

---

**EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR:  
DIGRESSÕES MOTIVADAS A PARTIR DA PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS**

---

**EVASION IN HIGHER EDUCATION:  
ANALYSIS MOTIVATED FROM THE NEW CORONA VIRUS PANDEMIC**

---

**ABANDONO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR:  
ANÁLISIS MOTIVADOS A PARTIR DE LA PANDEMIA DEL NUEVO CORONA VIRUS**

---

Rubia Cristina Wegner<sup>1</sup>

**RESUMO**

Neste artigo, são sistematizados conceitos e medidas de cálculo da evasão no ensino superior, considerando os efeitos da pandemia do novo coronavírus. Sua construção ocorre no âmbito das percepções, observações e vivências da autora enquanto coordenadora de curso de graduação e do projeto de pesquisa “Levantamento de indicadores de qualidade da graduação na UFRRJ – um estudo de cursos selecionados”. Dessa forma, este artigo reúne boa parte dos conceitos para evasão e de indicadores utilizados no cálculo da evasão e da retenção. A motivação deste artigo, além de representar um primeiro esforço de sistematização dos principais aspectos deste fenômeno, é a evasão estar sendo utilizada como um parâmetro da qualidade do ensino superior, sob determinações legais de órgãos de controle, para orientar na tomada de decisões na esfera nacional. Porém, como demonstramos, não pode ser adotada como um índice isolado, isto é, diferentes fatores de diferentes ordens influenciam e explicam a evasão. E esses fatores precisam ser explorados no conceito a ser empregado que potencialmente poderá determinar, de um modo mais robusto, as formas de medir a evasão. Assim, pode-se subsidiar políticas educacionais no âmbito das instituições de ensino mais afeitas a suas realidades e menos mecanicistas ou genéricas. Este artigo é um primeiro esforço nesse sentido.

**PALAVRAS-CHAVE:** Evasão no ensino superior. Conceitos de evasão. Indicadores da evasão.

**ABSTRACT**

In this article, concepts and measures for calculating dropout in higher education are systematized, considering the effects of the new coronavirus pandemic. Its construction takes place within the scope of the author's perceptions, observations and experiences as coordinator of the undergraduate course and the research project “Survey of undergraduate quality indicators at UFRRJ – a study of selected courses”. Thus, this article brings together a good part of the concepts for dropout and indicators used in the calculation of dropout and retention. The motivation of this article, in addition to representing a first effort to systematize the main aspects of this phenomenon, is that dropout is being used as a parameter of the quality of higher education, under legal determinations of control bodies, to guide decision-making in the sphere national. However, as we have shown, it cannot be adopted as an isolated index, that is, different factors of different orders influence and explain dropout.

---

**Submetido em:** 06/05/2022 – **Aceito em:** 28/04/2022 – **Publicado em:** 13/09/2022

<sup>1</sup> Professora no Departamento de Ciências Econômicas da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Bacharel em Ciências Econômicas pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mestre em Desenvolvimento Econômico pela Universidade de Campinas (Unicamp) e doutoranda do programa de Economia da Indústria do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Está na coordenação do curso de graduação em Ciências Econômicas, desde 2016, quando inicia o acompanhamento da evasão e retenção. ORCID 000-0002-4824-8414. Brasil.



And these factors need to be explored in the concept to be used, which could potentially determine, in a more robust way, the ways to measure evasion. Thus, it is possible to subsidize educational policies in the context of educational institutions that are more suited to their realities and less mechanistic or generic. This article is a first effort in that direction.

**KEYWORDS:** Evasion in higher education. Evasion concepts. Indicators.

#### RESUMEN

Este artículo sistematiza conceptos y medidas para el cálculo de la deserción en la educación superior, considerando los efectos de la pandemia del nuevo coronavirus. Su construcción se ocurre en el ámbito de las percepciones, observaciones y experiencias del autor como coordinador de la carrera y del proyecto de investigación “Busqueda de indicadores de calidad de carrera en la UFRRJ – estudio de carreras seleccionadas”. Por ello, este artículo reúne buena parte de los conceptos de evasión e indicadores utilizados en el cálculo de la evasión y la retención. La motivación de este artículo, además de representar un primer esfuerzo por sistematizar los principales aspectos de este fenómeno, es que la evasión, en Brasil, está siendo utilizada como parámetro de la calidad de la educación superior, bajo determinaciones legales de órganos de control, para orientar la toma de decisiones, de decisiones a nivel nacional Sin embargo, como hemos mostrado, no puede adoptarse como un índice aislado, se debe decidir, diferentes factores de distinto orden influyen y explican la deserción. Estos factores necesitan ser explorados en el concepto a utilizar, lo que potencialmente podría determinar, de manera más robusta, las formas de medir la evasión. Por lo tanto, las políticas educativas pueden ser subsidiadas en el marco de instituciones educativas más adecuadas a sus realidades y menos mecanicistas o genéricas. Este artículo es un primer esfuerzo en esa dirección.

**PALABRAS CLAVE:** Evasión. Conceptos de evasión. Indicadores.

#### INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de escritos, levantamentos, avaliações, aplicação de indicadores, bem como de observações realizadas no contexto de prática docente, destacando-se nesta a administrativa, isto é, de coordenação de curso de graduação em uma universidade federal. Na prática docente, entre os campos de administração e pesquisa ou extensão ou Ensino, em geral, a ligação não é sentida ou esperada pelo docente. Este artigo, é válido ressaltar, é parte de um projeto de pesquisa desenvolvido na instituição. No cotidiano da prática docente, a evasão foi sendo identificada como um ponto nevrálgico na qualidade, no conceito, alcance social do Ensino superior em nosso país. No que respeita à prática docente, as atividades administrativas estão previstas. E para elaboração deste artigo, a vivência, do autor, em coordenação de curso de graduação foi aspecto essencial, isto é, ao se incumbir de averiguar a situação do curso frente a avaliações seriadas, como ENADE, ou avaliação *in loco* ou de se acompanhar a trajetória do curso e de discentes do curso, nota-se os efeitos deletérios que o abandono por discentes de um curso podem causar. Ademais, que mesmo que constitua preocupação na literatura acadêmica, nos planos de gestão das instituições de ensino, em órgãos de controle ou MEC, existem lacunas na conceituação, causas, na utilização e no alcance dado para fins de elaboração de estratégias



e políticas específicas de enfrentamento.

Entre fins da década de 1990 e primeiros anos da década de 2000, na esteira da reforma administrativa então em curso, o tema da evasão ganhou espaço na agenda do MEC, conforme se alicerçava a compreensão de mensuração da qualidade e eficiência do Ensino superior. Ao longo da década de 2000, aprofundou-se uma acepção do TCU (Tribunal de Contas da União) de controle e fiscalização sobre as Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil. Movimento cunhado sob a marca da qualidade, prestação de contas e transparência. A evasão, por outro lado, é um fenômeno latente da evolução do Ensino superior, que se manifesta em maior ou menor proporção a depender da concepção em voga para o Ensino superior público.

Mais do que definir conceitos e uma medida de cálculo de indicadores, o resultado mais premente foi sua incorporação na matriz de cálculo da ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino) – tornando-se matéria também de planejamento e orçamento das IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), sob as respectivas pró-reitorias de planejamento e, assim, pauta do FORPLAD (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Planejamento e Administração das Instituições Federais de Ensino Superior), em âmbito nacional. O REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) que após ser instituído em 2007, induziu a uma nova rodada de discussão sobre evasão.

Contudo, mesmo com os esforços realizados, no âmbito do MEC, para conceituar e medir a evasão, nos instrumentos de avaliação no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) – instituído em 2004 – não está claro que formas de medir ou que acompanhamento da evasão será ou deverá ser seguido/instituído. Por outro lado, desde as reformas realizadas ao longo da década de 1990, o Sistema público do Ensino superior passou a concorrer com o setor privado, sendo este apresentado como alternativa em termos de acesso aquele – de fato, em 2020, de acordo com o Censo da Educação Superior (INEP/MEC), 85% do total, entre universidades, centros universitários, IF e CEFET, faculdades, de instituições do Ensino superior no Brasil eram privadas. Mais adiante, programas como o PROUNI (Programa Universidade Para Todos) – criado em 2004 –, contribuíram para alargar ainda mais o tamanho do setor privado na educação.

Sobre a defesa do acesso, por outro lado, REUNI e PROUNI produziram efeitos consideráveis. Sobretudo o REUNI, além da expansão em si, renovou o Ensino superior, não somente em alunado e professorado, mas em recursos, embora inúmeros problemas tenham advindo como a interrupção abrupta dos investimentos pela falta de verbas, precarização do trabalho docente, dentre outros (CAMPOS, CARVALHO, 2020). E renovou o debate mais qualificado sobre evasão e retenção aprofundando-se o esforço de elaboração de indicadores aderentes com

previsão orçamentária, transparência. A implementação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAE), em 2008, é outro elemento de fortalecimento do Ensino superior dos mais relevantes, visto levantar meios de possibilitar a permanência em meio à expansão das vagas, que desvinculavam o Ensino superior da percepção elitista.

Um movimento ordenado e ininterrupto de consolidação e concentração entre grupos empresariais privados da educação superior pode ser destacado. As reformas induzidas na administração Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, sobretudo com seu ministro da educação Paulo Renato de Souza que, na leitura de Silva (2009), realizou uma reforma gerenciada entre valores e crenças dos gestores da política sob as diretrizes gerais de política definidas pelo MEC. Décadas depois, em um contexto de inflexão das políticas para ensino superior até então, a partir de Michel Temer e Bolsonaro, a perspectiva privatista na esfera pública do Ensino superior adquire maior ímpeto. Manifesta-se ainda a falta de capacidade do MEC em coordenar ações a partir do quadro pandêmico deflagrado em março de 2020 em simultâneo com a política de ataques à ciência e às universidades favoreceu o espaço maior ocupado por representantes de instituições privadas de Ensino.

Por outro lado, evasão no ensino superior não saiu da pauta da ANDIFES. Em 2020, o COGRAD (Colégio de Pró-reitores de graduação das IFES) realizou evento, o I Workshop Ecograd, em que um grupo de pesquisadores se reuniu exatamente para identificar causas, consequências e medidas mais adequadas para se analisar o fenômeno da evasão e da retenção de discentes. Neste I Workshop, indicadores para mensurar a qualidade dos cursos de graduação também foram objeto de discussão. Busca-se fomentar um ‘ecossistema da graduação’ em que se integram informações e indicadores do ensino superior, a partir de séries históricas e dados do Censo de Educação Superior, além de dados das IFES para articular aspectos como qualidade dos cursos de graduação, causas da evasão e empregabilidade dos egressos.

Neste artigo, na primeira seção, realiza-se uma breve retomada e organização do entendimento de evasão para Ensino superior no Brasil. Na segunda seção, uma digressão sobre as diferentes formas de medir. Na terceira, uma aplicação para discussão da evasão durante a pandemia. Vale sublinhar, o artigo se centra nas universidades federais, ainda que para fortalecer os argumentos, outras organizações acadêmicas possam ser mencionadas.

### *Evasão – conceitos e debate*



Em 1995, inicialmente com 13 membros, é publicada no Diário Oficial a composição da primeira Comissão oficialmente constituída no País para tratar da evasão no ensino superior – SESu<sup>2</sup>/MEC; ANDIFES; ABRUEM<sup>3</sup>, 1996). O aprofundamento dos trabalhos no âmbito desta Comissão Especial levou, em novembro de 1995, a uma organização baseada em grupos regionais, alcançando expressividade participativa das IFES brasileiras. Deu-se prosseguimento com a atuação destacada de Pró-Reitorias de graduação e coordenadores institucionais para obtenção e preparo dos dados necessários, bem como debates e confecção dos documentos.

Seus objetivos podem ser assim elencados, conforme Andifes (1996): (1) Aclarar o conceito de evasão, considerando suas dimensões concretas: evasão de curso, evasão da instituição e evasão do sistema de ensino superior; (2) Definir e aplicar metodologia homogeneizadora de coleta e tratamento de dados; (3) Identificar as taxas de diplomação, retenção e evasão dos cursos de graduação das IESP do país; (4) Apontar causas internas e externas da evasão, considerando as peculiaridades dos cursos e das regiões do país; e (5) Definir estratégias de ação voltadas à redução dos índices de evasão nas universidades públicas brasileiras. Definir o conceito de evasão, bem como de variáveis outras, como retenção, além de metodologias comuns que pudessem levar à criação de um índice harmonizado para as diferentes IFES, representavam grandes desafios e grandes preocupações da Comissão.

São mais de 40 possíveis motivadores listados pela comissão. Não se sabe ao certo qual é o peso de cada um deles, tampouco sua variação espacial ou temporal. Somente pode-se concluir que, se ela estiver correta, são razões de naturezas muito distintas, exigindo diagnósticos e políticas igualmente distintos, para o devido tratamento da questão. Se um desligamento guarda relação direta com o currículo do curso, o diagnóstico e o prognóstico deverão apontar para as incompatibilidades e revisões necessárias, indicando como sujeito da ação a própria instituição de ensino. Todavia, se o problema está localizado no mercado de trabalho de determinada profissão, o que deve fazer a instituição? Se, porventura, a família do discente deslocou-se para outro território e obrigou a perda de vínculo, qual reflexão a universidade deve fazer sobre suas responsabilidades? Ou, de forma mais direta, onde está localizado seu fracasso? Portanto, antes de tudo se requer observar a *evasão* a partir de suas causas, separando o que seriam problemas públicos a serem enfrentados. (COIMBRA, SILVA, COSTA, 2021: 10)

<sup>2</sup> Passou a ser SERES (Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior), criada em 17 de abril de 2011 pelo Decreto n. 7840/2011. No texto, será usado SESu quando o contexto estiver centrado nas discussões sobre evasão realizadas ao longo da década de 1990 e até meados de 2000.

<sup>3</sup> Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM).



Praticamente 10 anos depois, em 2004, a evasão volta a ser colocada de forma mais ampla, dado o contexto de ampliação do número de vagas em Instituições do Ensino Superior em meio à reorganização mais profunda do ensino superior, experimentando uma reformulação mais contundente. Em 2004, a promulgação da Lei nº 10.861 instituiu o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), no mesmo ano, o Decreto nº 5.045 deu origem ao PROUNI, três anos depois, o REUNI<sup>4</sup>, e, no mesmo ano, é implementado o Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Em 2012, promulga-se a Lei nº 12.711, conhecida como a lei das cotas. Essas ações de caráter normativo ensejaram documentos de planos de ação, execução e acompanhamento via o aprofundamento da regulação do ensino superior via: SERES, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sob o MEC. Além da expansão das matrículas, assistiu-se ao aprofundamento de instrumentos de avaliação das IFES com vinculação orçamentária.

Nesse contexto, ANDIFES, via FORPLAD, apresentou estudo avaliativo do cenário da evasão nas IFES, após as mudanças da primeira década do século XXI em relação à definição do orçamento para as IFES utilizando o índice de aluno equivalente. Conforme o relatório do FORPLAD (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Planejamento e Administração)<sup>5</sup> de 2014, por exemplo, a meta de correção foi estimada como tendo que ser em 20,47% (IGP UBC – custeio das IFES) e não os 6,38%, do IPCA, que havia sido proposto pelo MEC. O índice de aluno equivalente tem sido o ponto de partida para a negociação de orçamento de custeio das IFES. Em 2013, vale ressaltar, por meio da Portaria n. 651/Gabinete do Ministro da Educação/2013, ficava instituída a Matriz de Orçamento de Outros Custeios e Capital – Matriz OCC – pela qual se apontavam parâmetros de taxa de aluno equivalente na graduação e na pós-graduação e indicadores de eficiência da relação aluno/professor e de qualidade daqueles cursos, tendo por base de dados de cálculo a Proposta de Lei Orçamentária Anual do ano anterior. Na avaliação de Rocha (s/a), essa matriz, resultado dos estudos desenvolvidos no FORPLAD e ANDIFES.

---

<sup>4</sup> O SINAES coloca de forma muito clara que a expansão do acesso ao ensino superior ocorre sob o aprofundamento dos instrumentos para sua melhoria de qualidade. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no qual o REUNI é uma de suas ações, confere às universidades papel central no desenvolvimento econômico e social do País. Originalmente, aspectos como garantir que as universidades teriam condições não apenas de aumentar a oferta, mas também a permanência dos alunos, assegurando ‘inovações acadêmicas’ nas IFES, foram colocados como parte do REUNI. O PNE (Plano Nacional de Educação) com vigência até 2024 apresenta para o ensino superior, de acordo com Carvalho (2018), 5 metas (25% do total de metas). Sua meta 12 aponta as exigências sobre a expansão da oferta de vagas e de matrículas entre jovens entre 18 e 24 anos. E dentre suas estratégias, está a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais em IFES em até 90%.

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.forplad.andifes.org.br/sites/default/files/Matriz%20OCC%20-%202020FORPLAD%20Fortaleza%202014.pdf>

permitiria uma aferição mais acurada das necessidades de custeio das IFES, uma vez que se pautava em parâmetros que indicavam as diferenças entre elas e, ao mesmo tempo, acentuavam vetores de desempenho e superação de desigualdades.

Com a matriz ANDIFES, o orçamento – de capital, sobretudo – para as universidades públicas se tornou cada vez mais relacionado com a taxa de sucesso dos cursos de graduação. O Tribunal de Contas da União (TCU) aprofundou sua atuação de fiscalização e regulação da aplicação dos recursos públicos destinados à graduação, de modo que, em 2002, definiu os Indicadores<sup>6</sup> de Gestão das Instituições Federais de Ensino Superior com a Taxa de Sucesso da Graduação (TSG) passando a ser sido definida como a relação entre o número de diplomados e total de ingressantes, considerando o período de duração dos cursos. Estes indicadores foram desenvolvidos com base nas auditorias efetuadas em diferentes universidades federais (SILVA; MORGAN; COSTA, 2004). Sant’Ana (2017) ressalta que a Matriz de alocação de recursos de outros custeios e capital (OCC) vincula discussão orçamentária, formativa de discentes e desempenho dos cursos.

A década de 1990 marca os debates em torno da evasão não somente no Brasil, mas também no mundo todo. A despeito das dificuldades em tratá-la sob um único conceito, estudos concordam a respeito de sua complexidade e sua inerência às universidades públicas e privadas, sendo assim, um fenômeno universal entre essas instituições de ensino, ainda que assumindo causas específicas conforme contextos nacionais diferentes. Por exemplo, no início da década de 1990, Latiesa (1992) realizou estudo a respeito da evasão em universidades europeias e norte-americanas, no período de 1960 a 1986. Países como EUA e França apresentaram taxas de evasão, segundo a autora, superiores a 50%, na série temporal do estudo.

Também no início da década de 1990, o Ministério de Cultura e Educação da Argentina também realizou estudo longitudinal para o período de 1982-1992 e concluiu que as taxas de evasão e diplomação alcançavam níveis preocupantes no país: para cada 100 ingressantes nos cursos de graduação havia 19 diplomados, isto é, uma taxa de evasão igual a 81%. Quanto ao Brasil, o estudo Andifes (1996) sobre evasão apontou entre 1986 e 1992 que os cursos de graduação das áreas de Ciências Exatas e da Terra apresentaram a maior taxa de evasão, 59%, seguidos por Linguística, Letras e Artes, 49,9% e Ciências Humanas, 46%. Suas respectivas taxas de retenção se apresentam nos seguintes níveis: 13,3%; 11,5% e 9,9%. Santos Junior (2015) organizam diferentes explicações de diferentes países e valores atribuídos à evasão (Quadro 1)

---

<sup>6</sup> A inclusão de indicadores de graduação no Relatório de Gestão das IFES se deu via Instrução Normativa 22/1996 e Decisão 408/2022 do Tribunal de Contas da União (TCU).



para evidenciar a dificuldade em se atribuir um conceito que seja ao mesmo tempo geral e preciso ou de referência.

Quadro 1 – Brasil: Parâmetro para avaliação do índice de evasão.

Estudo	Parâmetro a partir de outros países
OCDE (2010)	Estados Unidos (34%), França (41%), Suécia (52%) e Itália (58%) para o ano de 2006
Parrino (2009)	Argentina (35%), Chile (30%), Brasil (14%), Uruguai (22%) e Paraguai (25%) para o ano de 2000
Nunes (2013)	Estabilizado, a partir de 2010, em torno de 13% nas IFES
Silva Filho (2007)	Entre 1990 e 2010, aumento igual muito maior do que 100% e entre 2000 e 2005, média igual a 22%, no Brasil.

Santos Junior (2015)

O fenômeno da evasão é complexo, porque a formação dos estudantes, em uma universidade, não ocorre somente a partir das bases curriculares do ensino, além de pesquisa e extensão. Fatores sociais, econômicos, culturais e acadêmicos exercem influência sobremodo. Andifes (1996) adotou três dimensões – ou três conceitos – de evasão, os quais são até hoje utilizados, a saber: microevasão – mudança de curso dentro da universidade –, mesoevasão – mudança de universidade – e macroevasão – saída definitiva do sistema educacional. Estas são dimensões que requerem níveis diferentes de atuação da gestão universitária e que expressam uma percepção não utilitarista do fenômeno da evasão. Ou melhor, a vida acadêmica do estudante se processa segundo as suas escolhas sob ação de fatores externos e internos à instituição universidade, podendo representar apenas a busca de uma profissão que mais se adeque aos anseios do estudante (RISTOFF, 1995)<sup>77</sup>.

“[...]evasão de curso, quando o estudante desliga-se do curso superior em situações diversas tais como abandono, desistência, transferência ou reopção, exclusão por norma institucional; evasão da instituição, quando o estudante desliga-se da instituição na qual está matriculado; e evasão do sistema de ensino superior, quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior” (MEC/SESu, 1997, p. 20).

<sup>77</sup> Vale apresentar a definição sempre lembrada em estudos brasileiros a respeito e que balizou a comissão especial Andifes-SESU-MEC: “Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão mas mobilidade, não é fuga, não é desperdício mas investimento, não é fracasso - nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da Instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural de crescimento do indivíduo faz sobre suas reais potencialidades.” (VELOSO, 2001: 5)



A concepção de Ristoff (1999), vale ressaltar, permite avaliar que evasão não pode mais ser analisada como fenômeno isolado, sem relação com o contexto social e institucional. Quer dizer, a evasão pode acontecer como resultado das aspirações humanas às quais a instituição não está dando conta. Os fatores que contribuem para explicar o fenômeno da evasão seriam:

- a) os atributos de pré-entrada, entendidos como habilidades do aluno, escolaridade anterior e antecedentes familiares; b) os comprometimentos iniciais ou metas traçadas pelo próprio estudante; c) a integração acadêmica, tida como o vínculo entre o estudante e a estrutura da instituição de ensino; d) a integração social entre os grupos de estudantes e docentes como variável; e) os comprometimentos subsequentes ou influência das dimensões acadêmicas e sociais da integração no vínculo com a instituição e na intenção de alcançar o objetivo de conclusão de curso; e f) os aspectos externos. (CARVALHO, 2018: 29)

Santos Júnior (2015) apresenta alguns conceitos correntes sobre evasão, a saber: “saída do aluno da instituição antes da conclusão do seu curso (BAGGI; LOPES, 2011: 370); ou “desistência definitiva do aluno em qualquer etapa do curso” (ABBAD; CARVALHO; ZERBINI, 2006:02). Polydoro (2000) trata o trancamento de matrícula como um tipo de evasão, mesmo que temporária. Nessa perspectiva, Carvalho (2018) ressalta que permanência e evasão são fenômenos diretamente relacionados. O estudante em situação de vulnerabilidade quanto a seus estudos e sua vida acadêmica acabará por interromper sua matrícula na universidade, e as estratégias adotadas *institucionalmente (universidade)* para enfrentar essa vulnerabilidade, relacionam-se com sua permanência. Da mesma forma, a evasão deve ter um impacto na universidade, em termos de orçamento. Por exemplo, Pinheiro (2015) estimou que a evasão causou um prejuízo igual a R\$95,6 milhões para a Universidade de Brasília<sup>8</sup>.

Coimbra, Silva e Costa (2021) lembram o documento “Orientações Gerais para o Roteiro da Autoavaliação das Instituições” (2004) que comunica que às IFES cabe descrever atividades planejadas para avaliação de egressos e/ou docentes, além do estudo da evasão. Caberia à universidade no âmbito da sua autoavaliação instituir grupos de trabalho voltados para o estudo da evasão e esse projeto busca contribuir nessa perspectiva como parte desta preocupação.

Neste contexto, coordenações de cursos de graduação cumprem um papel nevrálgico em termos de levantamento de dados, de acompanhamento da trajetória dos discentes e tabulação e análise

<sup>8</sup> “Os números da evasão também se refletem em alto custo financeiro, de acordo com o estudo feito por Solano Portela, diretor Educacional da Universidade Mackenzie, que estimam os custos da evasão para uma instituição. Segundo ele, se a evasão é de 25%, com uma mensalidade média de R\$ 500,00, só a perda anual de receita para cada mil alunos é de R\$ 375.000,00. Uma instituição com 20 mil alunos chegaria a perder com a evasão R\$ 7.500.000,00 a cada ano.” (PEREIRA, 2014).

da situação, expressa ou não em indicadores, e evolução do curso. Diogo et al (2017) avaliam a evasão e retenção considerando a percepção dos coordenadores de curso de graduação em uma IES pública, quanto aos seus determinantes e a identificação de estratégias de intervenção como uma forma de sistematizar a corresponsabilidade pela trajetória do discente entre ele próprio, docente e instituição. Tontini e Walter (2012) identificam metodologias que possam prever ou prever a probabilidade de evasão.

Estudo divulgado pela PROGRAD-Unifesp, usando dados do Censo da Educação, apontou que a taxa média de evasão das universidades federais, em 2014, oscilou entre 10,7% (UFBA e UFMG) e 20,8% (UFPA)<sup>9</sup>. Entretanto, evasão é um fenômeno de complexidade tal que impede sua compreensão apenas por meio de uma taxa, ou melhor dizendo, a análise do desempenho da taxa de evasão das IFES deve ser pensada buscando um parâmetro mínimo de preocupação ou deve ser pensada para compreender que fenômenos compõem a evasão, bem como o número absoluto de alunos que evadem semestre a semestre? Ambiel (2015) realiza um estudo em que levanta uma ‘Escala de Motivos’ para a ocorrência da evasão no ensino superior, sistematizando diferentes publicações a respeito, resultantes de pesquisas que partiram desde dados oficiais do MEC, passando por levantamentos junto a discentes e docentes sobre aspectos como influências familiares para escolha profissional e estudo, adaptação e pertencimento ao curso escolhido, passando por aspectos socioeconômicos até especificidades de cursos, como Enfermagem e Psicologia, por exemplo. No Quadro 2, apresenta-se, a organização elaborada por Carvalho (2018), para sistematizar as diferentes dimensões que podem explicar a evasão. Com base em Carvalho (2018), em Park (2007) e Cislagui (2008).

Quadro 2 - Evasão: dimensões e elementos.

Dimensão	Elementos
Habilidades e Interesses do Estudante	Nível socioeconômico familiar
	Influências familiares
	Nível de satisfação com a carreira
	Ensino básico se mostra deficiente
	Desinformação sobre o curso e a profissão
	Baixo desempenho acadêmico
	Nível de integração e interação na vida acadêmica
	Falta de orientação vocacional
Ambiente Interno	Prioridade à pesquisa em detrimento ao ensino

<sup>9</sup> Foram considerados os seguintes cursos: enfermagem, fonoaudiologia, medicina, educação física, fisioterapia, nutrição, psicologia, serviço social, terapia ocupacional, ciências ambientais, ciências biológicas, engenharia química, química, química industrial, história da arte, pedagogia e ciência da computação. E as universidades: UNIFESP, UnB, UFBA, UFMG, UFPE, UFRJ, UFSCAR, UFPA, UFPR e UFRGS. Medicina foi o curso com a menor taxa de evasão em todas as universidades federais e química, o curso com a maior taxa de evasão.

	Falta processo de adaptação à vida universitária
	Pouca interação: estudantes entre si e com docentes
	Organização didático-pedagógica
	Baixa frequência e repetência dos estudantes
	Currículos longos e desatualizados
	Desvalorização da docência e passiva aceitação da evasão
Ambiente Externo	Dificuldades financeiras
	Compromissos profissionais
	Compromissos familiares
	Questões pessoais e de saúde
	Mercado de trabalho

Fonte: Carvalho (2018)

O Sistema de Seleção Unificada (Sisu), criado em 2010 pelo MEC, impõe um desafio novo para a compreensão e o enfrentamento da evasão, visto sua dinâmica de permitir ao candidato ingressante ter acesso a vagas ofertadas por todas as instituições de ensino do País que optaram pelo Sisu como sistema de seleção, podendo realizar mudança de escolha de curso conforme sua classificação e no tempo de uma semana após abertura de vagas na plataforma online do Sisu (Ribeiro; Moraes, 2020). Backes (2015) ressalta que por esse sistema se permite mobilidade maior entre universidades e cursos, sobretudo entre ingressantes que não conseguiram vaga em sua primeira opção. E complementam Ribeiro e Moraes (2015), as instituições passam a lidar com fenômenos novos, como a dificuldade de preencher vagas de ingressantes no primeiro ano. Hoffman, Nunes e Muller (2019) avaliam quanto ao tratamento dos ingressantes pelo Sisu e evasão, sendo que a instituição ou o curso podem ser preteridos, forçando um aumento da taxa de desistência por curso, daí, a necessidade de também se separar indicadores de desistência de curso e de evasão para compreender a trajetória discente.

Por outro lado, mesmo com o debate suscitado, uma imprecisão quanto a definições e formas de medir, persiste. Coimbra, Silva e Costa (2021) dedicam-se a buscar uma definição apropriada de evasão capaz de fundamentar políticas para o ensino superior federal. As preocupações com a evasão são parte de diferentes políticas – REUNI (BRASIL, 2007), SINAES (BRASIL, 2004) e PNAES (BRASIL, 2010) – como algo a ser reduzido, ‘combatido’, ainda que, apontam os autores, trate-se de um conceito ainda vago e impreciso.

Argumentam os autores, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) não explicita, dentre as finalidades da educação superior, a diplomação para o mercado do trabalho; o que se explicita, pela concepção da LDB, é a universidade exercendo seu papel destacado no processo civilizatório, em direção a uma sociedade mais justa, democrática e plural e não meramente a fabricação de mão de obra. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da educação (Lei no 9.394/96), a educação superior tem as seguintes finalidades:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, [...]; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional [...]; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, [...]; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, [...]; VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, [...]. (BRASIL, 1996, s/n)

Contudo, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (2004) se apresentou como marco legal na sistematização das bases e fundamentos para a criação de uma política de avaliação do ensino superior, corroborando uma concepção gerencialista ('nova gestão') à aferição da qualidade do ensino superior. Aliás, termos como eficácia e efetividade são próprios de programas de avaliação de políticas públicas. Coimbra, Silva e Costa (2021), a suas vezes, reforçam que se trata de termos básicos para a concepção de um programa de avaliação (p.5):

[...] eficiência, nessa perspectiva, avalia a melhor relação custo/benefício possível para o alcance dos objetivos estabelecidos no programa. A eficácia, de acordo com os autores, avalia o grau em que o programa atinge os seus objetivos e metas. E, por fim, a efetividade: avalia se o projeto tem efeitos (positivos) no ambiente externo em que interveio, em termos técnicos, econômicos, socioculturais, institucionais e ambientais.

Os autores argumentam que um sistema de avaliação está interligado com os fins e princípios assumidos pela instituição, com sua 'responsabilidade social'. O ponto de partida para o tratamento da evasão deve ser pautado em princípios como responsabilidade social, valores democráticos, respeito à diferença e à diversidade e na direção de uma sociedade mais justa. Os estudantes precisam ser protagonistas, sendo razões de ser das atividades fim e meio das IES.

O SINAES, contudo, não apresenta um indicador taxativo na avaliação do ensino superior, nem mesmo critério que permita avaliação dos dados institucionais sobre evasão nos eixos de avaliação externa (2017). O REUNI (BRASIL, 2007 – decreto n. 6.096/2007) apresenta<sup>10</sup> de

<sup>10</sup> "I- *redução das taxas de evasão*, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II- *ampliação da mobilidade estudantil*, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que *possibilitem a construção de itinerários formativos*, mediante o aproveitamento de créditos e a



forma clara o objetivo de reduzir as taxas de evasão, de forma que as IES que aderiram ao REUNI se comprometeram com o acompanhamento por meio da redução das taxas de evasão e da ampliação da mobilidade estudantil, sendo necessário distinguir ambos.

A evasão tem ainda uma dimensão psicossocial, atrelada à dificuldade de adaptação e aos conflitos provocados por baixo rendimento acadêmico entre os discentes. Teixeira e Castro (2015) reforçam o papel de atores que influenciam a vivência dos discentes no ensino superior, tais como: candidatos ao ingresso, seus familiares, os docentes, a mídia, as instituições de fomento, a sociedade do entorno e o mercado de trabalho. Os níveis anteriores de ensino e o contexto socioeconômico de discentes também devem ser considerados para se analisar a evasão (BAGGI; LOPES, 2011). Como discorre Santos (2014), além de uma formação prévia deficitária, esse processo de aprendizagem pode representar desânimo, atrelado a uma dificuldade de organizar o tempo de estudo.

No espectro da intervenção para reverter índices elevados de evasão e retenção, Furtado e Alves (2012) avaliam atividades de orientação profissional, de atividades extracurriculares voltadas para acompanhar e dar suporte à aprendizagem de discentes com formas eficientes para o combate da evasão e da retenção. Bardagi e Hutz (2009), ademais, avaliam que o envolvimento do corpo discente em atividades curriculares/extracurriculares as quais promovam a integração com o ambiente universitário têm efeito positivo no comprometimento de estudantes com seu curso. Assistência estudantil é outro caminho para possibilitar a permanência dos discentes em seus cursos.

### *Evasão – formas de medir*

Avaliar as formas de mensuração é essencial, pois o cuidado ao mensurar e ao dizer o ‘tamanho’ da evasão é necessário tanto para a precisão do sentido deste fenômeno sem limitá-lo a uma perda de vínculo quanto para evitar a interpretação tendenciosa sobre o papel da universidade.

[...] o cálculo da evasão varia de acordo com a forma com que o conceito é definido. Quando a definição de evasão e a maneira pela qual é mensurada não são consistentes e claras, podem-se apresentar erros de interpretação, impossibilidade de comparações e, portanto, gerar riscos de decisões e encaminhamentos incorretos ou mesmo desnecessários. (FREITAS, 2016, *apud* LEHR *et al.*, 2014, p. 14).

---

circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; [...] V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; [...]” (BRASIL, 2007, s/n)



A definição de evasão não pode ser produzida de forma vaga, portanto. Para os casos de evasão, é preciso considerar formas de intervenção, que deverão fomentar o entendimento das causas, ou seja, motivos associados ao fenômeno. A base de dados utilizada, também reforça (FREITAS, 2016), é constituída de dados oficiais, agregados por ingressantes, vagas e concluintes sem se incluir um acompanhamento individual do evadido. Os quocientes normalmente usados buscam apontar evasão como sucesso ou fracasso. O Quadro 3 busca sistematizar as metodologias utilizadas.

Quadro 3 – Mensuração da Evasão – fórmulas usadas

Obra	Definição	Fórmula
Paredes (1994)	Utiliza-se do “conceito de rendimento dos cursos”, que é “calculado como sendo a razão entre as graduações e as vagas ofertadas”.	$\%E = 100\% - \frac{\text{graduações}}{\text{vagas}}$
Silva Filho <i>et al.</i> (2007)	A evasão total mede o número de estudantes que, tendo entrado num determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obteve o diploma ao final de um certo número de anos.	$E_n = 1 - \frac{(M_n - I_n)}{(M_{n-1} - C_{n-1})}$
Comissão especial de estudos sobre evasão (1996)	Estudantes que, ao fim do período da geração completa, não haviam se diplomado e não estavam mais vinculados ao curso em questão.	$\%E = \frac{N_i - N_d - N_r}{N_i} * 100$
Serpa; Pinto (2000)	Evadidos como a variação de matrículas excluindo ingressantes e formados.	$E_x = I_{x+1} - (M_{x+1} - M_x) - C_x$
Braga <i>et al.</i> (2003)	Dados de turmas que ainda estavam dentro do tempo máximo para integralização, sendo denominados por estes autores por “geração incompleta”.	$\%E = 100\% - \%formandos - 0,06 * (100\% - \%formandos)$
FORPLAD (2015)	Considera número de ingressantes matriculados em um dado período e matriculados e concluintes em período anterior, conforme a	$Ev_p = \left(1 - \frac{M_p - I_p}{M_{p-1} - C_{p-1}}\right) * 100$

	duração dos cursos de graduação. É o indicador mais usado pelas instituições, dado que é apresentado como referência em documentos oficiais de órgãos de controle.	
Teixeira; Quito (2021)	Metodologia de fluxo que permite ajuste nos prazos máximos e mínimos de integralização da carga horária	$\begin{aligned} & \text{Taxa Longitudinal Evasão Mín}_{i,n,p} \\ &= \frac{\sum_{i=2010}^{np} Eva_{T,n,p}}{ing_{i=T}^n} \\ & * 100 \\ & \text{Taxa Longitudinal Evasão Máx}_{i,n,p} \\ &= \frac{\sum_{i=2010}^{1,5p} Eva_{T,n,p}}{ing_{i=T}^n} \\ & * 100 \end{aligned}$

Fonte: Adaptado de Carneiro, Silva e Costa (2021)

Os conceitos ou a compreensão sobre o fenômeno da evasão têm se caracterizado por buscar contemplar dois aspectos: (i) metodologias de aferição ou de cálculo dos índices de evasão nos cursos de graduação das IFES (OCDE, 2010; PARRINO, 2009; NUNES, 2013; TONTINE; WALTER, 2014) e (ii) determinar os fatores que explicam o fenômeno, os quais podem ser objeto de planejamento estratégico das IFES (TINTO, 2007; PARK, 2007; ROVAI, 2003; CISLAGUI, 2008; MOROSINI et al, 2011; PRESTES; FIALHO, 2018; SANTOS JUNIOR, 2015).

Independentemente da fórmula a ser usada, é necessário destacar formas ou categorias de evasão, como, por exemplo: desligamento, abandono, desistente, desistente oficial, jubramento, cancelamento por indeferimento, cancelamento por indeferimento de renda, cancelamento de matrícula – mandado de segurança, transferência interna, transferido e falecimento – categorias usadas naquela instituição. Teixeira e Quito (2021) avaliam que o uso destas categorias permite definir a trajetória discente, complementando a interpretação dos resultados de indicadores de evasão e retenção e se articulando com sua multidimensionalidade.

A definição para evasão permite a elaboração de indicadores ou formas mais apuradas de mensurá-la, em cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento. Significa possibilitar a formulação de estratégias e programas de mensuração e enfrentamento da evasão mais apurados e objetivos. Sua incorporação a medidas de regulação e controle da eficiência não são suficientes para enfrentar a evasão enquanto um fenômeno social, econômico e de aprendizagem. Dessa forma, controlar a evasão requer medidas, mesmo quanto a levantamento



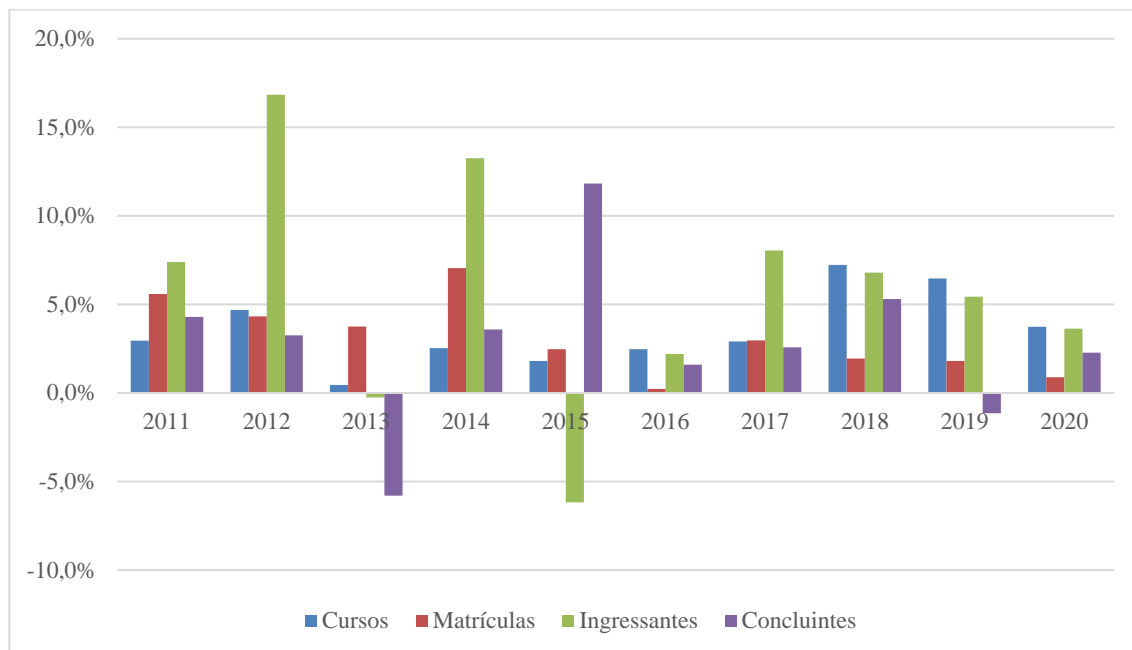
de dados, mais abrangentes do que o cálculo de indicadores e de envolvimento não somente de gestores, mas também de docentes, técnicos administrativos e dos próprios discentes.

### *Pandemia e evasão no ensino superior*

A série apresentada no Gráfico 1 para variação anual de cursos, matrículas, ingressantes e concluintes na educação superior do Brasil, entre 2011 e 2020, sugere que neste período, em 2012 e 2014 houve um aumento considerável do número de ingressantes – 16,8% e 13,3%, respectivamente – que não foi experimentado nos anos outros, ainda que ao se tomar o ano base 2010, por exemplo, a variação de ingressantes tenha sido sempre positiva. Comportamento similar, mas em proporções menores, é observado entre os concluintes – vale reforçar que não se registra variação anual negativa em ano algum desta série. Na comparação 2020-2010 de número de cursos, matrículas, ingressantes e concluintes, seu crescimento é considerável: 41,2%, 35,5%, 71,4% e 30,4%, respectivamente. Porém, em 2020 comparado a 2019, registrou-se uma variação positiva, mas menor dessas categorias: em ingressantes, uma variação em relação a 2019 de apenas 0,9%, inferior à média anual do período todo<sup>11</sup>.

Gráfico 1 – Ensino Superior no Brasil: variação anual, em %, do número de cursos, matrículas, ingressantes e concluintes (2011-2020) – ano base = ano anterior

<sup>11</sup> De fato, no contexto da pandemia do novo coronavírus, muitos ingressantes – aprovados no ENEM – foram obrigados a não realizar a matrícula, abrindo mão, portanto, da sua vaga em instituições públicas de ensino e também em privada - <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/14/impacto-pandemia-ensino-superior.ghtml>. Neste período recente, os programas federais de apoio à educação tiveram orçamento reduzido, o ensino remoto levou muitos discentes a abandonar o ensino médio – aumentando a evasão no ensino médio –, tornou-se financeiramente um obstáculo se mudar para outro estado do país para cursar ensino superior – o que foi um princípio interessante trazido pelo SisU. Esse fenômeno, no longo prazo, certamente trará consequências as mais nefastas em termos de emprego e estrutura produtiva e para o sistema público federal de ensino.



Fonte: Elaboração própria com base em Censo da Educação Superior (2020)

De acordo com os dados do Censo da Educação Superior (2020), em cada um desses anos (2010-2020), as matrículas em cursos de graduação em universidades (categoria administrativa) ficaram em torno de 55% (em média) do total, e participação da pública no total das matrículas de cursos de graduação, em cada um desses anos, ficou em média em 26%. A participação das privadas (todas as categorias administrativas, com destaque para faculdades) nas matrículas em cursos de graduação, na série temporal 1980-2020, sempre foi superior à participação das públicas no número de matrículas.

Em 2020, de acordo como os dados do Censo da Educação Superior mais recente (2020), no sistema público de ensino superior, o número de matrículas em cursos de graduação presenciais, na comparação com 2019, reduziu-se em 6,42%, bem como o total (privado e público) de matrículas, 9,41%. A participação, por sua vez, das matrículas em instituições (todas as categorias administrativas) públicas (todas as esferas) foi maior em 2020, com uma variação de 3,2% - expressando um encolhimento das matrículas na rede privada de ensino superior. Quanto aos concluintes, em 2020, também considerando cursos de graduação presenciais e todas as categorias administrativas, houve uma redução do número de discentes que concluíram a graduação no ensino superior público de 22,1%, acompanhamento a redução do número de concluintes no país todo, que chegou a 6%. A participação do sistema público de ensino superior (todas as esferas) no total de concluintes também se reduziu: 17%. Na rede

privada, contudo, a redução do número de discentes que concluíram graduação presencial foi de apenas 0,43%<sup>12</sup>.

Evasão e retenção são levantados pelo MEC a partir dos denominados ‘indicadores de fluxo’, a saber: permanência no curso de ingresso, desistência do curso de ingresso e conclusão no curso de ingresso. Infelizmente, da página do INEP/MEC, somente para o período 2010-2019 foi possível baixar os dados, o que não permite avaliar os efeitos da pandemia do novo coronavírus sobre esses indicadores. Os indicadores são calculados por instituição federal de ensino superior e por curso, isto é, não há um indicador global para o sistema de ensino superior público federal.

Com a pandemia do novo coronavírus, entre 2020 e 2021, estado de atenção se produziu em todo o mundo com as condições de aprendizagem, de ensino e de permanência estudantil. Instituições intergovernamentais como UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) se dedicaram a produzir recomendações e instruções, além de dados e informações. Dentre as recomendações e instruções, educação à distância e soluções relacionadas – uso de plataformas para ensino – foram aquelas que se transformaram em política pública em diferentes países. No Brasil, ainda em março de 2020, o MEC publicava a Portaria n. 343, a qual dispôs sobre a substituição de ‘aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – COVID 19’ e revogada pela Portaria n. 544, em junho do mesmo ano<sup>13</sup>. Para que milhares de estudantes não ficassem alijados da educação em função das medidas de isolamento social necessárias para conter a propagação do vírus da COVID-19, generalizou-se o ensino em formato remoto. Por outro lado, dados e informações de análises do MEC a respeito da evasão no ensino superior não têm sido objeto de boletins ou informes ou estudos específicos, conforme busca realizada no portal e no site do INEP.

Na defesa da adoção do ensino remoto, a evasão ou o provável aumento da sua ocorrência foi aspecto levantado tanto por aqueles que defendiam a adoção do ensino remoto nas instituições quanto por aqueles que entendiam que sua adoção aceleraria de forma irrefletida a adoção generalizada de regimes à distância ou híbridos nas instituições federais de ensino superior. Não é escopo desse artigo fazer essa análise, por outro lado, é fato que essas instituições, quase que em sua totalidade, aderiram ao ensino remoto emergencial. Relatórios produzidos no

---

<sup>12</sup> Essas variações e proporções foram calculados pelo autor usando os dados do Censo da Educação Superior dos anos 2019 e 2020, pelos itens, 5.1 e 6.1 da Sinopse Estatística divulgada.

<sup>13</sup> As Portarias do MEC n. 345, 395 e 473, respectivamente, de 19 de março de 2020, 15 de abril de 2020 e 12 de maio de 2020 alteraram a Portaria originalmente publicada.



âmbito do MEC específicos para evasão e retenção a partir da pandemia não estão disponíveis, exceto pela divulgação do Censo da Educação Superior, que não apresenta, a sua vez, resultados para esses fenômenos. Cabe a cada instituição realizar esse levantamento e cálculo, ou melhor, da TSG e indicadores associados, que tem relação com a eficiência. Contudo, das instituições privadas de ensino, SEMESP (2022) divulgou que a ocorrência da evasão foi consideravelmente superior no ensino privado: em 2020 e 2021, uma taxa de 36,6% ou quase 4 milhões de estudantes.

A literatura clássica para evasão, como Tinto (1975), começa a considerar a evasão na trajetória pregressa do discente ao ensino superior. Assim, deficiências ou carências de aprendizagem em determinadas ‘matérias’ são causas potenciais da evasão no ensino superior, ainda no primeiro ano do curso. Ainda com base em Tinto (1975), dificuldades de aprendizagem ou de acompanhamento dos conteúdos das disciplinas das matrizes curriculares, no ensino superior, são causas para evasão e não surgem espontaneamente no momento que o discente ingressa no ensino superior: são trazidas em sua trajetória, muitas vezes. Um outro grupo de autores, como Coulon (2017), considera que os vínculos, compromissos e relações interpessoais estabelecidos pelo discente na instituição em que passa a estudar no ensino superior são essenciais para se combater ou enfrentar a evasão e, da mesma forma, os caminhos que a instituição proporciona para fortalecer esses aspectos. A existência de núcleos de acompanhamento pedagógico, psicológico, de programas de permanência estudantil são exemplos desses caminhos. Ambas essas abordagens se entrecruzam ao se pensar no contexto da educação na pandemia do novo coronavírus: o ensino remoto emergencial adotado em níveis como fundamental e médio pode ter comprometido de alguma forma a aprendizagem de determinadas matérias e sem a presencialidade, a vinculação à instituição pode ter ficado mais fluido.

Tribunal de Contas da União (TCU) realiza auditorias que consistem em avaliação dos indicadores de gestão e desempenho das universidades federais do País. Em Sessão realizada em março de 2022<sup>14</sup>, produziu-se relatório da auditoria realizada sobre os indicadores. A principal conclusão, interessante ressaltar, foi de que existem lacunas de informações e de indicadores das IFES, impedindo uma ‘compreensão sistêmica’, bem como a coordenação e supervisão adequadas pela Sesi<sup>15</sup>/MEC. Por outro lado, de acordo com o relatório, a SERES não realizaria o acompanhamento sistemático das metas do Plano Nacional de Educação (PNE)

---

<sup>14</sup> Acórdão 461-2022 – em Plenário; tendo sido responsável pela fiscalização a Secretaria de Controle Externo da Educação, da Cultura e Desporto e o relator, ministro Walton Alencar Rodrigues.

<sup>15</sup> Como em nota anterior, destacamos, suas atribuições foram incorporadas e aglutinadas sob a SERES, porém, o documento em questão menciona Sesi em vez de SERES.

para educação superior e, por fim, determina que a Secretaria apresente em 180 dias um plano para efetiva implementação de indicadores de gestão e desempenho para as IFES.

Taxa de sucesso da graduação (TSG) é o indicador com definição, cálculo anual (para todas as IFES em cada IFE, divulgado em seus respectivos relatórios anuais de gestão) e acompanhamento. E cabe ao TCU, por meio de seus relatórios anuais de auditoria expressar sua avaliação. Evasão e retenção, considerados nos relatórios do TCU ‘indicadores de fluxo do ensino superior’, são avaliados por meio do indicador Grau de Participação Estudantil (GPE), que permitiria mensurar a evolução de vagas ociosas nos cursos de graduação das IFES. Em 2022, no supracitado relatório, é o TCU quem avalia que indicadores como GPE são insuficientes para avaliar até mesmo o fluxo, isto é, evasão e retenção. Interessante observar que o TCU, neste relatório, considera as seguintes limitações para TSG: (i) mensura a efetiva atuação das IFES, considerando que seu objetivo é que matriculados concluam a graduação, porém, não considera discentes de EaD ou as diferenças entre discentes matriculados em cursos de graduação noturnos ou campus fora de sede, nem mesmo entre cursos novos e cursos consolidados; (ii) a retenção é desconsiderada do TSG e a evasão é medida em forma inversa; (iii) TSG, para que tenha maior utilidade *de gestão*, deve ser calculado por curso de graduação, permitindo considerar as diferenças entre os cursos; (iv) ao se calcular por curso, a comparação entre cursos de diferentes IFES será possível e permitirá levantamentos mais acurados em termos de gestão e (v) na pesquisa realizada pelo TCU junto às universidades, 57% delas avaliaram que TSG captura de forma adequada o sucesso no fluxo e a sugestão de Sesu/MEC para mensuração de evasão e retenção podem constar de indicadores relacionados com TSG. Carvalho (2018) reforça que sob a operacionalização da SINAES, a partir de 2004, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das universidades se tornou uma peça fundamental de gestão, bem como acompanhamento da eficiência e eficácia do ensino superior nas IFES. Indicadores de cálculo da evasão não ocorrem de forma isolada de indicadores outros, como TSG, por exemplo. Complementares ao PDI, estão o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e as políticas no âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE). Esses documentos oferecem vias e instrumentos sobre o tratamento estratégico e efetivo no âmbito das IFES do desempenho acadêmico dos estudantes – retenção, diplomação – bem como evasão. Carvalho (2018) reforça que o PDI é uma das dimensões pela qual a universidade será avaliada, conforme o Instrumento de Avaliação Institucional Externa, aprovado pelo INEP, em 2014, que diz respeito à avaliação *in loco*. Nesse instrumento, dentre os 5 eixos de avaliação apresentados, o eixo 2, que trata da avaliação institucional dá conta do PDI, bem como da missão e responsabilidade social. No PDI, a instituição atribui metas e objetivos que se referem ao planejamento e avaliação das suas atividades.

Trata-se de documentos elaborados para instituição como um todo e que, por vezes, desconsideram as peculiaridades dos cursos de graduação, como se discutiu neste artigo. Cabe



a previsão de se articular medidas de levantamento e enfrentamento da evasão e da retenção junto às coordenações de curso, incluindo-se a disponibilidade de ferramentas estatísticas e de levantamento de dados. Ademais, cursos de graduação se valem de espaços em que se é possível pensar estrategicamente o curso, tais como Núcleo Docente Estruturante e colegiado de curso. Na vivência do autor na coordenação de curso de graduação, por exemplo, alguns mecanismos adotados antes da pandemia do novo coronavírus foram aprofundados e ampliados com esse fim – e dentro das possibilidades que um curso de graduação pode alcançar ou ter –, tais como: questionários de percepção de discentes quanto a seu processo de aprendizagem, de metodologias de ensino-aprendizagem junto aos docentes, de aferição de discentes matriculados por disciplinas, de abandonos de disciplinas, reprovações, acompanhamento pedagógico, dentre outros.

## REFERÊNCIAS

- BADAGI, M. P. et al. “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, v. 14, n. 1, p. 95-105, jan./abr. 2009.
- TONTINI, G.; WALTER, S. A. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos? Ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 1, p. 89-110, mar. 2014.
- TEIXEIRA, Maria Daniele de Jesus; QUITO, Fabio de Moraes. Taxas longitudinais de diplomação, evasão e trancamento: método para análise da trajetória discente na educação superior. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 02, p. 546-567, jul. 2021.
- DIOGO, M. F. et al. Percepções de coordenadores de curso superior sobre evasão, reprovações e estratégias preventivas. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p. 125-151, mar. 2016..
- CABELLO, A. et al. Formas de ingresso em perspectiva comparada: por que o SISU aumenta a evasão? O caso da UNB. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 02, p. 446-460, jul. 2021.
- COIMBRA, Camila Lima; SILVA, Leonardo Barbosa e; COSTA, Natália Cristina Dreossi. A evasão na educação superior: definições e trajetórias. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 47, e228764, 2021.
- VELOSO, Tereza Christina M. A.; ALMEIDA, Edson Pacheco de. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato grosso, Campus Universitário de Cuiabá: um processo de exclusão. *Estudos*, Campo Grande, n. 13, p. 133-148, 2002.
- SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.



SESU/MEC; ANDIFES; ABRUEM. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em IES públicas: Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília, DF: [s. n.], 1996.

SANTOS JUNIOR, José da Silva et al. Fatores associados à evasão e conclusão de cursos de graduação presenciais na UFES. *Revista Meta*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 24, p. 488-514, 2016.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Considerações sobre evasão. In: RISTOFF, Dilvo Ilvo. *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999. p. 119-130.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Considerações sobre a evasão. In: VASCONCELOS, Silvia Ines Coneglian Carrilho de (org.). *Expressão sobre a graduação*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1997. p. 09-32.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF: Presidência da República, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

NOGUEIRA, C. et al. Promessas e limites: o SISU e sua implantação na Universidade Federal de Minas Gerais. *EDUR – Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, 2017.

SANTOS JUNIOR, J.; REAL, G. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 385-402, ago. 2017.

BARBOSA, J. et al. A adoção do SISU e a evasão na Universidade Federal de Uberlândia. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 2, p. 708-721, 2017.

AMBIEL, R. Construção da escala de motivos para evasão do ensino superior. *Avaliação Psicológica: Interamerican Journal of Psychological Assessment*, Itatiba, v. 14, n. 1, p. 41-52, 2015.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comerciais, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.