260 estudantes registrados, somente 25 solicitaram o destrancamento, sendo 15 com matrículas regulares, cinco solicitantes de novo trancamento e cinco pedidos de transferência para outra instituição. Nos fatores envolvidos, observamos que, nas últimas séries, o retorno é maior, sendo a mesma tendência observada na variável turno. Com relação ao compromisso, as justificativas relacionam-se principalmente ao graduar-se e ao curso. Nas conclusões, a autora aponta que o trancamento é uma das formas de

evasão, sendo responsável por 50% das saídas; as outras formas são cancelamento, abandono, transferências interna e externa.

Como podemos ver, é uma minoria que consegue se reintegrar à graduação após trancar, cancelar ou abandonar o curso. Um fator importante é que essa pesquisa foi feita em uma universidade privada, portanto é possível supor que os motivos para a evasão sejam de ordem administrativa e financeira. Mas essa condição financeira não justifica, pois, de acordo com outros autores, o desligamento dos cursos também ocorre nas instituições públicas, de forma indireta, por exemplo, pela incompatibilidade entre horário de estudo e trabalho.

Nos fatores envolvidos no fenômeno “trancamento de matrícula”, encontramos uma justificativa relacionada aos aspectos do próprio estudante e ao seu contexto de vida. Porém, no “retorno ao trancamento”, temos mais de um motivo, e todos eles envolvendo diferentes circunstâncias da vida pessoal, profissional e acadêmica do aluno.

As questões de integração acadêmica também aparecem como justificativa de trancamento de matrícula. Assim, o impacto causado pela experiência acadêmica torna a IES responsável pela promoção do desenvolvimento e da interação do estudante, nos diferentes contextos de aprendizagem.

Com o baixo índice de retorno, a autora levanta a seguinte hipótese: para alguns alunos o trancamento é a garantia de retorno, ou ainda, a maneira de postergar o sentimento de frustração decorrente do desligamento definitivo.

Elizene Maria Caliman de Sousa realizou sua dissertação na Universidade Católica de Brasília (UCB), com o título “Orientação profissional nos cursos de graduação: contribuições e limites”, defendida em 2005, tendo como objetivo “avaliar o reflexo do SOAPPe na orientação profissional e, conseqüentemente, na adaptação ao curso freqüentado ou escolha de outro, contribuindo, dessa forma, para reduzir a evasão [...]” (p.8). A pesquisa foi feita no Serviço de Orientação e Acompanhamento Psico-pedagógico da Universidade Católica de Brasília (SOAPPe), sendo dividida em duas etapas, sendo a primeira com o preenchimento de formulários sobre o perfil socioeconômico da família do

aluno que procurou o serviço no período de 2001 a 2004; e a segunda com a aplicação de um questionário sobre uma amostra de alunos que concluíram o programa de orientação profissional (SOUSA, 2005).

A autora apresenta o problema da pesquisa a partir de um processo de complexificação do sistema educacional, no qual a escola tem responsabilidades que anteriormente eram delegadas à família, como o incentivo e o desenvolvimento emocional, social, moral e profissional. Com isso, é possível entender que o progresso cognitivo dos alunos não pode ser somente decorrente do processo pedagógico, mas também da preocupação, por parte da instituição, na formação do aluno como um todo, para que ele possa ser capaz de construir o conhecimento e modificar a realidade que o cerca. Para isso, Sousa (2005) apresenta o papel do orientador educacional como instrumento de auxílio aos alunos nessa tarefa.

Atualmente a escola, espaço no qual o aluno passa parte do seu tempo, ainda permanece sendo a instituição social melhor preparada para cuidar do desenvolvimento do indivíduo, pois, apesar de enfrentar inúmeros problemas, conta com a contribuição de professores e especialistas entre os quais o orientador educacional, e material didático-pedagógico. (SOUSA, 2005, p.11).

A hipótese levantada pela autora é de que uma das causas para a evasão do aluno é o descontentamento com o curso frequentado, que o leva à insatisfação profissional. Desse modo, a partir da realidade da UCB, avaliou-se o impacto do trabalho de reorientação profissional. A escolha profissional é considerada um fenômeno que envolve a vida social e pessoal do estudante e, por isso, são apresentadas as teorias (psicológicas, não psicológicas, gerais, tradicionais, desenvolvimentistas, psicodinâmicas, críticas, para além da crítica e abordagem sociohistórica) que dão suporte ao trabalho do orientador profissional, sobre a escolha da profissão.

No Brasil, a orientação educacional iniciou-se na década de 1920, com forte influência americana e francesa, e a partir desse ano foram criadas várias leis que regulamentavam o exercício dessa função nas escolas. No ensino superior, algumas instituições criaram o serviço de aconselhamento a partir do

documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) divulgada pela Divisão de Educação Superior do MEC, na década de 1970a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), divulgado, na década de 1970, pela Divisão de Educação Superior do MEC.

[...] confirma-se a necessidade e a importância da Orientação Profissional na Educação Superior em função do despreparo com que muitos alunos chegam à universidade e que se agravam, levando-os muitas vezes a evasão/abandono do seu curso. (SOUSA, 2005, p.41).

A orientação educacional é apresentada por Sousa (2005) como forma de auxílio aos estudantes na difícil escolha da sua profissão, possibilitando a sua permanência no ensino superior e reduzindo, assim, a evasão, um fenômeno que ocorre em todas as IES.

A evasão da educação superior, entendida como a desistência por parte do aluno de concluir um curso em andamento, tem se configurado como um fenômeno preocupante para as aspirações do desenvolvimento da educação no Brasil. (SOUSA, 2005, p.41).

A autora indica vários fatores que contribuem para a evasão na educação superior, entre eles, a falta de motivação dos alunos, falta de integração acadêmica, desempenho acadêmico insuficiente, dificuldade com o pagamento das mensalidades e a falta de identificação com o curso escolhido.

Os sujeitos da pesquisa são alunos da graduação que procuraram auxílio no SOAPPe. A primeira fase da pesquisa consistiu-se na análise documental de 118 alunos e, na segunda fase, em 2005, foi aplicado um questionário para os sessenta alunos que continuaram na instituição, pois, segundo a autora, parte do total de alunos analisados já havia se graduado. O questionário visava avaliar os reflexos do Programa de Orientação Profissional (POP) na vida acadêmica e nas relações interpessoais dos alunos, sendo respondido por 31 deles.

De acordo com a conclusão da pesquisa, verificamos que dois terços dos alunos que participaram do POP “tiveram uma melhor adaptação ao curso, enquanto que os demais optaram por mudar de curso” (SOUSA, 2005, p.61).



Ressaltamos, ainda, a importância de as IES identificarem as causas da insatisfação dos alunos e dar-lhes os esclarecimentos necessários sobre a carreira profissional, antes do seu ingresso no processo seletivo. A autora evidencia a necessidade, por parte das IES, de cada vez mais cedo preparar os jovens no sentido deles conhecerem suas habilidades e aptidões para o exercício profissional, a diversidade das profissões existentes e as possibilidades oferecidas pelo mercado de trabalho. “O papel do orientador educacional hoje, mais do que nunca, é estudar e conhecer a realidade em que o aluno está inserido e trazê-lo para dentro da escola, no sentido da melhor promoção de seu desenvolvimento” (SOUSA, 2005, p.62).

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Rute Vera Maria Favero apresentou sua dissertação com o título “Dialogar ou evadir: eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na educação a distância”, defendida em 2006, na qual aborda a questão da evasão especificamente no Ensino a Distância (EAD) sobre uma perspectiva freireana e piagetiana, a partir da constatação da importância dos diálogos para a permanência do aluno no curso. O objetivo principal da pesquisa é “[...] verificar se o estabelecimento do diálogo, entre os alunos, em curso na modalidade a distância, influencia na permanência dos alunos no curso escolhido” (FAVERO, 2006, p.18). A pesquisa baseou-se num curso ministrado aos professores da Educação Profissional das Escolas Técnicas do Rio Grande do Sul, denominado “Capacitação em Ambiente Virtual para EAD”, promovido pela Escola Técnica da UFRGS, Núcleo de Educação a Distância do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) de Pelotas e pelo Núcleo de Multimídia e Ensino a Distância da Escola de Engenharia da UFRGS (FAVERO, 2006).

A justificativa da autora para o estudo são as novas necessidades educacionais “[...] provocadas pela sociedade contemporânea que vive sob a nova ordem econômica mundial e pelo avanço das tecnologias de informação e comunicação [...]” (FAVERO, 2006, p.18). O EAD parece dar conta dessa demanda, pois possibilita o compartilhamento do conhecimento por meio de iniciativas colaborativas e da participação direta do sujeito.

A pergunta para o problema é:

Qual a influência das interações, entendidas como processos dialógicos, mantidas num ambiente virtual de aprendizagem, entre educando/educador e educando/educando, na permanência dos educandos/alunos num curso na modalidade a distância? (FAVERO, 2006, p.21).

Para buscar a resposta a autora participou como aluna, do curso a distância “Capacitação em Ambiente Virtual para EAD”, mas também atuou como formadora por diversas vezes.

Na pesquisa a autora faz um retrospecto sobre a educação profissional no Brasil por meio da revisão de literatura, para elaborar uma história dessa modalidade de educação e analisar estatisticamente a situação e a importância desse ensino no país. O EAD possibilita a autoaprendizagem por meio de recursos organizados, vinculados nos meios de comunicação, portanto possibilita a qualificação chegar a qualquer local. Surgido em 20 de março de 1728, pela publicação de um anúncio na Gazeta de Boston, Estados Unidos. No contexto brasileiro se dá com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro em 1923, doada ao Ministério da Educação e Saúde, a qual oferecia o Serviço de Radiodifusão Educativa. Em 1940, foi criado o Instituto Universal Brasileiro, com oferecimento de cursos por correspondência, sendo o mais conhecido dos cursos dessa modalidade (FAVERO, 2006).

As instituições que oferecem a modalidade de EAD apresentam um alto índice de evasão e, diante disso, diversos motivos foram considerados. Segundo a autora, o percentual de 62% de evasão para os cursos com certificação própria pode indicar que não existe credibilidade e confiança. Já os cursos reconhecidos pelo MEC indicam 21% de evasão. Para Favero (2006, p.53), “Entende-se por evasão o ato da desistência, incluindo os que nunca se apresentaram ou se manifestaram de alguma forma para os colegas e mediadores do curso, em qualquer momento”.

Segundo Favero (2006, p.77), a pesquisa apresenta, também, um capítulo que trata do diálogo na educação sob a perspectiva freireana, considerando “[...] o diálogo é condição essencial para a formação da consciência

crítica e o diálogo é construído na relação entre sujeitos mediatizados pelo mundo”.

[...] a aprendizagem se dá a partir da assimilação e acomodação e pode gerar a equilibrção, para depois ocorrer um novo desequilíbrio, onde tudo se inicia novamente. Para que isso ocorra é necessário que o sujeito interaja com o objetivo e com os outros sujeitos de seu conhecimento. Na interação entre esses, se constrói o conhecimento. (FAVERO, 2006, p.83).

A metodologia utilizada nessa pesquisa é o estudo de caso instrumental, com abordagem quali-quantitativa. Os dados coletados originam-se das interações entre os participantes durante a realização do curso, no TelEduc<sup>3</sup>.

Nas considerações finais, a autora destaca os passos da pesquisa, alinhando-os aos objetivos propostos e revela que foi possível perceber que pode haver diálogo ao se utilizar ferramentas no ambiente do EAD.

Desde que os alunos sejam instigados, eles respondem ativamente e passam a participar efetivamente, cooperando com os colegas, incentivando-os e, também, desenvolvendo-se intelectualmente. Ao se sentirem parte do processo, ao perceberem que não estão sozinhos e que estão adquirindo aprendizagem, os educandos permanecem fazendo parte do mesmo até o final. Eles se motivam e continuam, não evadindo. (FAVERO, 2006, p.154).

A dissertação realizada na Universidade de Brasília (UnB) por Claudete Batista Cardoso, intitulada “Efeitos da Política de Cotas na Universidade de Brasília: uma Análise do Rendimento e da Evasão”, defendida em 2008, tem como objeto de estudo o sistema de cotas da UnB instituído em 2003. Esse plano busca a integração social, étnica e racial por meio de reserva de vagas para negros e indígenas (cotistas), o incentivo à permanência destes e um programa

---

<sup>3</sup> “O TelEduc é um ambiente para a criação, participação e administração de cursos na Web. Ele foi concebido tendo como alvo o processo de formação de professores para informática educativa, baseado na metodologia de formação contextualizada, desenvolvida por pesquisadores do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED), da Unicamp. O TelEduc foi desenvolvido de forma participativa, ou seja, todas as suas ferramentas foram idealizadas, projetadas e depuradas de acordo com as necessidades relatadas por seus usuários. Com isso, ele apresenta características que o diferenciam dos demais ambientes para a educação a distância, disponíveis no mercado, como a facilidade de uso por pessoas não especialistas em computação, a flexibilidade quanto à forma de usá-lo, e um conjunto enxuto de funcionalidades”. Disponível em: <<http://www.teleduc.org.br/>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

de apoio ao ensino público do Distrito Federal. O objetivo da pesquisa é analisar a demanda de candidatos cotistas e não cotistas da UnB, caracterizar e analisar o desempenho e o rendimento deles no curso em que foram aprovados e, ainda, levantar a evasão desse universo. As informações provêm de bancos de dados da UnB, relativos a processo seletivo e rendimento acadêmico do segundo semestre de 2004 a 2006 (CARDOSO, 2008). A metodologia apresenta dois objetos de análise distintos: os candidatos aprovados no vestibular de 2006 e os ingressantes no segundo semestre de 2004 e de 2005.

A autora contextualiza a instituição de cotas para negros nas universidades brasileiras à luz das políticas de ações afirmativas e seu reflexo na discussão da sociedade em geral, em especial na academia e, particularmente, na UnB. Ela apresenta, ainda, as principais polêmicas sobre o sistema de cotas no Brasil, como a questão do mérito e o acirramento racial, inclusive em outros países.

Com relação ao sistema de cotas no ensino superior, Cardoso (2008) afirma que o objetivo do governo é proporcionar aos estudantes negros o ingresso na universidade. A autora pondera, contudo, que temos diversas ocorrências na vida acadêmica que inviabilizam a permanência de alunos cotistas nas IES. Segundo dados apresentados pela UnB, os cotistas negros possuíam renda média familiar inferior aos estudantes brancos e um rendimento mais baixo no curso. Os planos de acompanhamento e permanência utilizados na UnB são os mesmos oferecidos para os estudantes carentes.

Dessa forma, justifica-se estudar a evasão dos cotistas pelo significado que tem a permanência desses estudantes na universidade. Pretende-se traçar o perfil de evasão dos alunos da universidade, em especial o dos cotistas, o que poderá fornecer subsídios para a atuação da UnB, permitindo, por exemplo, que sejam identificados quais programas seriam mais urgentes ou mais necessários para promover a permanência na universidade. (CARDOSO, 2008, p.33).

Em relação à hipótese da pesquisa e os supostos efeitos negativos, tanto na perspectiva do aluno quanto da universidade, Martins (1984 *apud* CARDOSO, 2008, p.33) afirma que “[...] na perspectiva do aluno, caso o

abandono se dê por problemas financeiros ou acadêmicos, pode significar uma perda de oportunidade e levar a sentimentos de frustração”.

Na perspectiva da universidade, a vaga abandonada por um cotista é disponibilizada em edital de transferência facultativa, no qual não há reserva de vagas. Isso diminui, naturalmente, os efeitos do sistema, além de dificultar o ingresso de novos cotistas, pois em geral os que já são estudantes da UnB têm maiores chances de serem aprovados novamente no vestibular. (VELLOSO, 2007 *apud* CARDOSO, 2008, p.33).

A autora analisa que as pesquisas sobre a evasão no ensino superior, identificadas até 2008, não são numerosas. As razões variam bastante, mas em geral, são de ordem pessoal, como a falta de identidade com o curso ou a carreira e o desencanto com a universidade. Chama a atenção para a falta de consenso entre os autores, o que torna a comparação ou as interpretações temerárias, pois não é possível a distinção entre evasão e mobilidade entre instituições do ensino superior. A fim de superar esse problema, os reitores de universidades públicas reuniram-se, em 1996, para tentar definir uma fórmula de cálculo para a evasão de todas as universidades, mas o debate não alcançou o seu objetivo. Assim, foi criada uma comissão, pelos mesmos reitores, para pesquisar os índices de diplomação, retenção e evasão de 53 instituições públicas, as quais apresentaram altos índices de evasão sempre acima de 30%.

Para superar essa questão, Cardoso (2008) considera o fenômeno evasão como sendo de dois tipos: “aparente”, o qual inclui a mobilidade, e o “real”, entendido como a desistência em continuar estudando na educação superior. A partir disso, a autora apresenta os resultados por meio da caracterização, desempenho, rendimento e evasão da população e o relacionamento entre eles na UnB.

A metodologia dos objetos de análise é distinta: “a população de candidatos e de aprovados no vestibular da UnB do segundo semestre de 2006” (CARDOSO, 2008, p.39) e os alunos que ingressaram no segundo semestre de 2004 e de 2005, para verificar as diferenças entre os alunos cotistas e os que ingressaram pelo sistema universal.

Vale destacar a análise que a autora apresenta sobre a evasão dos estudantes cotistas na UnB, partindo do pressuposto que o abandono está associado à renda familiar e ao rendimento acadêmico. Nesse sentido, a evasão seria maior no universo dos alunos cotistas do que no dos não cotistas, mas Cardoso (2008) evidencia que, em outros trabalhos relacionados à evasão no ensino superior, a questão financeira, ou o desempenho acadêmico, contribuem muito pouco na decisão do aluno em evadir-se. Ela apresenta várias questões apontadas por outros autores como: 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, e as licenciaturas.

Na conclusão, Cardoso (2008) aponta os resultados da pesquisa sobre evasão. Para efeito do seu estudo, destacamos os mais relevantes como a relação entre a evasão e o rendimento acadêmico, segundo a qual o índice de evasão é menor no caso de alunos com melhores notas, em comparação àqueles com pior desempenho, o que nos leva a supor que a desmotivação do aluno está ligada ao seu desempenho. Entre os cursos, o maior índice de evasão é registrado naqueles com menor prestígio, incluindo as licenciaturas, justificado pelos baixos retornos sociais e financeiros da carreira. A necessidade de trabalho também influencia na decisão de abandonar o curso, pois foi observado que a evasão é menor no grupo de estudantes que não trabalham.

### **2.3 A evasão e a avaliação institucional no ensino superior**

Procuramos nesta seção pensar a avaliação institucional como um instrumento para reflexão sobre a evasão escolar no ensino superior, pois ocorre no interior das IES, com a comunidade acadêmica, no trabalho docente, na gestão das instituições, na definição curricular ou mesmo na sua estrutura.

Kira (1998) apresenta uma reflexão a respeito do fenômeno evasão, baseando-se em clássicos como Anísio Teixeira (1966), Emilia Ferreiro (1985), Fernando Becker (1993), Florestan Fernandes (1995) e Dilvo Ristoff (1997). A

autora ressalta que esses autores não discorrem diretamente acerca da evasão, mas sim sobre “[...] a dinâmica da formação escolar docente e universitária em consonância com a prática pedagógica [...]” (KIRA, 1998, p.7).

Na área educacional, vários atores interagem, conforme relata Kipnis (*apud* POLYDORO, 2000): o próprio aluno, com diferentes motivos para evadir-se, a instituição diante da queda em seu desempenho, e o sistema, representado por todas as IES, com perda de recursos financeiros do Estado.

De acordo com os estudos analisados, podemos perceber que o termo evasão não apresenta os mesmos critérios de aferição (CARDOSO, 2008; POLYDORO, 2000). Partindo do pressuposto que cada IES tem seus critérios para aferir a evasão de seus alunos e que no interior do sistema educacional as transferências entre instituições não são rastreáveis, a coleta de dados para fins de comparação entre IES fica comprometida. Para amenizar essas questões, apresentamos as sistematizações da Comissão Especial da Evasão (1996 *apud* Polydoro (2000), segundo as quais há distinção entre *evasão de curso* e a *evasão do sistema*. A *evasão de curso* é a saída do seu curso sem a conclusão e a *evasão do sistema* é o abandono do aluno do ensino superior. Cardoso (2000) apresenta a *evasão aparente* e a *evasão real*, sendo a primeira a mobilidade de um curso para outro, e a segunda, a desistência do aluno em cursar a educação superior.

Silva Filho (2007) define dois aspectos similares, mas não idênticos: *evasão anual*, que verifica a diferença de alunos matriculados de um ano para o outro, e a *evasão total*, que apura o número de alunos concluintes no curso.

As pesquisas realizadas sobre evasão precisam dar conta da complexidade que a envolve nesse espaço educacional para que possamos identificar seus fatores, o que facilita a comparação entre as IES. Nesse sentido, a pesquisa de Polydoro (2000) identifica os semestres e apresenta as tendências em relação ao trancamento de curso, uma modalidade de evasão temporária com fortes tendências à evasão definitiva dentro do ambiente educacional, a qual será discutida no próximo capítulo.

Além dos aspectos mencionados, encontramos uma diversidade de objetivos ao se analisar e discutir a evasão. Assim, temos pesquisas com foco em determinados cursos, por modalidade de oferecimento, por exemplo, o EAD, por turno, região, instituição, etc., o que representa um viés diferente para cada objetivo da pesquisa.

Com relação ao levantamento de dados oficiais sobre o fenômeno da evasão, o *site* do INEP não disponibiliza de forma explícita os números sobre a saída de alunos; o cálculo pode ser apurado levando-se em conta o número de alunos matriculados, ingressantes e concluintes. Essa prática revela-se diferente do que é feito em relação ao aumento do número de alunos com acesso ao ensino superior que vem sendo demonstrado pelos órgãos governamentais. A falta de detalhes sobre os números encontrados causa problemas, pois não temos como qualificá-los, ou seja, não há o rastreamento do movimento do aluno dentro do sistema educacional e, assim, a evasão em uma instituição pode representar a matrícula em outra. Os diversos conceitos apresentados para evasão não podem ser identificados; isso somente se dá por meio das pesquisas acadêmicas dentro das diversas áreas do ensino.

Esta discussão é necessária, e a disponibilidade de dados oficiais pelo governo deve ser feita de forma clara e objetiva, para o entendimento dos números que quantificam e qualificam a evasão, possibilitando que pesquisas sejam feitas com o objetivo de auxiliar a proposição de alterações nas políticas públicas que possam auxiliar os estudantes e as instituições públicas ou particulares, pois todos perdem com a evasão escolar: os alunos, que se frustram com o curso que não conseguiram concluir; as instituições particulares, com a perda de receita; e as públicas, com a perda do erário do Estado.

A avaliação institucional, por sua vez, segundo Dias Sobrinho (1995, p.55) “[...] ultrapassa largamente a mera medição ou quantificação e se esforça para compreender os significados das redes de relações cuja tessitura constrói a universidade”. Pode colaborar na qualidade de ensino e se tornar um dos meios de viabilização de avanços e mudanças na cultura acadêmica, seja no trabalho docente, na gestão das instituições, no combate à evasão, nas redefinições curriculares, entre outras dimensões da estrutura do ensino superior.



Isoladamente, algumas instituições nacionais, públicas e privadas vêm procurando apurar o número de estudantes que evadem e, para isso, desenvolvem programas que buscam averiguar os motivos dessa evasão, com o objetivo manter os alunos em seus cursos. De acordo com Polydoro (2000), isso é possível por meio de ações que controlam os fatores que levam à evasão, bem como sua prevenção por meio de estratégias coordenadas e de avaliação de programas.

A efetivação desses programas só é possível por meio da avaliação institucional, pois com ela podemos ter a compreensão crítica e integrada dos processos pedagógicos e de socialização que existem nas universidades, cujo objetivo é a promoção da qualidade. Devemos buscar o entendimento das partes e de modo articulado entender a globalidade da instituição por meio de um esforço metodológico. A partir das informações colhidas na avaliação, formamos a base para as ações de melhoria da realidade em foco (DIAS SOBRINHO, 1995).

A compreensão global dos dados obtidos da avaliação institucional consegue identificar os elementos que conduzem o aluno à evasão escolar. As questões de deficiência da educação básica, a herança profissional e a mudança de endereço, segundo Gaioso (2005), ou Polydoro (2000), indicam vários aspectos ligados ao aluno, ao curso e às variáveis socioculturais.

A autoavaliação, como um processo permanente de reflexão sobre todas as ações institucionais, como estrutura, atividades de ensino, pesquisa, extensão, relações externas e internas, associadas às atividades administrativas e acadêmicas, possui as informações necessárias à IES na prestação de contas ao MEC ou à direção institucional, para orientar a gestão. A articulação entre avaliação e gestão pode ser compreendida de formas diferentes, pois depende da missão, das razões históricas e das características de cada uma das IES. O caminho do conhecimento institucional, de seus problemas internos, está na proposição de programas que proponham mudanças que possam, de modo geral, reverter o elevado número de alunos evadidos.

Segundo Polydoro (2000), os estudos realizados pelos autores têm demonstrado a existência de diferentes enfoques sobre a avaliação do ensino

superior, considerando a complexidade, amplitude e caráter interdisciplinar da avaliação. Por um lado, temos a perspectiva de aumento da produtividade e controle exercido pela regulação e, por outro, o autoconhecimento necessário para a melhoria de qualidade.

Para Worthen, Sander e Fitzpatrick (2004), a avaliação deve ser utilizada como veículo de identificação, esclarecimento e aplicação de critérios defensáveis para determinar o valor, a qualidade, a utilidade, a eficácia ou a importância do objeto avaliado em relação a eles. A avaliação institucional não é uma invenção dos educadores, segundo Sander (2008), ela nasceu e cresceu no contexto mais amplo das Ciências Sociais Aplicadas para o mundo dos negócios, ou para o setor público, por meio de teóricos de Administração e da gestão do desenvolvimento institucional. A avaliação institucional impôs-se como meio para medir a eficiência, a eficácia e a produtividade na administração e na gestão da educação.

Sander (2008) menciona que a experiência das universidades brasileiras, na área da avaliação institucional, remonta à década de 1970, época em que os processos avaliativos e sistemáticos realizados pela CAPES, eram voltados aos programas de pós-graduação.

O autor afirma que, com a preocupação do estado avaliativo baseado em políticas neoliberais, as instituições universitárias reagiram às exigências do MEC e, em 1993, foi criada a Comissão Nacional de Avaliação, representada pelos reitores das universidades brasileiras. Nesse contexto, os dirigentes elaboraram propostas que deram origem ao PAIUB, o qual foi reconhecido pelo MEC e aceito pela comunidade como meio de promover o desenvolvimento institucional das universidades brasileiras. Esse projeto, de natureza emancipatória e participativa, combinava práticas de autoavaliação e avaliação externa.

Apesar da proposta do PAIUB, a comunidade acadêmica foi surpreendida pela Medida Provisória nº 1.018, de 8 de junho de 1995, a qual instituiu o exame denominado Provão, de natureza quantitativa e uniforme, com critérios internacionais e práticas que estimulam as comparações entre desiguais

“[...] muitas vezes baseados em dados desprovidos de validade técnica, sentido pedagógico e solidariedade humana” (SANDER, 2008, p.14).

Atualmente, a avaliação institucional está amparada na Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Conforme disposto no artigo 1º. da lei, o objetivo do SINAES é assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a finalidade de promover a melhoria da qualidade do ensino superior, orientar a expansão de sua oferta, aumentar sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, e especialmente, promover o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional. (SANDER, 2008, p.15).

A avaliação não pode ser resumida como atividade de coleta e divulgação de dados, como se esse procedimento provocasse as transformações necessárias para a melhoria da qualidade educacional. Deve ser entendida como um dos meios de viabilização de mudanças na cultura acadêmica, no trabalho docente, na gestão das instituições, nas definições curriculares e, acima de tudo, na estruturação da educação superior.

Marback Neto (2007) apresenta dois tipos de avaliação na universidade: ensino-aprendizagem e questões da avaliação institucional. O autor compreende a avaliação como um instrumento de gestão universitária, pelo qual, de acordo com a LDB, as universidades brasileiras podem escolher uma estrutura em função de sua cultura e especificidade, o que lhe permite flexibilidade de acordo com a abordagem administrativa, dependendo do seu tamanho e meio ambiente. Essa avaliação é um instrumento gerencial e pedagógico que envolve aferição, revisão e construção e revela, com base em critérios, a adequação e a qualidade do desempenho institucional, gerando informações para a tomada de decisões por parte das IES e a implantação de resultados.

O autor continua explicando que a dificuldade está na decisão bipartida entre as áreas administrativa e acadêmica, nas quais os objetivos gerenciais

conflitam com os acadêmicos e fazem da avaliação um instrumento de controle coletivo, com diagnóstico complexo e de difícil implementação de seus resultados. As críticas da comunidade acadêmica aos critérios adotados referem-se ao caráter fiscalizador e não consultivo realizado com os gestores dos cursos. Outro fator que gera discussões é a questão da qualidade educacional, pela dificuldade na definição de parâmetros.

Para Marback Neto (2007), o processo de avaliação institucional deve ter como ponto máximo a autoavaliação, com destaque ao aspecto crítico-transformador e não ao tecnoburocrático, sendo um momento coletivo de conhecimento e de busca de soluções aos problemas da universidade, juntamente com o controle democrático das diversas instâncias da instituição.

Por outro lado, a avaliação externa causa um dos principais problemas às IES particulares, pois as comissões de especialistas, por serem compostas por quase 95% de membros vinculados às universidades públicas, exigem daquelas as mesmas condições de funcionamento destas, desconsiderando as diferenças culturais e de gestão existentes entre elas. Outro ponto importante são os processos regulatórios das IES pelo Estado, com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e a publicação da Lei do SINAES, a qual dispõe que as IES devem ser examinadas sob a perspectiva de dez dimensões (MARBAC NETO, 2007).

Para demonstrar suas críticas à homogeneização das IES pela avaliação, Marback Neto (2007) comparou duas universidades, uma particular, na região Sudeste, e outra pública, no Nordeste, examinando toda a questão de estrutura organizacional, modelo de decisão, planejamento, cultura organizacional e sistemas de comunicação internos de cada uma.

Nas duas universidades pesquisadas, em função das características de cada gestão e das resistências encontradas, apuramos que a avaliação institucional não integra a rotina delas; as dificuldades existentes ocorrem em virtude do excesso de centralização, lentidão na gestão e, ainda, o medo do professor em ser punido ou exposto pela publicação da avaliação. Em ambas as instituições, os gestores não informam em que medida direcionam as informações

coletadas na avaliação institucional em sua gestão, sendo essa atitude um sério problema, pois a ausência de um sistema de comunicação satisfatório nas IES constitui-se um grande obstáculo à implantação da cultura avaliativa.

O autor conclui que os objetivos seculares da universidade não mudaram tanto, mas a organização sim, em diversos ambientes e contextos que necessitam ser constantemente modificados. À medida que as transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas no modo de vida da população tornam-se mais rápidas, a mesma exigência de transformação e agilidade vem sendo imposta à universidade. As funções de ensino, pesquisa e extensão pertencem a todas as IES, sejam públicas ou particulares, além do fato de terem que prestar contas de suas atividades à comunidade. Nessa prestação de contas, o julgamento de valores somente é possível por meio da avaliação institucional, um importante instrumento pedagógico e de gestão exigido pela LDB, que envolve aferição, revisão e construção, facilitando o processo de gestão a partir dos resultados e sendo um organizador de ideias dispersas e fragmentadas na instituição (MARBACK NETO, 2005).

Quanto à vinculação entre autoavaliação e gestão, buscamos subsídios nos resultados da pesquisa interinstitucional *Avaliação da educação superior no Brasil: desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico em questão*, desenvolvida no período 2006–2008 pelo Programa de Pesquisa da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), subprojeto: *Avaliação institucional: projetos de auto-avaliação e vinculação entre avaliação, gestão e financiamento*. Nessa pesquisa, foram analisados documentos de 14 universidades federais, mais de 30% das instituições existentes em 2006 (SANTOS, 2008).

Esse estudo dividiu-se nos seguintes tópicos: concepções de universidade; finalidade da avaliação; padrões de avaliação; concepção da Comissão Própria de Avaliação (CPA); instrumentos e formas de coleta de dados previstas; autonomia das propostas em relação ao roteiro do SINAES; operacionalização da autoavaliação; vinculação entre avaliação e gestão; e vinculação entre avaliação e financiamento.

A pesquisa considerou a concepção de universidade, por entender que um processo autoavaliativo depende do que as instituições conhecem de si próprias e o envolvimento delas com a sociedade, pois tendem a se conceber como participantes dos problemas locais e do processo de desenvolvimento regional, como forma de legitimar a existência institucional. Dessa forma, as universidades seguem implicitamente as orientações dos documentos do Banco Mundial e da UNESCO, que associam a qualidade da educação superior ao atendimento das necessidades locais da sociedade e do mundo produtivo, também como forma de justificar as verbas financeiras do Estado para a manutenção institucional (OLIVEIRA *et al.*, 2008).

Na avaliação praticada pela instituição, Oliveira *et al.* (2008) apresentam aquelas que adotam um modelo mais participativo, de cunho diagnóstico e formativo devido ao seu histórico de lutas, e outra de caráter gerencialista, de modo que a gestão estratégica auxilie na tomada de decisão nos diferentes espaços da instituição, tornando-os mais racionais, eficientes e eficazes. De forma geral, notamos uma mescla de dois modelos: o participativo e o gerencial:

[...] ao mesmo tempo em que os projetos pretendem a integração institucional em torno da avaliação, também expressam a intenção de utilizar a auto-avaliação para produção dos projetos pedagógicos institucionais (PPI's), dos planos de desenvolvimento institucionais (PDI's) e demais instrumentos de planejamento. (OLIVEIRA *et al.*, 2008, p.43).

Os autores reforçam que, pelo fato de o processo de avaliação ser relativamente recente, ainda não é possível uma caracterização no que se refere à constituição de modelos. Além disso, existe, ainda, a diferença de modelos entre universidades privadas e públicas.

Nas IES privadas, muitas vezes a avaliação é feita em gabinetes ou por especialistas contratados para este fim. Nas universidades públicas, especialmente as de grande porte, já existe um processo contínuo de avaliação, embora esse processo não fosse compreendido como avaliação institucional. Em diferentes espaços da instituição – conselhos, unidades, programas de pós-graduação e cursos de graduação, departamentos, dentre outros – avaliam-se permanentemente as atividades, ainda que essas

atividades não sejam registradas ou sistematizadas como avaliação. (OLIVEIRA *et al.*, 2007, p.44).

A vinculação entre avaliação e gestão aparece explicitamente em todos os projetos de avaliação analisados; as instituições demonstram a intenção de utilizar os dados para aperfeiçoar a gestão por meio de seu planejamento estratégico, principalmente os de caráter administrativo, impactando, portanto, diretamente na tomada de decisão dentro das IES. Os autores ainda evidenciam que é prematuro conceber que os resultados trarão a melhoria da qualidade da gestão e do trabalho acadêmico, mas indicam que somente a contínua autoavaliação poderá auxiliar a instituição na busca pela sua qualidade (OLIVEIRA *et al.*, 2008).

Polydoro (1995) e Silva Filho (2007) enfatizam que, dentre tantas informações apresentadas pela avaliação institucional, a evasão escolar é uma das que deve ser destacada, pelo fato de acumular prejuízos sociais, acadêmicos e econômicos às instituições de ensino, pois sua ocorrência interfere na eficiência do sistema educacional, demonstrando as suas fragilidades.

Muitos dos motivos que levam o aluno a interromper seu curso estão explicitados na avaliação institucional, tais como: a questão da falta de capital cultural (GISI, 2006); a reflexão sobre o projeto de vida e a tomada de decisão (POLYDORO, 1995); e o desencantamento com o curso escolhido (KIRA, 1998). Essas questões aparecem no processo da autoavaliação, as quais devem fazer parte das medidas tomadas pelos gestores para corrigir o rumo da instituição e elevar a qualidade de ensino pretendida.

A reflexão a seguir procura demonstrar, a partir de vários outros autores, como a questão da evasão está estreitamente vinculada à desigualdade social, confirmando de diversas maneiras como essa realidade pode ser interpretada por diferentes enfoques teóricos, históricos e políticos. Colaboram estudiosos dos níveis de ensino fundamental e médio, além do próprio ensino superior.

## 2.4 A desigualdade social e seus efeitos na evasão escolar

Apesar de o foco desta pesquisa ser a evasão no ensino superior, a maioria dos estudos analisados conduz a uma necessária reflexão sobre a estrutura dos níveis de ensinos anteriores, tornando possível compreender melhor o capital cultural para a conclusão de um curso superior.

Para essa discussão, precisamos considerar três pressupostos: o primeiro deles é o sistema acadêmico como meio de igualdade de oportunidades (LAPLANE; DOBRANSZKY, 2002); o segundo é o sistema capitalista, o qual divide a sociedade em detentores do capital e força de trabalho; e o terceiro, a educação como um instrumento capitalista para atingir seus objetivos (GUZZO; EUZÉBIOS FILHO, 2005).

Esses pressupostos são essenciais por entendermos que a evasão é a consequência de fatores ligados à desigualdade social, no qual, a partir da ocorrência de vários acontecimentos, o aluno evade-se do sistema educacional (ALONSO, 2009; GISI, 2006; GUZZO; EUZÉBIOS FILHO, 2005; LAPLANE; DOBRANSZKY, 2002; MELLO, 2007; RAMA, 2009; VIEIRA; ALBERT; BAGOLI, 2008; ZAGO, 2006).

O primeiro pressuposto, a partir de Laplane e Dobranszky (2002, p.59), consiste em destinar o sistema acadêmico a “igualar as oportunidades, preparando o indivíduo para a escolha vocacional”. Nesse sentido, identificamos igualdade de oportunidades com a formação e também confirmamos a homogeneização na escolarização do conhecimento. A partir de políticas educacionais extensivas a um número cada vez maior da população, e por um tempo maior, tornou-se inevitável a substituição por critérios de seleção mais inclusivos, pois o antigo sistema obrigaria a uma retenção maior do que se poderia suportar.

Mas foi inevitável, neste caso, o reconhecimento de que, na base de tudo, está a desigualdade, vista sob a ótica do ‘déficit’, isto é: numa escala ascendente, os retidos estão “atrasados”, e assim ‘atraso’, ‘déficit’ e expressões semelhantes colocaram o problema



na grande maioria das vezes sob uma perspectiva de grau, não de diferença<sup>1</sup>. (LAPLANE, DOBRANSZKY, 2002, p.59).

<sup>1</sup> As diferentes formas de conceitualizar esse problema incluem estudos realizados sob várias perspectivas [...]. Essas idéias ecoaram na área de educação, e foram responsáveis **pela compreensão de fenômenos como o insucesso, a repetência e a evasão escolar como problemas decorrentes de privações na esfera da língua e da cultura** [...]. [grifo nosso].

A análise sobre as “atribuições da homogeneização pretendida pela escola e suas difíceis relações com as diversas culturas urbanas atuais das quais provêm o alunado universitário [...]” (LAPLANE, DOBRANSZKY, 2002, p.59), permite encontrar pontos de concordância dos resultados com os conceitos de “capital cultural”, *habitus* e “campo”, elaborados por Pierre Bourdieu.

O sistema educacional, resultado de um processo histórico, está no centro das relações sociais e de produção, dividindo a sociedade em classes. Ponce (*apud* GUZZO; EUZÉBIOS FILHO, 2005) entende que a sociedade estruturou-se em classes sociais com o término da sociedade primitiva por interesse de uma classe social dominante, que baseadas no poder político e militar não mais obtinham os resultados desejados. Sendo assim, foi necessário procurar outros aparatos, o ideológico e o intelectual, os quais encontraram na escola o seu ponto de apoio. O sistema capitalista tem a educação como instrumento de suporte à alienação e à divisão de trabalho; as escolas são espaços de convivência social, que reproduzem a dinâmica da sociedade capitalista, portanto, configurando-se como um elemento da sustentação da desigualdade social.

A necessidade de se apropriar da atividade intelectual e das técnicas refinadas de produção passou a compor o rol da divisão social do trabalho e, neste sentido, a classe dominante passou a compreender a Educação como elemento fundamental para a manutenção da desigualdade social, uma vez que os conhecimentos científicos e tecnológicos passaram a ser compreendidos como, cada vez mais necessários para o desenvolvimento do sistema produtivo [...]. (GUZZO, EUZEBIO FILHO, 2005. p.3).

A relação entre desigualdade e níveis educacionais é apresentada pelos autores por meio de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(IBGE), os quais revelam a disparidade econômica entre os segmentos populacionais. Considerando a escolaridade de jovens entre 18 e 24 anos, com renda familiar *per capita* inferior a dois salários mínimos, constata-se que esses alunos apresentam em média 4,6 anos de estudos contra 10,6 anos acima deste rendimento, o que se repete em outros grupos de idade. Os dados demonstram, ainda, um alto nível de evasão no país, indicando que ela também está relacionada à complementação de renda familiar.

Esse dado pode ser verificado no estudo com jovens de 15 anos de idade, feito por Guzzo e Euzébio Filho (2005), no qual temos 16,53% de alunos dessa faixa etária nas escolas. As condições econômicas e sociais das famílias menos abastadas levam os jovens a trabalhar e contribuir na complementação da renda familiar, o que interfere diretamente no rendimento acadêmico e este, por sua vez, caso seja abaixo do esperado, provoca a evasão escolar.

Esse quadro reflete uma situação generalizada de analfabetismo, o quê, em uma sociedade que exige determinados níveis de capacitação técnica e de estudo para a inserção no mercado de trabalho, acaba por servir a lógica dominante, pois mantém uma reserva de mercado e perpetua a divisão social do trabalho, diferenciando o trabalho manual e intelectual. Podemos entender como ocorre um dos mecanismos de 'exclusão'<sup>6</sup> desta sociedade, na qual o sistema educacional figura como o ator principal. (GUZZO; EUZEBIO FILHO, 2005, p.43).

<sup>6</sup> O conceito de exclusão pode ser analisado criticamente compreendendo que os segmentos sociais 'excluídos' assumem um papel fundamental na engrenagem capitalista [...].

O fator de acesso à educação é tratado por Andrade e Dachs (2007), que apresentam a desigualdade de oportunidade no mercado de trabalho relacionada ao acesso ao sistema educacional e aos seguintes fatores: situação econômica, raça e cor e a evolução do indivíduo dentro do sistema escolar. Os dados da pesquisa realizada pelos autores relacionam os grupos de faixa etária com a renda *per capita* familiar e a raça/cor dos indivíduos. Esses grupos são divididos em quatro faixas etárias: de sete a dez anos, de 11 a 14 anos, de 15 a 17 anos e de 18 a 24 anos. Os resultados desse estudo demonstram que o acesso às primeiras séries independe da renda familiar e da raça/cor, o que já não ocorre nas suas progressões, evidenciando a diferença entre brancos e não

brancos, principalmente se considerada a renda familiar de zero até cinco salários mínimos e mais de cinco salários mínimos.

Em todos os grupos etários e para ambas as categorias de renda *per capita* nota-se que os não-brancos apresentam piores condições de escolaridade que os brancos, fato já amplamente documentado no Brasil (Barros et al, 2001; Henriques, 2001). No entanto a renda familiar *per capita* constitui-se um determinante acima da variável *raça/cor*<sup>5</sup>, pois se observam diferenças bem menores entre brancos e não-brancos do que entre as categorias extremas de renda *per capita*. (ANDRADE; DACHS, 2007, p.406).

<sup>5</sup> Schwartzman (1999) associou a condição *raça/cor* e anos de estudo dos indivíduos segundo o 'rendimento médio mensal'. Conclui que '**é claramente a educação e não a cor, raça ou origem o grande fator de desigualdade** na sociedade brasileira' [...] (ANDRADE, DACHS, 2007) [grifo nosso].

No grupo de jovens com idade entre 18 a 24 anos, ou seja, aptos ao ensino superior, temos uma acentuada disparidade em relação à *raça/cor* e nível de renda, o que reflete no baixo percentual, nessa faixa etária, dos que frequentam ou frequentaram esse nível de ensino, 13% do total da população. Para identificar a escolaridade daqueles que não atingem o ensino superior, os autores relacionaram também *raça/cor* e a renda familiar e apresentaram a tabela abaixo, na qual podemos identificar em que faixas etárias temos as maiores saídas de alunos e a renda *per capita* que possuem. Com relação à *raça/cor*, a disparidade é ainda maior no ensino superior, com 21% de brancos e 5% de não brancos, conforme apresentado a seguir.

**Tabela 3.** Nível de escolaridade da população de 18 a 24 anos, segundo a renda domiciliar *per capita* – Brasil, 2003.

| Níveis de escolaridade      | Renda familiar <i>per capita</i> em frações do salário mínimo |               |               |               |           | Total      |
|-----------------------------|---|---------------|---------------|---------------|-----------|------------|
|                             | 0 a ½   | Mais de ½ a 1 | Mais de 1 a 2 | Mais de 2 a 5 | Mais de 5 |            |
| Não concluiu o EF           | 60%   | 36%           | 20%           | 7%            | 3%        | 34%        |
| Concluiu o EF, mas não o EM | 26%   | 32%           | 28%           | 17%           | 9%        | 26%        |
| Concluiu o EM               | 13%   | 28%           | 40%           | 38%           | 18%       | 27%        |
| Acesso ao ES                | 1%  | 4%            | 12%           | 38%           | 71%       | 13%        |
| Total                       | 6.737.444   | 5.941.990     | 5.467.768     | 3.272.593     | 982.574   | 22.402.369 |

Fonte: PNAD 2003 (ANDRADE; DACHS, 2007).

Legenda: EF – Ensino Fundamental; EM – Ensino Médio; ES – Ensino Superior

Para demonstrar a disparidade entre as ações promovidas no Brasil, cabe ressaltar o trabalho de Alonso (2009), no qual são informadas as metas da união europeia no Conselho de Lisboa, em 2000, que fixam a taxa de 85% do total da população de jovens entre 20 e 24 anos, para formação do segundo grau ou profissional. Apesar de os dados demonstrados na Tabela 3 estarem em desacordo com esta faixa, podemos verificar que o índice nacional brasileiro total está bem abaixo desta expectativa.

Independente dessas informações serem de 2003, ou seja, não serem tão recentes, podemos perceber que não basta termos políticas de ações afirmativas voltadas ao ensino superior, mas devemos buscar a permanência do aluno em todos os níveis de ensino. Assim, a evasão como saída ou como exclusão deve ser evitada em todo o sistema educacional.

Andrade e Dachs (2007) demonstram que o efeito de políticas de cotas raciais pode ser pernicioso, aumentando ainda mais as desigualdades sociais entre os não brancos dentro desse grupo, os alunos provenientes das faixas com renda mais alta têm acesso ao ensino superior, enquanto os de poder aquisitivo mais baixo, muitas vezes, sequer se qualificam no ensino médio.

Mais do que cotas nas universidades, as políticas públicas deveriam preocupar-se em diminuir as perdas sucessivas ao longo do sistema educacional, especialmente dos alunos nas faixas de menores rendas, nas quais se concentram majoritariamente as crianças e jovens brasileiros não-brancos. (ANDRADE; DACHS, 2007, p.419).

A minoria de baixa renda que chega ao ensino superior depara-se com um sério problema: a má qualidade de ensino proporcionado por muitas escolas públicas faz com que os alunos provenientes destas tenham dificuldade para acompanhar as matérias, incluindo as básicas, constantes das matrizes curriculares dos cursos, fazendo com que muitos desistam de continuar os estudos. Outra questão é o tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência, que impõe limites acadêmicos na participação da organização e entrosamento universitário, ficando os estudantes com a sensação de que não fazem parte do ambiente escolar. A presença desses estudantes indica as reais

diferenças sociais com os custos pessoais enfrentados. A deficiência nos diversos níveis é manifestada na evasão, na repetência e no fraco desempenho dos alunos, quando solicitados a colocar em prática seu aprendizado (ZAGO, 2006; ATAÍDE *et al.*, 2006).

Esses fatores como vimos, são ressaltados por Gisi (2006), que os atribui ao surgimento tardio de universidades no Brasil e a sua dependência aos interesses das classes dominantes, em virtude do tipo de seleção para o ensino superior que privilegiou o acesso de alunos com maior capital cultural. Essa desigualdade deve ser inicialmente considerada quando se comenta sobre escola de qualidade, ou, segundo aponta a autora, teremos “o que Bourdieu (2001) chama de “os excluídos do interior”. O aluno se encontra incluído no sistema escolar, mas sem que se efetive a sua aprendizagem”. (GISI, 2006, p.108).

Outros tipos de exclusões também são tratados por Freitas (2002), de acordo com o qual, as políticas neoliberais buscam o aumento do número de vagas, mas desconsidera a permanência no sistema educacional. O autor explica que a finalidade do Estado é diminuir custos econômicos, sociais e políticos e, dessa forma, cria áreas de exclusões subjetivas, como auto-exclusão, exclusão entre ciclos e trilhas de progressão continuada diferenciadas, na qual a responsabilidade é do aluno, ou seja, do próprio excluído.

A repetência e a evasão geram custos que oneram o Estado indevidamente – não são uma questão só de qualidade da escola. É uma questão de fluxo e de custo do fluxo. A questão da qualidade entra como geradora de menores gastos, menores custos – coerente, portanto, com a teoria do Estado mínimo. Custos desnecessários acarretam pressões por mais investimentos. O que está em jogo, portanto, não é apenas o lado humano e formativo da eliminação da reprovação ou da evasão, mas seu lado econômico, sistêmico – ou como se costuma dizer: o custo/benefício. (FREITAS, 2002, p.306).

Garschagen (2007, p.35) apresenta a avaliação da secretária do Ensino Básico do MEC, Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva: o “[...] desafio, em pleno século XXI, é estruturar uma escola republicana que seja realmente para todos, o que muitos países fizeram no século XIX, outros no século XX e o Brasil, infelizmente não conseguiu até hoje”. Outra justificativa é apontada como o desgaste emocional sofrido pelos alunos em razão da repetência. A questão da

perda da qualidade do ensino é justificada pela transição rápida e crescente do ensino fundamental da esfera federal e estadual para os municípios, gerando desequilíbrios que incharam as salas de aula com cerca de 40 alunos, em média, e também ao baixo salário docente; com isso, os alunos oriundos de famílias da classe média mudaram para escolas particulares e os demais “passaram a conviver com a baixa qualidade de ensino, as repetências e a exclusão escolar” (GARSCHAGEN, 2007, p.40) afirma a secretária.

Diante do exposto, constatamos que as medidas neoliberais de transferência de custos alcançaram seus objetivos e que a pretendida qualidade no ensino não foi atingida, mas os custos com a educação foram reduzidos.

Esses estudos indicam, portanto, que os processos que levam os alunos a evadir-se estão realmente relacionados à desigualdade social. São frutos da relação de faixas etárias, raça, cor, idade e gênero. A população de poder aquisitivo menor aparece com os maiores índices de evasão, ou o menor tempo de estudo, justificado pelo precoce ingresso no mercado de trabalho para ajudar a compor a renda familiar.

Os resultados da pesquisa realizada por Mello (2007) indicam igualmente uma forte correlação entre a condição social dos estudantes e as oportunidades de ingresso, no que diz respeito à renda e à escolarização do chefe de família. Vale destacar Cardoso (2008), que também faz um estudo relacionando a escolarização da mãe como fator para apurar uma das explicações para a evasão. Finalmente, Mello (2007) conclui que a estratégia da política educacional de expansão no ensino superior deve promover não só o seu crescimento, mas também a equidade do sistema por intermédio de mecanismos que diminuam os efeitos das desigualdades socioeconômicas e socioculturais.

A desigualdade social, entendida neste momento como consequência das ações capitalistas mais recentes, leva os jovens das famílias de menor renda a ingressar prematuramente em um mercado de trabalho bastante precário.

Para considerarmos o conjunto dos diversos estudos deste capítulo, partimos do pressuposto de que o sistema acadêmico pode contribuir para ampliar a oportunidade, a formação e a democratização na “escolarização do

conhecimento” (LAPLANE; DOBRANSZKY, 2002). Para tanto, a estrutura educacional deve oferecer melhor qualidade de ensino e oportunidade de permanência na escola, desde o ensino fundamental até o ensino superior.

Uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino. (ZAGO, 2006, p.228).

A discussão feita por Perassi (2009) sobre o fracasso escolar existente na América Latina atribui à escola a responsabilidade em denunciar seus problemas. A cultura avaliativa permite, pelo processo sistemático, a busca de informações e o juízo de valor para a tomada de decisões e, assim, pode criar obstáculos ou conduzir ao fracasso escolar. As escolas precisam de práticas de avaliação com características mais democráticas, as quais possam promover uma política de educação emancipadora.

Segundo Guzzo e Euzébios Filho (2005), a Educação emancipadora pode contribuir, por meio de questionamentos e análises da sociedade capitalista, para o progresso da consciência crítica de professores, estudantes e comunidade, com o objetivo de desnaturalizar a desigualdade social.

Freitas (2002), ao discutir a educação básica, corrobora com a necessidade de uma política educacional emancipadora, que encontre na escola um local formativo e instrutivo e atenda às diversas faces da educação.

[...] um local de tomada de consciência e de luta contra as desigualdades sociais em estreita relação com os movimentos sociais emancipatórios, quando então a escola encontrará seu lugar formativo/instrutivo no nosso tempo. Além de conteúdo, a escola deve ensinar novas relações com as pessoas e com a natureza. Mais do que nunca, temos que saber ler as medidas que estão sendo propostas usando um instrumental teórico que nos permita desvelar as reais intenções e as práticas das atuais políticas públicas e armar a resistência. O neoliberalismo e suas ‘teorias’ educacionais passarão [...] – ainda que nos reste muita luta. (FREITAS, 2002, p.322).

No sentido de criar instrumentos dentro da escola, a avaliação emancipatória entendida por Saul (2001, p.61) pode auxiliar “como um processo

de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la”, provocando o sujeito de modo a libertá-lo do seu “condicionamento determinista”.

O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua ‘própria história’ e gerem as suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 2001, p.61).

Todas essas questões sociais interagem, tornando o sistema educacional eficiente ou não, para manter o aluno em sala de aula. A avaliação institucional vem ao encontro desse problema e da necessidade em resolvê-lo, para auxiliar, de forma crítica e integral, esse processo de identificação e compreensão dos fatores que envolvem os processos pedagógicos e de socialização para a universidade.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa para verificar até que ponto as discussões sobre a evasão escolar e a avaliação institucional estão associadas e ocorrendo na área de educação. Percebemos que, de forma geral, a evasão é tratada pelos autores como a saída do aluno da instituição antes da conclusão do seu curso. As distinções entre os estudos encontrados ocorrem em relação ao objeto de estudo, à teoria, ao método para identificação da evasão e aos resultados das pesquisas realizadas.

Para alcançar o objetivo deste trabalho, algumas etapas foram definidas e uma delas foi levantar mais informações sobre a evasão nos demais níveis de ensino. Sabemos agora quais são os reflexos da desigualdade social que impactam no sistema educacional e principalmente no ensino superior.

Foi, também, necessário estudar as origens do ensino superior no Brasil, buscando saber seu histórico e sua conceituação. Além disso, foi indispensável a reflexão sobre a expansão do ensino superior e as concepções neoliberais que nortearam as políticas públicas nacionais. Essas ações possibilitaram-nos entender as políticas de ações afirmativas e compensatórias utilizadas na Educação que facilitam o acesso do indivíduo ao ensino, mas não promovem o seu acompanhamento.

As políticas afirmativas ou compensatórias acabam mascarando a realidade, pois viabilizam o acesso dos alunos às IES, mas estas, geralmente, não trabalham ou tratam das dificuldades que os discentes enfrentam para permanecerem nos cursos em que se matricularam. Com essa consideração, podemos concluir que a evasão no ensino superior é fruto de uma série de fatores existentes na estrutura educacional, os quais começam no ensino fundamental fazendo com que poucos permaneçam no sistema educacional e concluam o ensino superior.

Estudamos, ainda, a realidade da evasão no ensino superior, buscando demonstrar os problemas vivenciados pelos estudantes e pelas instituições. Para

verificar a discussão no meio acadêmico sobre a evasão no ensino superior, definimos um *corpus*, com o objetivo de obter um conjunto de pesquisas relacionadas ao tema e, com isso, uma análise bibliográfica com um resultado válido. Observamos que existe uma lacuna e dispersão da reflexão acadêmica sobre o tema pertinente à evasão no ensino superior, ou seja, os estudos revelam que há necessidade de maiores discussões teóricas e metodológicas que possibilitem esclarecer melhor a história desse fenômeno social que afeta a educação brasileira. A falta de entendimento na definição do conceito de evasão compromete inclusive o enfoque e o aprofundamento das pesquisas quando outros desafios emergem nesta discussão, como o cancelamento de matrícula não considerado como evasão em alguns trabalhos.

Podemos afirmar que os quatro trabalhos centrais desta pesquisa (CARDOSO, 2008; FAVERO, 2006; POLYDORO, 2000; SOUSA, 2005) refletem sobre as mesmas questões fundamentais presentes nas últimas décadas, no campo da Educação.

Nos trabalhos selecionados, destacamos quatro focos diferentes, pois Polydoro (2000) pesquisa o reflexo de um tipo específico de modalidade de afastamento temporário do aluno, ou seja, o trancamento do curso, Souza (2005) estuda o resultado de um serviço de orientação e acompanhamento psicopedagógico, Favero (2006) faz sua discussão à luz do ensino a distância, e Cardoso (2008) compara a evasão entre os cotistas e não cotistas da UnB.

A respeito do conteúdo dos trabalhos propriamente ditos, a partir da leitura dos objetivos por meio da abordagem metodológica utilizada e dos resultados apresentados, encontramos uma tendência acentuada na diversidade de estudos de casos. Constatamos que as análises realizadas pelos autores indicam que o objetivo se concentra em procurar entender quais são os motivos que levam o aluno a não concluir o seu curso (CARDOSO, 2008; FAVERO, 2006; POLYDORO, 2000; SOUSA, 2005).

Um ponto levantado por Cardoso (2008) relaciona-se à escolha do curso, não definida individualmente pelo candidato, mas por um conjunto de fatores sociais que interagem entre si, sendo muitas vezes não perceptível pelo

próprio aluno. Esse fato tem relação com a necessidade de as IES proporcionarem orientação profissional aos jovens, conforme destacam também Sousa (2005) e Polydoro (2000).

Cardoso (2008) apresenta estudos que relacionam as políticas públicas de ações afirmativas (cotistas e não cotistas) com os diversos grupos de raça/cor, gênero, renda *per capita*, escolaridades da mãe, ou seja, desenvolve uma reflexão que reafirma a questão da desigualdade social como fator relevante para a evasão.

De forma geral, os resultados apontam na direção de que as contradições e os conflitos existentes nos processos de evasão são múltiplos, desde as dificuldades dos próprios alunos até as de caráter mais institucionais, passando por cobranças de implementação de políticas públicas voltadas para a questão da evasão.

Em todos os estudos examinados a relação entre evasão e avaliação institucional é uma análise secundária. A discussão da avaliação institucional é considerada como um instrumento de 'auxílio' para pensar a redução da evasão, mas na prática existe uma carência de experiências concretas que se apoiam nessa relação para minimizar o problema. Percebemos que a produção acadêmica na BDTD sobre a relação entre a evasão e a avaliação institucional é ainda mais restrita que a própria discussão de evasão no ensino superior.

A questão da desigualdade social, por sua vez, aparece direta ou indiretamente em todos os estudos, do ensino fundamental ao ensino superior. Vimos que a grande maioria da população de baixa renda tem um número reduzido de anos de estudo, com baixa qualidade de ensino e com sérias dificuldades acadêmicas para ingressarem em uma instituição de ensino superior pública. Faltam condições econômicas e culturais que possibilitem ao aluno ingressante manter-se em uma instituição privada (GUZZO; EUSEBIOS, 2005; ZAGO, 2006; GISI, 2006).

Para que haja melhoria nesse processo, acreditamos que seja possível utilizar a avaliação institucional e ampliar as atividades associadas aos campos de currículos dos cursos e de desempenhos dos docentes e discentes. Portanto, o

presente estudo aponta para a necessidade de se fortalecer as articulações entre avaliação institucional, evasão e qualidade de ensino, no sentido de haver uma maior explicitação e visibilidade do problema, tanto em relação às discussões acadêmicas como em relação às políticas públicas educacionais.

Com isso, as indagações desta pesquisa a respeito das discussões existentes sobre a evasão escolar e a avaliação institucional podem ser respondidas à medida que entendermos dialogicamente as relações existentes entre o sistema educacional e a desigualdade social. Os estudos não são conclusivos. Temos muitos caminhos a percorrer em busca de respostas que dependam de novas pesquisas no país para o problema proposto. É necessário haver um aprofundamento e maior articulação entre os conhecimentos da evasão e da avaliação institucional em todos os níveis educacionais, para que tenhamos uma redução efetiva dos índices de evasão e da desigualdade educacional.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, R. F. Éxito escolar para todos. *Revista Iberoamericana de educacion*, n. 50, p. 173-195, 2009.

ANDRADE, C. Y.; DACHS. W. Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 131, p. 399-422, maio/ago. 2007.

ATAÍDE, J. S. P.; LIMA, L. M.; ALVES, E. O. A repetência e o abandono escolar no curso de licenciatura em física: um estudo de caso. *Revista Physucae*, v. 6, p. 21-32, 2006.

BARREIRO, I. M. F.; TERRIBILI FILHO, A. Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões. *Ensaio: Avaliação Políticas Públicas da Educação*, v. 15, n. 54, p. 81-102, 2007.

BISSOTO, M. L. O fracasso na escola. *Revista Iberoamericana de Educacion*, n. 50, p. 81-98, 2009.

BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C.; BOGUTCHI, T. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. *Avaliação*, Campinas, v. 8, n. 1, p. 161-189, 2003.

CARDOSO, C. B. *Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão*. 2008. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/>>. Acesso em: 30 abr. 2009.

CORBUCCI, P. R. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do estado ao projeto de reforma. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, 2004.

COSTA, M. C. C. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Moderna, 1987. 248 p.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: TEIXEIRA, E. M. *et al.* *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p 150-204.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, 2001.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior regulação e emancipação. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF D. I. *Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003. p. 35-52.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In: DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. *Avaliação Institucional: teorias e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 15-16.

FAVERO, R. V. M. *Dialogar ou evadir: eis a questão! Um estudo sobre a permanência e a evasão na Educação a Distância*. 2006. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002.

GAIOSO, N. P. L. *O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil*. 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

GARSCHAGEN, S. O dilema da repetência e da evasão. *Desafios*, p. 35- 43, out. 2007.

GISI, M. L. A Educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 17, p. 97-112, 2006.

GUZZO, R. S. L.; EUZÉBIOS FILHO, A. Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. *Escritos educ.* [online]. dez. 2005, v. 4, n. 2, p. 39-48. ISSN 1677-9843. Disponível em: <[http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-98432005000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432005000200005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 dez. 2009.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIAS E TECNOLOGIA. Disponível em: <<http://www.ibict.br/secao.php?cat=O%20IBICT>>. Acesso em: 20 ago. 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2008.

KIRA, L. F. *A evasão no ensino superior: o caso do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992-1996)*. 1998. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1998.

LAPLANE, A. F.; DOBRANSZKY, A. Capital cultural: ensaios de análise inspirados nas idéias de P. Bourdieu. *Horizontes*, Bragança Paulista, v. 20, p. 59-68, jan./dez. 2002.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2009.

LIMA, J. B. G. *Estudo da evasão escolar do ponto de vista econômico: o caso dos Centros Universitários Camilianos do Brasil*. 2008. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis da Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças, Vitória, 2008.

MARBACK NETO, G. A gestão do ensino superior em xeque. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 5, n. 16, p. 281-292, 2005.

\_\_\_\_\_. *Avaliação: instrumento de gestão universitária*. Vila Velha: Hoper, 2007. 264 p.

MARTINS, J. P. *Administração escolar: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação*. São Paulo: Atlas, 1991. 216 p.

MELLO, J. C. R. S. Desigualdades sociais e acesso seletivo ao ensino superior no Brasil no período 1994-2001. *REICE – Revista Eletrônica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 5, n. 2e, p. 69-83, 2007.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*, Petrópolis: Vozes, 2002. 80 p.

MORAIS, R. *Cultura brasileira e educação*. Campinas: Papyrus, 2002. 198 p.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 99, p. 355-375, 2007.

OLIVEIRA *et al.* Avaliação institucional: projetos de auto-avaliação e vinculação entre avaliação, gestão e financiamento. In: OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. *Avaliação institucional: sinais e práticas*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 37-53.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 5-23, 2005.

PERASSI, Z. ¿Es La evaluación causa Del fracaso escolar? Avaliação e causas do fracasso escolar. *Revista Iberoamericana de Educacion*, n. 50, p. 65-80, 2009.

PEREIRA, F. C. B. *Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior: uma aplicação na universidade do extremo sul catarinense*. 2003. 172 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

POLYDORO, S. A. J. *Evasão em uma instituição de ensino superior: desafios para a psicologia escolar*. 1995. 145 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Departamento de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_ *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição*. 2000. 167 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

SANDER, B. Avaliação institucional em construção. In: OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. *Avaliação institucional: sinais e práticas*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 11-16.



SANTOS, J. S. Apresentação. In: OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. *Avaliação institucional: sinais e práticas*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 17-19.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez, 2001.

SAWAYA, J. C. Indicadores de qualidade de ensino de graduação. *Série Acadêmica*, Campinas, n. 18, p. 60-119. 2003.

SGUISSARDI, V. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 184, p. 549-578, set./dez. 1995.

SILVA FILHO, R. L. *et al.* A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SILVA FILHO, R. L. L.; HIPÓLITO, O. Financiamento e expansão do ensino superior. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/Detail.jsp?id=62770>>. Acesso em: 16 abr. 2009.

SOUSA, E. M. C. *Orientação profissional nos cursos de graduação: contribuições e limites*. 2005. 68 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

VIEIRA, C. R.; ALBERT, C. E.; BAGOLI, I. P. Crescimento e desenvolvimento econômico no Brasil: uma análise comparativa entre o PIB per capita e os níveis educacionais. *Análise*, v. 19, n.1, p. 28-50, jan./jul. 2008.

WORTHEN, B. R.; SANDER, J. R.; FITZPATRICK, J. L. *Avaliação de programas: concepções e práticas*. São Paulo: Gente, 2004. 736 p.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.