

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

UNICAMP

TESE DE DOUTORADO BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

O TRANCAMENTO DE MATRÍCULA NA
TRAJETÓRIA ACADÊMICA DO UNIVERSITÁRIO:
CONDIÇÕES DE SAÍDA E DE RETORNO À INSTITUIÇÃO

Soely Aparecida Jorge Polydoro

Orientadora: *Profa. Dra. Elizabeth N. G. da S. Mercuri*

Este exemplar corresponde à
redação final da tese defendida por
Soely Ap. J. Polydoro e aprovada
pela Comissão Julgadora.

Data: 19 / 12 / 2000

Comissão Julgadora:

Elizabeth Mercuri

JH Silva Batista

M. Abdurini

H. D. R. Leite

2000

Debora Aze

200 442561



UNIDADE	B0
N.º CHAMADA	T/ UNICAMP
	P769t
V.	Em
TOMBO BC	45013
PROC.	16-392101
C	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>
	<input checked="" type="checkbox"/>
PREC	RE 10,00
DATA	28/06/01
N.º CPD	

CM00157663-1

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

P769t

Polydoro, Soely Aparecida Jorge.

O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário : condições de saída e de retorno à instituição / Soely Aparecida Jorge Polydoro. -- Campinas, SP : [s.n.], 2000.

Orientador : Elizabeth N. G. da S. Mercuri

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Evasão universitária. 2. Estudantes universitários.
3. Ensino superior. 4. Integração universitária. I. Mercuri, Elizabeth Nogueira Gomes da Silva. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Aos meus pais, **Rosa e José**, aos meus filhos, **Marina e Rodrigo**, e ao meu marido, **Sérgio**, com todo o meu amor, pelo quanto me possibilitam e me proporcionam em experiências de realização. E, de forma especial, por compreenderem minha evasão temporária e maximizarem o valor de cada encontro.

À **Beth**, minha orientadora, que de forma tão presente, ofereceu-me o equilíbrio entre o desafio e o apoio, suavizando as tomadas de decisões inerentes a esse trajeto.

“No porto de antes, apreensivo, eu tentava imaginar as dificuldades e lutas futuras. No de agora, dono do tempo que eu conquistara, simplesmente admirava o que estava ao redor e desfrutava do que estava feito. Não era a sensação de uma batalha ganha, de uma luta em que os obstáculos foram vencidos. Muito mais do que isso, era o prazer interior de ter realizado algo que tanto desejei, de ter feito e visto o que fiz e vi”.

(Amyr Klink)

Eu não alcançaria o porto de agora se não fosse a preciosa presença de todos que estiveram comigo no cotidiano dessa viagem. Pessoas queridas que não só me incentivaram a seguir adiante e com quem pude compartilhar a dor e o sabor deste percurso, como também ofereceram as condições para sua realização. Esse feito não é meu, é nosso.

Meu reconhecimento e afeto a cada um.

Muito obrigada.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96)

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PEC – Programa Estudante-Convênio da Unicamp

PES – Psicologia e Educação Superior

Puccamp – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná

SESu – Secretaria de Educação Superior do MEC

SOE – Serviço de Orientação ao Estudante

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

USFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

UnB – Universidade de Brasília

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

USF – Universidade São Francisco

USP – Universidade de São Paulo

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o trancamento de matrícula no que se refere às condições envolvidas na saída e no retorno do estudante à instituição, a fim de compreender como se dá a inserção desta modalidade de evasão na trajetória acadêmica do universitário. A coleta de dados foi realizada em duas etapas (trancamento e destrancamento de matrícula), envolvendo análise de dados documentais da universidade e informações provenientes de entrevista com os estudantes. O trancamento apareceu ao longo dos últimos cinco anos de modo uniforme e freqüente na instituição (53,20%), apresentando diferenças entre as séries, turnos e cursos. Os principais motivos apresentados para a solicitação do trancamento foram suporte financeiro (50,00%), condições relacionadas ao trabalho (17,69%), dificuldade de integração acadêmica (16,54%) e baixo grau de compromisso com o curso (12,69%). Ao sair, a quase totalidade dos estudantes pretendia concluir a formação superior (91,15%), sendo 64,23% na mesma IES e 56,54% no mesmo curso. No entanto, esta expectativa de provisoriedade quanto à evasão não foi concretizada no percurso acadêmico da maioria dos estudantes, no que se refere à instituição de origem. Foram observados somente 9,65% de rematrículas, mobilizadas, principalmente, por compromissos com o graduar-se e com o curso. Neste contexto destacam-se o papel de fatores externos, principalmente a família e o trabalho, além de mudanças em aspectos de ordem pessoal no enfrentamento das dificuldades e na percepção da importância atribuída à formação. Os estudantes, de maneira geral, relacionaram o trancamento de matrícula a uma possibilidade de manutenção do vínculo com a IES e de fácil reingresso, encarando-o também como oportunidade para realizar algo transitório ou rever sua decisão. Como perspectiva, este estudo discute o encaminhamento de pesquisas sobre a evasão e de ações frente ao trancamento de matrícula, destacando a responsabilidade da universidade no desenvolvimento das potencialidades de sua comunidade, em especial, do corpo discente.

ABSTRACT

The aim of this research was to analyse the conditions of the leaving and the comeback of students to an university, by using the temporary cancellation, to know how is the role of this kind of departure in the academic life of a college student. Data was collect in two moments: when students cancelled their enrollments and when they re-enrolled, by analysing documents of the university and information provided by the students during personal interviews. The temporary cancellation appears uniformly and frequently in the institution, during the last five years: 53, 20%, with differences between courses, series and periods. The main reason presented by students to cancell their enrollments were problems related to financial resources (50,00%), to their jobs (17,69%), to the academic integration (16,54%), and to a low commitment with the course or career (12,69%). When they left, almost all the interviewed students (91,15%) intended to conclude the university course; 64,23% of them intended to return to the same university and 56,54% intended to keep in the same career. But this expectation was not confirmed for most of the students, or, at least, not in the same university: only 9,65% re-enrolled in the same course, and this situation was motivade mainly by the involvement with the course and goal commitment. In this context, external reasons, mainly related to the family and to the job, played a crucial role, followed by changes in personal strategies of facing difficulties and in the perception of the importance of the graduation itself. Generally, students related the temporary cancellations to (a) possibility of keeping the ties with the university, (b) easy re-enrollment, and (c) oportunity to make a temporary choice and to change the decision. This study also discuss and suggests new researches about this matter, emphasizing the responsibility of the universities in providing conditions for the full development of their students.

SUMÁRIO

Apresentação	1
Introdução	5
1. O estudante do ensino superior	6
2. Integração ao ensino superior	12
2.1. Sobre as teorias de desenvolvimento a respeito do universitário	15
2.2. Sobre os modelos de impacto	21
3. A evasão no ensino superior sob a perspectiva dos modelos teóricos de impacto	27
4. Aspectos associados à evasão no ensino superior presentes em estudos nacionais	44
4.1. Breve histórico	44
4.2. O conceito de evasão e o delineamento das pesquisas	46
4.3. Dimensionamento da evasão, fatores envolvidos e perspectiva para as pesquisas	49
4.4. Modalidades de evasão: uma análise necessária	60
5. Objetivos	68
Método	71
Resultados	85
1. O trancamento de matrícula	85
1.1. Dimensionando o trancamento de matrícula como uma das modalidades de evasão	85
1.2. Compreendendo o trancamento de matrícula: fatores envolvidos e compromissos	89
2. O destrancamento de matrícula	104
2.1. Identificando a situação acadêmica posterior ao trancamento	104
2.2. Compreendendo o destrancamento de matrícula: identificação acadêmica, fatores envolvidos e compromissos	106
Discussão e Conclusões	125
Referências	149
Anexos	169

ÍNDICE DE FIGURAS

1. Modelo de integração acadêmica (Tinto, 1975)	28
2. Modelo sobre a relação entre sala de aula, aprendizagem e permanência (Tinto, 1997)	35
3. Modelo causal geral para medir os efeitos de diferentes ambientes universitários sobre o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo do estudante (Pascarella, 1985, <i>apud</i> Pascarella e Terenzini, 1991)	38
4. Modelo integrado de evasão universitária (Cabrera, Nora e Castañeda, 1993)	40
5. Mecanismo de aproximação e afastamento na evasão universitária (Eaton e Bean, 1995)	42
6. Porcentagem de trancamento de matrícula em relação à evasão efetiva no período de 1995 a 1999, por ano	86
7. Porcentagem de trancamento de matrícula em relação à evasão efetiva em cada série acadêmica no período de 1995 a 1999	87
8. Porcentagem de trancamento de matrícula em relação à evasão efetiva em cada turno no período de 1995 a 1999	87
9. Porcentagem de trancamento de matrícula em relação à evasão efetiva em cada curso no período de 1995 a 1999	88
10. Porcentagem de destrancamento de matrícula em relação aos trancamentos realizados em 1999, por série	107
11. Porcentagem de destrancamento de matrícula em relação aos trancamentos realizados em 1999, por turno	107
12. Porcentagem de destrancamento de matrícula em relação aos trancamentos realizados em 1999, por curso	108

ÍNDICE DE TABELAS

1. Taxas de evasão nas IES brasileiras (públicas e privadas) e paulistas (públicas), por área do conhecimento	50
2. Distribuição percentual dos trancamentos de matrícula de 1999, por série	90
3. Distribuição percentual dos trancamentos de matrícula de 1999, por turno	91
4. Distribuição percentual dos trancamentos de matrícula de 1999, por curso	92
5. Distribuição percentual dos motivos de trancamento de matrícula em relação ao total de respostas e em relação ao número de trancamentos	97
6. Distribuição percentual dos compromissos com o graduar-se, com a instituição e com o curso em relação ao número de trancamentos	100
7. Correlações significativas entre os motivos de trancamento e os compromissos com o graduar-se, com a instituição e com o curso	103
8. Situação acadêmica dos estudantes no ano seguinte ao que realizaram o trancamento de matrícula	105

ÍNDICE DE QUADROS

- | | |
|---|----|
| 1. Matriz de conteúdo das categorias referentes aos motivos de trancamentos | 93 |
|---|----|

ÍNDICE DE ANEXOS

- | | |
|--|-----|
| 1. Esquema representativo do desenvolvimento da pesquisa | 169 |
| 2. Cursos e séries oferecidas na instituição em estudo no período de 1995 a 1999 | 171 |
| 3. Ficha Informativa sobre Trancamento | 173 |
| 4. Esquema representativo dos resultados gerais da pesquisa | 175 |

APRESENTAÇÃO

Meu trabalho na universidade, como docente e como psicóloga de serviços de orientação ao universitário, despertou em mim questionamentos e reflexões sobre a inserção do estudante na vida universitária e o seu processo de enfrentamento das demandas acadêmicas.

Na dissertação de Mestrado, pude aprofundar um aspecto desta questão, o da evasão, na forma de trancamento de matrícula, em uma universidade comunitária. Esse estudo consistiu na obtenção e comparação de índices de trancamento de matrícula e índices de qualidade institucional, bem como na identificação e análise da definição, causas e intervenção relacionadas ao fenômeno da evasão naquela instituição de ensino superior (IES), na perspectiva dos diretores das unidades acadêmicas. A pesquisa procurou, também, discutir a atuação do psicólogo escolar no ensino superior, especialmente diante da desistência do universitário (Polydoro, 1995).

A conclusão dessa pesquisa suscitou ainda mais minhas reflexões sobre o ensino superior, a vivência acadêmica e as tomadas de decisões do universitário em relação à sua graduação. Além disso, dado o recorte necessário quanto à amplitude da investigação inicialmente planejada para a dissertação, permaneceu uma lacuna referente à compreensão da perspectiva do estudante sobre a permanência / evasão na graduação e do processo dinâmico envolvido nesse fenômeno.

Com o ingresso no Grupo de Estudo Psicologia e Educação Superior (PES) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e tendo participado de discussões decorrentes dos diferentes trabalhos desenvolvidos em um Serviço de Orientação ao Estudante (SOE), e do desenvolvimento de projetos de pesquisa, de melhoria da qualidade do ensino de graduação e de intervenção relacionados ao universitário, minhas inquietações originais passaram a tomar um corpo mais definido.

Quanto à evasão universitária pude perceber, a partir dos trabalhos do PES, uma forma diferente de considerar esse fenômeno. O foco de atenção não deve se restringir apenas à IES, mas também deve-se olhar para o estudante que, muitas vezes, vê na evasão

um recurso para atingir seu objetivo profissional e pessoal. Nesse sentido, a evasão não pode ser entendida como fracasso ou desperdício, mas como um investimento do estudante, na tentativa de encontrar-se como participante ativo de sua própria formação. Além disso, é preciso voltar-se para dentro da instituição e procurar, junto aos estudantes remanescentes, informações não só quanto à sua integração universitária, mas também, especificamente, sobre as ações de superação das dificuldades envolvidas nesse processo que, para outros, resulta em evasão definitiva.

Assim, a partir da experiência de troca, leituras, reflexões e investigações realizadas nos fóruns citados, o tema desta tese, que inicialmente seria a identificação dos indicadores preditivos de evasão, e depois a compreensão do processo de integração de ingressantes ao ensino superior, finalmente passou a se definir como a compreensão do papel do trancamento de matrícula (uma modalidade de evasão frequentemente utilizada na IES em estudo) na trajetória de formação acadêmica, a partir da perspectiva do estudante.

Esta decisão revela uma necessidade pessoal de responder ao questionamento inicial gerado por ocasião do Mestrado, incrementado e atualizado a cada aproximação ocorrida nesse percurso, vivenciado enquanto pesquisadora, docente e psicóloga em serviços de orientação ao universitário.

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 (que serão referenciadas no decorrer do texto) 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.

Pretende-se que os resultados obtidos contribuam para o desenvolvimento de outros estudos e pesquisas sobre o universitário, especialmente no que se refere ao estabelecimento de uma perspectiva teórica nacional sobre persistência e evasão no ensino superior. E que esses resultados também sejam revertidos a favor da instituição pesquisada e sua comunidade, principalmente o próprio estudante, por meio da organização de programas de intervenção visando à integração universitária, à redução dos efeitos

negativos presentes no processo de evasão e à conclusão da formação superior, visto que várias pesquisas apontam que a maioria dos evadidos retoma a graduação ou cultiva perspectivas de fazê-lo (Azzi, Mercuri e Moran, 1998; Moisés, 1985; Paredes, 1994).

Compreendendo que o fenômeno da evasão na educação superior deve ser considerado como elemento inserido na dinâmica de interação recíproca que se estabelece nas relações entre o estudante e o contexto universitário, este trabalho inicia-se contextualizando essas relações. Parte-se das condições de acesso e ingresso no ensino superior, passa-se pelos aspectos teóricos de integração do estudante, até atingir o foco do trabalho, isto é, o fenômeno da evasão e suas modalidades.

INTRODUÇÃO

Apesar de o ensino superior brasileiro ter-se firmado como um objeto de pesquisa somente a partir de 1990 (Rodrigues, 1997), os estudos desenvolvidos têm procurado examinar sua realidade, dificuldades e fenômenos com seriedade e rigor científico. No entanto, muitas dessas iniciativas ainda encontram-se dispersas e isoladas. É evidente a preocupação de buscar o intercâmbio, a integração e a generalização dos procedimentos e resultados, observada na criação de grupos de pesquisa e revistas científicas, bem como na organização de seminários e eventos científicos tendo como tema o ensino superior. É assim que está se procurando superar as limitações observadas nesse campo de estudo, como problemas de definição da área, dificuldade em estabelecer os objetivos e falta de sistematização dos conhecimentos (Santos Filho, 1994).

A literatura tem demonstrado a existência de diferentes enfoques de avaliação do ensino superior, fato já esperado, considerando sua complexidade, amplitude e caráter interdisciplinar. A universidade¹ tem sido avaliada sob duas perspectivas gerais: da produtividade e controle, por um lado, e do autoconhecimento, melhoria e mudança por outro (Belloni, 1998; Dias Sobrinho, 1998; Gasparetto, 1999). Outros elementos muito discutidos têm sido os recursos financeiros aplicados no ensino superior, gratuidade, número de vagas, enfim: acesso, políticas normativas, custo para o Estado, as instituições e os próprios estudantes (Durham, 1998; Silva Júnior e Sguissardi, 1999; Souza, 1997). Uma outra subtemática, que teve como uma de suas origens os estudos vinculados à avaliação institucional, é a referente ao próprio universitário, suas características e sua trajetória acadêmica.

Compreender o desenvolvimento, as dificuldades e realizações do estudante está diretamente relacionado à função maior da universidade, como agência comprometida com o oferecimento de oportunidades para a formação integral de seu corpo discente (Cuervo e Corellan, 1998; Luckesi, 1992; Sbardelini e cols., 1999).

¹ Nesse estudo, o termo 'universidade' é utilizado de forma genérica sem considerar as recomendações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, quanto aos critérios para o credenciamento como universidade, centro universitário, faculdade integrada e estabelecimento isolado (Brasil, 1996). Os termos universidade, instituição e IES são utilizados como sinônimos.

Assim, o presente estudo, embora também possa contribuir para a perspectiva do estudo e avaliação da universidade², tem como foco de análise o estudante, procurando compreender o processo de relação entre o acadêmico, a instituição e as demandas externas, na tomada de decisão quanto à sua permanência no sistema, na IES e no curso.

Nesse sentido, e diante das inúmeras formas de análise, decidiu-se pelo percurso teórico que se segue, na busca da compreensão de uma das modalidades de evasão e dos aspectos envolvidos nesse processo, tendo como contexto uma instituição comunitária.

O acesso e ingresso no ensino superior constituem o cenário geral para a discussão inicial, que se complementa com um panorama dos temas e características de pesquisas sobre o universitário. A trajetória acadêmica, que tem um de seus recortes como enredo desse estudo, passa a ser tratada segundo as perspectivas da integração ao ensino superior, teorias de desenvolvimento sobre o universitário e modelos de impacto da universidade sobre o acadêmico. Após a apresentação de modelos internacionais sobre permanência e evasão, é discutido como esse fenômeno e suas modalidades, especialmente o trancamento de matrícula, têm sido vistos e estudados no Brasil.

1. O estudante do ensino superior

As instituições de ensino superior (IES) brasileiras atenderam, em 1999, a aproximadamente dois milhões e duzentos mil estudantes. Para a primeira série foram oferecidas 904.634 vagas, disputadas pelos 3.354.790 inscritos em opção preferencial, sendo efetivado o acesso a somente 22,36% do total de interessados. Essa relação é diferente de acordo com a natureza da dependência administrativa da IES. Nas escolas estaduais e federais, por exemplo, a relação candidato vaga foi, aproximadamente, da ordem de 9 para 1 (INEP/MEC, 2000).

Comparando os índices de acesso ao ensino superior de jovens entre 18 e 25 anos nos países da América Latina, o Brasil apresenta um dos menores valores (11,6%), em contraposição a 30,0% do Chile e 19,8% da Argentina (Martins Filho, 1998). Como se vê,

² Como refere Rodrigues (1997), pensar o universitário implica também em pensar as políticas governamentais, a estrutura e práticas culturais da sociedade.

nosso jovem sistema de ensino superior, composto por 1267 IES³ (180 públicas e 1087 particulares) ainda não atende a uma parcela significativa da população com idade para ingressar na graduação (Ristoff, 1999a).

Se, por um lado, o número de vagas, apesar de sua crescente expansão, ainda não é suficiente, por outro, o crescimento da população universitária tem gerado um corpo discente com características diversificadas. Essa heterogeneidade refere-se, de maneira geral, ao perfil socioeconômico e cultural, faixa etária, história acadêmica anterior, habilidades básicas e expectativas iniciais diante da graduação (Almeida, Soares e Ferreira, 1999). Assim, coloca-se diante das IES, além do conhecido problema do acesso, o desafio de responder às necessidades dessa nova população.

Considerando a significativa demanda para o ensino superior que se mantém reprimida, conforme mostram os dados apresentados anteriormente, este acesso ocorre em meio a muita pressão e competitividade, mobilizando amplos recursos financeiros, intelectuais e emocionais dos estudantes. Este momento é tão marcante na vida do indivíduo que alguns autores têm definido o processo seletivo como um rito de passagem ou de iniciação (Pacheco, 1996; Rocha, 1995; Rodrigues, 1997; Silva, 1996).

O processo de contato do estudante com a universidade também pode ser concebido como um rito de passagem, pois caracteriza-se pelos estágios de: a) separação da comunidade ou condição anterior; b) transição para dentro da nova comunidade, aprendendo seus valores, normas, padrões, e descobrindo as expectativas desta para com ele, e as oportunidades oferecidas pela comunidade; c) integração à nova comunidade intelectual e social (Tinto, 1988)⁴.

O momento de ingresso no ensino superior frequentemente ocorre em um período de vulnerabilidade, pois o estudante encontra-se entre os três grandes marcos de sua vida: a definição da filosofia de vida, a escolha da carreira profissional e a escolha de companheiro (Abreu e cols., 1996; Bastos e Gonçalves, 1996; Calejon, 1996). Esses três elementos são tão fundamentais que Santos (1991, p. 36) os identifica como um “triângulo de

³ INEP/MEC, 2000.

⁴ Em uma perspectiva ainda mais abrangente, Rodrigues (1997) afirma que toda a vida universitária é ritualizada, sendo constituída por rituais como “aulas, provas, exames, comemorações, palestras, seminários, formaturas, seleções para mestrado, doutorado, contratações de docentes etc.” (p. 115).

sobrevivência ou um tripé de sustentação que baliza a vida integral de qualquer ser humano”.

A definição profissional é o vértice do triângulo mais diretamente relacionado à temática da formação superior, já que o diploma é normalmente vinculado à possibilidade de melhor inserção no mercado de trabalho. A escolha da profissão está ligada à identificação do papel produtivo, ou seja, à inserção do indivíduo na comunidade em termos econômicos e sociais, o que em nossa sociedade está ligado à entrada no mundo adulto (Nogueira, Riello e Brandão, 1991; Sbardelini, 1997). Desta forma, a definição da profissão traz repercussões para a vida do indivíduo como um todo pois, como destaca Silva (1996), liga-se à formação da própria identidade pessoal, o que demonstra a interação entre os elementos do tripé anteriormente enunciado.

A escolha do curso universitário e da carreira profissional, muitas vezes realizada precocemente, consiste em um desafio que pode vir acompanhado de indecisão, ansiedade e angústia (Abreu e cols., 1996; Sbardelini e cols., 1999). A literatura tem observado fatores externos e internos que interferem nessa tomada de decisão. Entre eles estão: aptidão, interesse, vocação, pressão familiar ou de terceiros significativos, facilidade de ingresso no processo seletivo, mercado de trabalho, remuneração ou *status* profissional da carreira (Amaral, 1998; Bean, 1980; Ferreira, 1991; Gonçalves, 1997; Sbardelini, 1997; Schwartzman, 1992; Tinto, 1975).

Já a decisão quanto ao efetivo ingresso no ensino superior tem sido, segundo a literatura, motivada por variáveis como a exigência de formação na profissão escolhida; promoção na carreira profissional; continuidade do processo de educação geral; capacitação para a disputa no mercado de trabalho e/ou possibilidade de ascensão social (Castro e Schwartzman, 1992; Polydoro, 1995; Ribeiro, 1995; Tubino, 1984).

Em síntese, o ingresso na universidade 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 vida adulta⁵. E dentre as tarefas desenvolvimentistas desta fase, três são principais: construção da identidade, desenvolvimento da autonomia e estabelecimento das relações interpessoais (Almeida e

⁵ Bastos e Gonçalves, 1996; Felner e Adan, 1990; Gunter e Gunter, 1986; Isaia e Mosquera, 1995; Millan e Barbedo, 1994; Pacheco, 1996; Polydoro, 1995; Ribeiro, 1995; Sbardelini, 1997; Terenzini e cols., 1994.

Ferreira, 1999; Belo, Faria e Almeida, 1998). Esse período também foi apontado por Almeida (1998, p. 3) como uma ocasião importante para a “formação científica, técnica e humanista do jovem e sua capacitação profissional”. Essa transição caracteriza-se, portanto, pelo enfrentamento de questões acadêmicas, sociais, pessoais e vocacionais (Almeida, Soares e Ferreira, 1999).

Mesmo assumindo os riscos de um intenso reducionismo e extrema generalização, segue-se a narração de uma provável e freqüente trajetória do estudante em sua graduação. Compartilha-se do posicionamento de King (1994) e Strange (1994), entre outros, quando se ressalta a singularidade de cada aluno. Portanto, a uniformidade aparente ao considerar o universitário não é fiel à realidade, mas espera-se que possa contribuir para a discussão de sua vivência acadêmica.

Nota-se neste período, no estudante, um grande orgulho pela sua conquista pessoal, por estar na universidade, e uma curiosidade muito grande em relação ao novo nível de ensino. Rodrigues (1997) refere-se a esse momento como o encontro com a virtualidade, pois ainda falta ao estudante um conhecimento mais sólido sobre a carreira escolhida, o curso em que ingressou e sobre o que significa estar na universidade.

Envolvida pelo virtual, essa fase é, para o estudante, de euforia e idealização de que esse ambiente, que foi tão desejado, passe a satisfazer suas necessidades, transformando-o em um profissional capacitado e promovendo mudanças pessoais positivas (Archanjo e cols., 1999; Millan e cols., 1999; Rodrigues, 1997). Essa impressão reflete intensamente a representação social que a sociedade e a família têm sobre a universidade como um “porto seguro” (Gianfaldoni, 1997, p. 114).

Maia (1984) afirma que o ingressante tem uma “visão romântica” da universidade, o que, segundo seu estudo sobre as causas da evasão, interfere negativamente em sua decisão de permanecer no curso, já que esse entusiasmo inicial muitas vezes se perde diante de desafios como a adaptação à mudança de cidade, condições de moradia e alimentação, possibilidades de trabalho, condições financeiras, afastamento da família, estrutura da universidade, qualidade de ensino, exigências curriculares e novo círculo de relacionamento social (Baker, McNeil e Siryk, 1985; Bueno, 1993; Polydoro, 1995).

O contato com as aulas, professores e procedimentos administrativos, em confronto

com a alta expectativa, faz com que o aluno perceba a realidade da nova situação e as necessidades de adaptação que a acompanham, fato que rompe com a fantasia de que todas as dificuldades haviam se encerrado com o ingresso na universidade. Nesse momento, a impressão do estudante sobre a instituição deixa de ser tão positiva (Archanjo e cols., 1999; Gianfaldoni, 1997; Pachane, 1999; Rodrigues, 1997).

Essa fase de desencanto pode começar precocemente, entre outras razões, pela percepção da possível ausência de disciplinas específicas da área profissional de sua escolha no currículo inicial do curso (Gonçalves, 1997).

Há outro fato marcante para o acadêmico nesse período inicial. Muitas vezes, e principalmente para o ingressante de cursos mais concorridos, até mesmo o auto-conceito que ele tinha quanto ao seu desempenho acadêmico sofre alterações. Se antes era o primeiro da turma, no colégio ou cursinho, a nova configuração da turma compreende outros “bons alunos”, e os que anteriormente se destacavam podem passar a ser “alunos médios ou fracos” (Millan e Barbedo, 1994; Millan e cols., 1999).

Há também os alunos que ingressam no ensino superior sem o repertório básico suficiente ou sem o domínio do instrumental acadêmico para obter desempenho satisfatório no curso, levando a reprovações, aumento do tempo de conclusão do curso e, conseqüentemente, diminuição da auto-estima e auto-imagem⁶. E como vários estudos têm apontado, o auto-conceito mostra-se como um preditor do rendimento escolar: uma auto-percepção positiva sobre a realização acadêmica está associada ao uso das competências de modo mais eficiente, melhorando o desempenho (Belo, Faria e Almeida, 1998; Bento e Ferreira, 1997; Faria e Santos, 1998).

Mas, em qualquer um desses contextos, ao ingressar no ensino superior o estudante percebe, diante das demandas universitárias e da grande quantidade de informações a que é exposto, que precisa aprender um grande número de papéis, exigidos por esse novo ambiente, em um reduzido período de tempo, incluindo desde as coisas mais simples, como o domínio da linguagem acadêmica e o conhecimento do novo espaço físico, até a assimilação de novos valores, a assunção de novas responsabilidades e a reaprendizagem

⁶ Almeida, 1990; Folgueras-Domínguez e Morelli, 1985; Pereira, 1985; Polydoro, 1995; Rodrigues, 1997; Santos, 1990.

do ato de estudar⁷. Como ressalta Almeida (1998, p. 4), “o sistema universitário se caracteriza por ser bastante aberto e flexível, o que exige níveis elevados de organização e de envolvimento por parte dos estudantes”.

Apesar do maior domínio sobre as rotinas acadêmicas, as relações de conteúdo entre as disciplinas, a habilidade de administrar o tempo, as estratégias de relacionamento e a burocracia institucional (Rodrigues, 1997), as preocupações do universitário não acabam quando ele deixa de ser “calouro”. Para Ruffino e Pereira (1990), o ritual de iniciação estende-se por todo o curso. Se, no início da graduação, o estudante ressenha-se da falta de conteúdos ligados especificamente à carreira profissional escolhida, as séries finais trazem o contato com um outro momento de crise: a sensação de que não sabem mais nada do que foi visto nos anos anteriores, e de que não serão capazes de assumir um outro novo papel, de maior iniciativa e responsabilidade diante do estágio ou da formatura (Almeida, Soares e Ferreira, 1999).

Os novos desafios propostos pelo desenvolvimento científico e tecnológico, as rápidas alterações econômicas, sociais e culturais, e as constantes mudanças do mercado de trabalho colaboram para agravar ainda mais esse sentimento de insegurança e incerteza quanto ao futuro (Serpa, 1998). Assim, como em todo processo de transição, o confronto e cumprimento dos padrões do ensino superior podem caracterizar-se como uma oportunidade para o desenvolvimento de habilidades mais apropriadas para enfrentar os novos desafios e tarefas, tendo como consequência o crescimento social, intelectual e emocional do indivíduo.

Mas, por outro lado, nem sempre todos os estudantes conseguem responder (inclusive por estarem em um momento evolutivo específico), ao longo de todo o curso, a esse desafio, gerando dificuldades psicológicas e adaptativas que prejudicam o seu desenvolvimento integral⁸.

O sucesso da estratégia ou forma adotada pelo acadêmico para vivenciar esse processo dependerá de uma série de variáveis pessoais e situacionais (Almeida e Ferreira, 1999; Belo, Faria e Almeida, 1998): dependerá de seus recursos pessoais, principalmente

⁷ Almeida, 1998; Almeida e cols., 1998; Arruda e cols., 1994; Belo, Faria, Almeida, 1998; Calejon, 1996; Cuervo e Corellan, 1998; Frost, 1993; Gonçalves, 1997; Gunter e Gunter, 1986; Millan e Barbedo, 1994.

⁸ Archanjo e cols., 1999; Calejon, 1996; Felner e Adan, 1990; Gonçalves, 1997; Morato e cols., 1993; Sandoval, 1988.

referentes ao auto-conceito, demanda de enfrentamento, capacidade de adaptação e habilidades básicas (Baker e Siryk, 1989; Calejon, 1996), mas dependerá, também, das características e oportunidades apresentadas pela instituição (Abreu e cols., 1996; Archanjo e cols., 1999; Polydoro, 1995).

Conforme Ferreira e Hood (1990), desafio e apoio estão extremamente ligados, pois o indivíduo não cresce sem desafios, e a resolução destes depende do apoio recebido. Almeida (1998) ressalta essa característica de reciprocidade entre o estudante e a instituição, ao esclarecer que a formação universitária pode variar de acordo com a história de vida e as características de quem a experiencia.

Essa singularidade da formação superior vivida por cada um dos discentes evidencia a complexidade que a temática sobre o universitário carrega, bem como a relevância dessa área de estudo⁹. As observações e preocupações apresentadas, associadas à heterogeneidade da população ingressante no ensino superior, têm contribuído para a expansão do campo de pesquisa brasileiro sobre o universitário, com a abordagem de múltiplos aspectos.

A Psicologia, em especial, tem contribuído para a análise dessa temática, no que se refere às questões de desenvolvimento psicossocial dos estudantes, bem como sobre a realização acadêmica e integração ao ensino superior (Almeida e cols., 1998; Martins, 1998).

2. Integração ao ensino superior

A compreensão sobre como os estudantes vivenciam o ambiente universitário e tomam suas decisões quanto à vida acadêmica não significa apenas o levantamento de informações sobre as características dos estudantes ou do ambiente institucional, mas precisa incluir o estudo do processo de interação desses dois elementos e as mudanças produzidas por essa experiência em ambos.

⁹ Ao reconstituir o estado da arte sobre educação superior em periódicos nacionais de 1968 a 1995, o Grupo de Trabalho de Política e Educação Superior da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) identificou o corpo discente como um tema clássico, por estar presente ao longo de todo o período estudado, ocupando o sétimo lugar entre os quinze temas observados, correspondendo a 5,7% do total de documentos avaliados (Morosini, 1999).

A integração ao ensino superior 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 (Polydoro e cols., 1999).

Pesquisadores desse tema têm compreendido a integração ao ensino superior como um fenômeno multifacetado, com três grandes elementos que o afetam: condições pessoais, características institucionais e grupos de interação.

Baker e Siryk (1989) apontam as seguintes dimensões relacionadas à integração do estudante à universidade: a) ajustamento acadêmico: atendimento pelo estudante das demandas educacionais da instituição, como a realização das atividades escolares, desempenho e satisfação com o curso; b) ajustamento relacional-social: refere-se às demandas interpessoais e sociais, que incluem relações com os pares e professores e satisfação com o ambiente social da universidade; c) ajustamento pessoal-emocional: estado psicológico e físico do estudante; d) comprometimento com a instituição e aderência: compromisso do estudante com a instituição e com o curso¹⁰.

Diante das dificuldades de adaptação e de realização dos ingressantes, descritas na literatura, e da necessidade de intervenção, Almeida (1998) apresenta um instrumento (Questionário de Vivências Acadêmicas) para avaliação das experiências acadêmicas. A análise desse material possibilitou identificar os seguintes aspectos presentes na adaptação ao ensino superior: desempenho acadêmico (capacidade, conhecimento, dimensões afetivas); projeto vocacional (carreira e adaptação ao curso); adaptação acadêmica (à universidade, relacionamento com pares e atividades extra-acadêmicas); realização acadêmica (organização de estudos, gestão de tempo, apoio); e suporte econômico-familiar (Almeida, Soares e Ferreira, 1999).

Com base em estudos sobre o referido instrumento, Almeida e Ferreira (1999) descrevem quatro dimensões envolvidas na adaptação, desenvolvimento e rendimento acadêmico dos universitários ingressantes, a saber: a) dimensões pessoais, como percepção de bem-estar subjetivo e equilíbrio psicológico; b) dimensões associadas aos contextos (curso, instituição) e às relações interpessoais (colegas, professores, família); c) dimensões

¹⁰ Este modelo de integração foi utilizado no Brasil por Caio (1996).

relacionadas com a realização e envolvimento acadêmicos e projetos de carreira; d) dimensões relacionadas à aprendizagem e às tarefas curriculares.

Nessa perspectiva, a integração ao ensino superior envolve o confronto com as exigências das atividades acadêmicas e das relações interpessoais e sociais, bem como as relacionadas à identidade pessoal e à escolha da carreira.

Estudo em andamento sobre a integração universitária em uma IES brasileira aponta para a existência de dois grandes fatores na sua composição, um associado aos aspectos ligados ao ambiente universitário, de satisfação com o curso e de adesão ao mesmo; e outro relacionado aos aspectos internos de capacidade de enfrentamento, reações físicas psicossomáticas e estado de humor do estudante (Pombal e cols., 1999). Os dados iniciais apontam para a interferência do curso ou da associação entre curso e série no perfil de integração dos estudantes (Polydoro e cols., 1999).

Os resultados dessas pesquisas confirmam a tese inicial de que a integração é um fenômeno multifacetado, singular e peculiar a cada pessoa, produto da relação entre estudante e contexto educacional (Almeida, Soares e Ferreira, 1999). Ela depende das características e grau de vulnerabilidade do indivíduo diante das dificuldades (fator interno) por um lado e, de forma integrada, depende da complexidade e disponibilidade do ambiente em responder às necessidades desse indivíduo (fator externo), por outro (Felner e Adan, 1990; Gunter e Gunter, 1986).

A importância da integração ao contexto universitário pode ser observada nos resultados de investigações como a de Baker e Schultz (1992) e Mercuri, Ajub e Bariani (1998), cujo levantamento de dificuldades dos estudantes aponta predominantemente para problemas relacionados a essa integração.

A compreensão sobre como os estudantes vivenciam o ambiente acadêmico tem sido analisada a partir de dois grandes ramos teóricos: teorias desenvolvimentistas e modelos de impacto.

Nesta perspectiva de análise sobre o universitário, e considerando que o desenvolvimento ocorre nas interações constantes e dinâmicas entre o indivíduo e o ambiente, “reconhece-se, por um lado, as particularidades desenvolvimentais dos jovens adultos e as tarefas específicas do seu desenvolvimento psicológico; por outro, reconhece-

se a especificidade das oportunidades e das vivências próprias do ensino superior” (Almeida e cols., 1998, p. 41).

2.1. Sobre as teorias de desenvolvimento a respeito do universitário

A linha de investigação referente às teorias de desenvolvimento trata da natureza, estrutura, dimensões e processos de crescimento dos universitários. De modo geral, apesar das divergências entre os diferentes teóricos e das diversas taxionomias, as teorias desenvolvimentistas descrevem as dimensões e as fases do desenvolvimento intra-individual. A mudança é entendida como decorrente da maturação psicológica ou biológica, de experiências individuais e da interação entre indivíduo e meio (Pascarella e Terenzini, 1991).

Embora o desenvolvimento do universitário apareça como missão do ensino superior, assim como fundamento para a aprendizagem acadêmica, a sua sistematização em modelos teóricos e a elaboração de instrumentos para sua avaliação têm uma história relativamente recente. Strange (1994) relata que o envolvimento específico dos pesquisadores teóricos e empíricos dos EUA com o estudo do desenvolvimento do estudante universitário data da década de 60.

Neste trabalho, a apresentação das teorias de desenvolvimento mais relevantes para a compreensão do estudante do ensino superior ou dos programas universitários será fundamentada em três fontes básicas: a) o artigo de Pascarella e Terenzini (1991) sobre as teorias e modelos de mudanças no estudante universitário; b) a trilogia de artigos portugueses que tratam das teorias de desenvolvimento do universitário sob a perspectivas cognitiva (Hood e Ferreira, 1983), psicossocial (Ferreira e Hood, 1990) e interacionista (Ferreira, 1991); c) a revisão de literatura sobre o desenvolvimento dos estudantes realizada por Strange (1994).

Destaca-se, a seguir, a grande contribuição ao estudo sobre o desenvolvimento do universitário oferecida, a partir da década de 60, por Sanford, Chickering, Heath, Kohlberg, Perry, Clark e Trow, e Holland, não só por terem introduzido a sistematização desse tema e

proposto mudanças no sistema acadêmico, mas pela presença ainda atual de suas proposições, seja no formato original, seja atualizadas por investigações posteriores¹¹.

Ferreira e Hood (1990) referem que o pioneirismo no estudo da relação entre desenvolvimento do universitário e contexto acadêmico é mérito de Nevitt Sanford. Além de pesquisar a relação entre currículo e desenvolvimento da personalidade, Sanford estabeleceu medidas de orientação e intervenção para favorecer o desenvolvimento dos estudantes. Para ele, o desenvolvimento seria decorrente de duas condições inter-relacionadas, o desafio e o apoio. As ações institucionais deveriam promover o equilíbrio do acadêmico em nível tal que não impedisse seu crescimento mas, pelo contrário, mobilizasse estudantes mais desenvolvidos. Ele também priorizava, para isso, o oferecimento de apoio e a importância da relação professor-aluno (Ferreira e Hood, 1990; Strange, 1994).

Também sob a perspectiva da teoria psicossocial, Chickering, em 1969, fundamentando-se nos trabalhos de Erikson, propõe uma teoria de desenvolvimento centrada no estudante universitário.

O desenvolvimento é entendido por Chickering como uma seqüência cronológica de estágios com necessidades ou exigências específicas, seja quanto à atitude, personalidade ou competência, geradas por questões de crise interna (modificações psicológicas e biológicas) e exigências sociais. Na fase jovem adulta, o desenvolvimento ocorre por meio de sete vetores ou dimensões: 1) tornar-se competente: inclui as competências intelectual, física e manual, e interpessoal; 2) administrar as emoções: envolve principalmente as emoções de agressividade e sexo; 3) desenvolver a autonomia: trata da liberação da necessidade contínua de reafirmação, afeto e aprovação, isto é, da independência emocional e instrumental e do reconhecimento da interdependência; 4) estabelecer a identidade: vetor compreendido como um marco, por depender dos três vetores anteriores e, ao mesmo tempo, definir a ocorrência dos três próximos; 5) expandir as relações interpessoais: envolve o desenvolvimento da tolerância e da capacidade de intimidade; 6) desenvolver ideais: refere-se ao estabelecimento de planos e metas; 7) desenvolver a integridade:

¹¹ A descrição da evolução histórica do conceito de desenvolvimento do universitário e a contribuição dos vários teóricos para o ensino superior podem ser encontradas em Strange (1994).

envolve o esclarecimento de valores que norteiam o comportamento (Ferreira e Hood, 1990; Pascarella e Terenzini, 1991; Strange, 1994).

Para Chickering, o desenvolvimento desses vetores sofre interferência positiva ou negativa de condições ligadas à instituição, como clareza de seus objetivos, tamanho, currículo, ensino, avaliação, corpo docente, administração e características da comunidade discente (Pascarella e Terenzini, 1991).

Também preocupado com as características dos programas educacionais, Douglas Heath apresenta, em 1968, um modelo sobre o amadurecimento, composto por cinco dimensões interdependentes relativas a quatro estruturas do indivíduo, a saber: habilidade cognitiva, valores, auto-conceito e relações interpessoais. As dimensões propostas incluem tornar-se: 1) mais apto para simbolizar as experiências e as representações simbólicas da experiência; 2) mais centrado no outro; 3) mais integrado; 4) mais estável; 5) mais autônomo (Ferreira e Hood, 1990; Pascarella e Terenzini, 1991).

Conforme destacam Ferreira e Hood (1990), essas dimensões estão associadas ao processo de integração do estudante aos ambientes acadêmico e social da instituição, já que apresentam demandas que exigem o amadurecimento previsto por Heath.

O desenvolvimento cognitivo dos universitários foi estudado, entre outros, pelos teóricos Lawrence Kohlberg e William Perry, cujos trabalhos, desenvolvidos no final da década de 60 e início da década de 70, serão brevemente descritos a seguir. Ambos apresentaram teorias cognitivo-estruturais fundamentadas nos trabalhos de Piaget, e compreendem o desenvolvimento como uma série de construções e reconstruções desencadeadas pelo conflito cognitivo ou afetivo.

Kohlberg focalizou o desenvolvimento do raciocínio moral na vida adulta. Estabeleceu três níveis de raciocínio moral, cada um dividido em dois estágios: 1) nível pré-convencional: orientação punitiva e obediência à autoridade e orientação para o atendimento das necessidades pessoais; 2) nível convencional: orientação em função das relações interpessoais e manutenção da autoridade e ordem social; 3) nível pós-convencional: moralidade do contrato social, dos direitos individuais e da lei democraticamente aceita, e orientação pela consciência e pelos princípios éticos e universais (Hood e Ferreira, 1983; Pascarella e Terenzini, 1991; Strange, 1994).

A análise do raciocínio moral de universitários americanos indica predominância do nível dois, isto é, um julgamento baseado na manutenção da ordem convencional e na expectativa dos outros (Hood e Ferreira, 1983). No Brasil, estão sendo realizados estudos na direção de se definir um instrumento adequado à avaliação da moralidade de universitários (Lukjanenko e Primi, 1999; Santos e cols., 2000).

Perry, agregando ao seu referencial teórico também os trabalhos de Kohlberg, descreve o desenvolvimento intelectual e ético dos universitários em nove posições hierárquicas que partem de uma visão simplista e categórica do mundo, progredindo em direção ao reconhecimento da diversidade de perspectiva sobre o conhecimento, relatividade dos valores e afirmação dos compromissos pessoais (Almeida e Ferreira, 1999; Hood e Ferreira, 1983; Pascarella e Terenzini, 1991; Strange, 1994).

As teorias interacionistas, geralmente com base na concepção de Kurt Lewin, enfatizam a interação entre o indivíduo e o meio na definição do desenvolvimento. Como destacam Pascarella e Terenzini (1991), essas teorias não são, na sua essência, teorias de desenvolvimento, pois não tratam da natureza e processos do crescimento do indivíduo. Focalizam, na verdade, o comportamento do indivíduo, e assim possibilitam a compreensão do desenvolvimento do estudante e do impacto da universidade sobre ele.

Fato relevante é que alguns dos representantes dessa abordagem do desenvolvimento são os autores que posteriormente irão fundamentar teoricamente a construção dos modelos de impacto da universidade sobre o estudante.

A proposta de Clark e Trow, datada de 1966, sobre as subculturas estudantis decorrentes da associação das variáveis “grau de compromisso com idéias” e “identificação dos estudantes com a instituição”, aproxima-se conceitualmente dos elementos nomeados “compromisso com o graduar-se” e “compromisso com a instituição”, presentes no modelo de impacto sobre a evasão apresentado por Tinto (1975, 1997).

Conforme Ferreira (1991), as quatro subculturas ou atitudes dos estudantes em relação à educação superior, definidas por Clark e Trow, consistem em: 1) acadêmica: comprometimento com os estudos e com a instituição; 2) social: caracteriza-se pelo baixo envolvimento com as questões intelectuais e ênfase na instituição, especialmente nos aspectos sociais e extracurriculares; 3) vocacional: preocupação com a formação profissional e o acesso à carreira, não havendo compromisso com as idéias ou com a

instituição; 4) não-conformista: não há vínculo com a instituição e o foco está nas idéias e questões existenciais.

É sabido que essa proposta não atende de forma abrangente à complexidade e ao dinamismo das IES atuais; no entanto, destaca-se por seu mérito em analisar atitudes e posturas dos estudantes frente à realidade institucional.

Buscando compreender a escolha vocacional e entendendo o comportamento como função da personalidade e do meio, John L. Holland estabeleceu seis tipos teóricos e não excludentes de personalidade. Essa caracterização, inicialmente proposta em 1966, baseia-se nas preferências, interesses e disposições dos indivíduos em correspondência a uma carreira profissional, e constitui-se pelos tipos: realista, investigador, artístico, social, empreendedor e convencional (Ferreira, 1991; Pascarella e Terenzini, 1991; Strange, 1994).

A tipologia de Holland tem sido sistematicamente utilizada na universidade e no ensino médio como ferramenta para orientação de escolha ou reopção profissional, estando presente em inventários de interesse e como base teórica para a investigação e a orientação ao corpo discente (Ferreira, 1991; Pascarella e Terenzini, 1991; Strange, 1994).

Como se vê, há uma diversidade de enfoques sobre o desenvolvimento do universitário. Nenhuma proposição é suficientemente abrangente, seja por priorizar uma dimensão do desenvolvimento em detrimento de outras (cognitiva, psicossocial ou afetiva), seja por enfatizar parcialmente os aspectos envolvidos nesse processo (orgânicos, psicológicos, sociais ou culturais).

De qualquer forma, é evidente a importância da assunção de que o desenvolvimento ocorre ao longo do período que o estudante passa na universidade. O conhecimento já produzido sobre esse processo e os estudos dele decorrentes são subsídios que podem e devem ser utilizados pelas IES na construção do projeto pedagógico, elaboração de currículo, estabelecimento de políticas institucionais, promoção de experiências acadêmicas e socioculturais na universidade e no planejamento de programas remediativos, preventivos e desenvolvimentistas, em prol de um crescimento cada vez mais suficiente e integral do estudante. Mas para que essa ação seja mais eficiente, é preciso que os estudos considerem a heterogeneidade da população estudantil atualmente existente nas instituições, assim como as diferenças de perfil observadas entre as próprias IES.

A revisão de literatura realizada por Strange (1994) contribui nesse sentido, pois foi construída com o interesse de provocar a reflexão dos administradores e especialistas do ensino superior quanto à implantação e sistematização da prática educacional, assim como de identificar lacunas, conflitos ou fragilidades teóricas que direcionem futuras investigações sobre o desenvolvimento do estudante e a interferência da educação superior nas mudanças observadas nos universitários.

Estruturadas em quatro áreas de análise, Strange (1994) descreve 14 proposições sobre o desenvolvimento do estudante de ensino superior e o ambiente universitário. Conforme descrição sumária que se segue, os dois itens iniciais apresentados têm sua origem fundamentada na visão desenvolvimentista.

a) Quanto ao desenvolvimento do estudante:

- ✓ ocorre em fases, incluindo momentos de estabilidade e de transição;
- ✓ envolve diferenças evolutivas na leitura que o indivíduo faz de suas experiências e dos eventos;
- ✓ envolve diferentes estilos e padrões consistentes de abordagem e solução das tarefas de crescimento e dos desafios de aprendizagem;
- ✓ envolve diferentes padrões de enfrentamento das tarefas de identificação, de acordo com o gênero, cultura e orientação sexual.

b) Quanto à natureza do desenvolvimento:

- ✓ como o desenvolvimento ocorre em estágios caracterizados por tarefas específicas, existem momentos mais apropriados para as diferentes experiências de aprendizagem;
- ✓ ocorre na medida que os indivíduos respondem a desafios;
- ✓ ocorre diante de uma tarefa de aprendizagem simultânea e suficientemente desafiante e suportável;
- ✓ ocorre por meio de mudanças qualitativas e cíclicas em direção a um nível ou estrutura mais complexa;
- ✓ resulta de um processo interativo e dinâmico entre pessoas e seus ambientes.

c) Quanto à influência do ambiente do campus:

- ✓ os ambientes educacionais interferem positiva ou negativamente nos comportamentos, atitudes e desenvolvimento dos indivíduos, conforme suas características físicas e sociais;

- ✓ os ambientes educacionais dirigem a adaptação do estudante quando reforçam ou acentuam as características pessoais congruentes com aquelas dominantes no grupo;
- ✓ os ambientes educacionais restringem ou contribuem para o desenvolvimento dos estudantes, conforme a organização de seus objetivos, regras e diretrizes;
- ✓ o efeito que os ambientes educacionais exercem é função de como os indivíduos os percebem e avaliam.

d) Quanto aos objetivos da educação:

- ✓ a definição das expectativas, estratégias, metas e políticas dos sistemas educacionais ocorre sob a interferência dos valores e da cultura da instituição, bem como do contexto social no qual a universidade está inserida.

A cada uma dessas proposições associam-se pertinentes reflexões e decisões educacionais vinculadas ao melhor aproveitamento das experiências acadêmicas e maior envolvimento do sistema educacional superior com o desenvolvimento integral de seu corpo discente. E essa contribuição diz respeito às ações de pesquisadores no sentido de aprimorar as informações teóricas e propor estratégias de intervenção, relacionando-se também à própria implementação dessa prática. Fundamentos e desencadeadores para essas ações podem ser encontrados nos artigos de King (1994), que faz uma crítica à base teórica de conhecimento sobre o desenvolvimento do universitário; Terenzini (1994), que apresenta as implicações para a pesquisa sobre o tema; Upcraft (1994), que trata dos desafios de traduzir o conhecimento teórico sobre o desenvolvimento do universitário para a prática educacional; e Coomes (1994), que sinaliza alguns passos para a elaboração de políticas institucionais que atendam às concepções de desenvolvimento acadêmico.

2.2. Sobre os modelos de impacto

Nos modelos de impacto, o outro ramo teórico que trata da mudança do universitário, o foco de análise está principalmente na origem ambiental ou sociológica da mudança do estudante, e menos na sua natureza e resultado. Na perspectiva de Almeida, Soares e Ferreira (1999, p. 13), trata-se da investigação da “influência de fatores externos

ao indivíduo na promoção e/ou inibição das mudanças ocorridas no estudante ao longo da sua frequência universitária”.

Muitos estudos têm sido desenvolvidos sob esta perspectiva, como salientam Almeida e Ferreira (1999) e Pascarella e Terenzini (1991). Na revisão de Strange (1994), por exemplo, das 14 proposições emergentes na literatura sobre o desenvolvimento do universitário, cinco referem-se ao efeito da influência do ambiente universitário (Terenzini, 1994). Sobre essa influência Strange (1994) afirma que, considerando que o desenvolvimento ocorre como um processo interativo e dinâmico entre as pessoas e seus ambientes, os ambientes educacionais, por meio de sua forma e características físicas, sociais e organizacionais, restringem ou possibilitam o desenvolvimento dos estudantes, e a natureza desse efeito é função da percepção e avaliação dos estudantes sobre o significado dos atributos do ambiente acadêmico.

Os modelos de impacto apresentam, portanto, como características gerais, a ênfase no papel e importância do contexto no qual o estudante age e pensa, como fontes potenciais de influência sobre as suas mudanças cognitivas e afetivas. São exemplos de elementos desse contexto: estruturas institucionais, políticas educacionais, programas e serviços acadêmicos ou não acadêmicos, pessoas (atitudes, valores e comportamentos) e as experiências de interação com esses componentes universitários (Almeida e Ferreira, 1999; Pascarella e Terenzini, 1991).

Esses modelos são constituídos por estruturas conceituais compostas por três grandes tipos de informação: dados de entrada, sobre o ambiente, e de resultado. Tal estrutura permite captar a relação entre um ambiente visto como força ativa, ao oferecer oportunidades para encontros que produzam mudanças, e a participação do estudante, através de sua percepção sobre o meio e de sua resposta à natureza e intensidade do estímulo ambiental. Assim, nessa perspectiva, é possível observar a interação entre elementos psicológicos e sociológicos na natureza da origem das mudanças observadas no estudante.

O contexto universitário, em particular, tem sido concebido como um ambiente que pode oferecer oportunidades mais substanciais para mudanças que outras instituições sociais (Astin, 1996). Essa condição deve-se à diversidade de experiências que desafiam

valores, atitudes e convicções, à maior abertura e à oportunidade de praticar novos papéis e relações¹².

O impacto da IES sobre o universitário pode se apresentar em três sentidos: provocar mudanças que não ocorreriam sob outras condições, exagerar ou acelerar mudanças originadas em outras fontes, e impedir ou opor-se a mudanças originadas em outras fontes (Astin, 1996).

Apesar dessas ponderações, a mudança observada no estudante não pode ser toda considerada como efeito do contexto universitário, já que a mudança perceptível durante a graduação pode não ter sido produzida, necessariamente, pela frequência à universidade ou àquela instituição em particular. Ela pode ser resultante de outras influências, como características de desenvolvimento, discutidas anteriormente, ou fruto de ambientes externos à instituição (Astin, 1996; Terenzini e Pascarella, 1991).

Por outro lado, também é fato que a experiência acadêmica pode afetar quaisquer aspectos da vida do estudante, o que gera a necessidade de se considerar não só os resultados cognitivos (raciocínio e lógica, pensamento crítico, conhecimento, habilidade profissional) por ocasião de sua avaliação, mas também os resultados afetivos e sociais (valores, atitudes, aspirações, crenças, comportamento, auto-conceito, motivação, relações interpessoais), resultados estes que devem ser compreendidos de forma integrada, holística (Terenzini, 1994).

A perspectiva de análise segundo esse modelo teórico, apesar de valorizar o efeito do contexto e do ambiente, não limita sua concepção sobre o universitário a um recipiente das influências acadêmicas (Dey e Hurtado, 1995; Pascarella e Terenzini, 1991).

Como afirmam Pascarella e Terenzini (1991), o impacto da universidade sobre o estudante é crítico mas não é direto: depende da qualidade do esforço do estudante em relação aos recursos e oportunidades oferecidos pela instituição. Além disso, é preciso considerar que os estudantes também interferem nas instituições, seja por meio de ação direta ou decorrente do atendimento, pela instituição, de suas necessidades e preferências (Dey e Hurtado, 1995).

¹² Almeida e cols., 1998; Almeida, Soares e Ferreira, 1999; Faria e Santos, 1998; Gonçalves e Cruz, 1988; Pascarella e Terenzini, 1991.

Dessa forma – como ressaltam os defensores de uma perspectiva ecológica de análise das relações entre estudante e contexto universitário – deve-se ficar atento à tendência de se pensar o estudante de maneira unidimensional, e o ambiente como uma estrutura estática e única. É preciso conceber a relação entre estudante e ambiente universitário como recíproca e dinâmica (Dey e Hurtado, 1995).

Como se deduz a partir dessas ponderações, é difícil avaliar o efeito da educação superior. Primeiro porque a identificação do impacto da universidade é dependente do potencial educacional do estudante e seu *status* inicial (perfil de ingresso)¹³, e depois, devido à diversidade das instituições, cursos e experiências universitárias. Além disso, os grupos não se diferenciam somente na situação de “ser ou não ser universitário”. Torna-se, portanto, difícil avaliar a influência da educação universitária como um todo, possibilitando somente a identificação do impacto causado pelas características de uma dada instituição (Astin, 1996). Ainda assim há dificuldades, pois, para Terenzini (1994), os estudantes experimentam diferentes ambientes acadêmicos, em uma mesma instituição, durante um mesmo dia.

Em função dessa dificuldade permite-se justificar o fato de que as pesquisas, buscando analisar as mudanças observadas nos estudantes devido à frequência à universidade, muitas vezes, devido às opções metodológicas adotadas, podem concluir apenas sobre as mudanças dos estudantes ocorridas durante o período da universidade, mas não necessariamente decorrentes da experiência vivenciada na educação superior (Terenzini e Pascarella, 1991).

Essa dificuldade de avaliar o efeito da universidade foi tratada por Brower (1992) ao alertar para o fato de que, apesar do modelo de impacto inicialmente proposto por Tinto (1975), por exemplo, prever a interação entre o estudante e o ambiente acadêmico, a forma como tem sido medida essa integração tem priorizado o processo de adaptação do aluno às características institucionais, isto é, a relação entre um estudante passivo e um ambiente estático. Recentemente, Almeida, Soares e Ferreira (1999) também denunciaram essa tendência na literatura sobre o tema.

¹³ Como já foi sinalizado, atualmente observa-se uma grande heterogeneidade do corpo discente, o que dificulta a identificação da parcela de influência da universidade nas mudanças observadas nos estudantes.

Os autores afirmam que, apesar da clareza conceitual de que a integração ao ensino superior envolve fatores de natureza pessoal e de natureza contextual, os estudos têm priorizado, em suas investigações, a maneira como os estudantes se adaptam à realidade e desafios da graduação, minimizando a influência do contexto da universidade na promoção ou inibição desse ajustamento e desenvolvimento psicossocial. No entanto, esse processo é dinâmico: os alunos modificam o ambiente por meio de suas percepções, escolhas, objetivos e ações, enquanto o ambiente modifica-os através de suas normas, expectativas e oportunidades.

Além dos cuidados já citados, Terenzini e Pascarella (1991) destacam ainda a necessidade de se considerar os seguintes procedimentos ao avaliar-se a influência da experiência universitária nos estudantes:

- a) não se limitar à identificação da presença ou ausência das mudanças do estudante: é preciso analisar sua magnitude, isto é, estimar a força e o tamanho do efeito da interferência da universidade sobre o indivíduo; somente essa informação mais específica será relevante como subsídio para a definição de ações educacionais ou institucionais mais eficazes;
- b) monitorar o momento em que as mudanças ocorrem, pois a experiência acadêmica pode apresentar efeito a curto ou longo prazo, assim como as mudanças podem ser diferentes de acordo com o momento do curso (séries iniciais, intermediárias e finais); esse resultado subsidiaria a definição dos períodos nos quais as ações educacionais poderiam ter mais sucesso;
- c) organizar pesquisas que também verifiquem os efeitos indiretos da universidade: as pesquisas têm estimado, freqüentemente, apenas os efeitos diretos sobre o estudante, considerando que esse impacto não passa por variáveis intervenientes ou intermediárias, e essa limitação acaba por subestimar os efeitos da instituição sobre o estudante;
- d) identificar a variação do efeito da universidade conforme as diferentes características dos estudantes, dado que esse efeito é função da experiência particular do indivíduo; como reafirma Almeida (1998), o impacto das experiências universitárias pode variar conforme a história de desenvolvimento e as características pessoais dos estudantes;
- e) incluir na agenda das pesquisas algumas variáveis que não têm sido estudadas, para possibilitar o preenchimento de lacunas na compreensão do impacto da instituição

superior sobre o universitário, por exemplo, os temas: efeito de programas acadêmicos, aprendizagem informal e experiências interpessoais.

Assim, como alerta Astin (1996), o processo de investigação não deve visar apenas o desempenho final dos estudantes, mas ser ampliado de forma a examinar como as instituições exercem seu impacto sobre o desenvolvimento educacional dos acadêmicos.

E dada a amplitude de considerações sobre o desenvolvimento do universitário e o impacto do ambiente institucional sobre ele, conclui-se que a vida acadêmica não pode ser vista exclusivamente como condição para se obter o diploma, isto é, obter o passaporte para um campo profissional. A experiência acadêmica envolve aspectos cognitivos como lógica, pensamento crítico, conhecimento e habilidade, e também aspectos afetivos como valores, atitudes, aspirações, crenças, auto-conceito, motivação e relações interpessoais (Polydoro, 1995).

Dessa forma, as experiências vividas pelos estudantes nos três, quatro ou seis anos de graduação universitária são muito importantes por si mesmas e não apenas pelo que significarão no futuro (Astin, 1996), porque, para estar na graduação, os estudantes enfrentam muitos desafios, como afastar-se de grupos de referência, conciliar trabalho, estudo e vida pessoal, estabelecer condições para o estudo (organização, local e tempo), superar déficit de habilidades básicas, enfim, responder às exigências de organização, gestão do tempo, autonomia e envolvimento apresentadas pelo ensino superior (Almeida, 1998).

E a universidade tem a responsabilidade de promover oportunidades 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. No entanto, de modo geral, nota-se que ela está despreparada para lidar com fatores como as expectativas dos ingressantes, mudanças transitórias de desenvolvimento, características de entrada e dificuldades pessoais e sociais dos estudantes (Polydoro, 1995). King (1994) denuncia, inclusive, a presença de um clima que ela chama de anti-intelectual, desencorajando ou dificultando estudantes na sua produção de aprendizagem, desenvolvimento pessoal e interações sociais.

Nessa perspectiva, o efeito da instituição sobre o acadêmico tem sido motivo de uma série de estudos referentes ao impacto da educação superior, sob diferentes aspectos:

envolvimento do estudante com a atividade acadêmica, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, mudanças não-cognitivas, permanência e evasão.

Dada a importância dos modelos teóricos sobre evasão no ensino superior para a fundamentação da presente pesquisa, foi organizada a próxima seção, que procura apresentar proposições divulgadas na literatura americana sobre esse fenômeno. Estas serão complementadas com outros modelos de impacto que apresentam associação com as variáveis explicativas e preditivas relacionadas à permanência no ensino superior.

3. A evasão no ensino superior sob a perspectiva dos modelos teóricos de impacto

Os modelos de impacto sobre a evasão do ensino superior surgiram a partir da década de 70, em decorrência de uma longa experiência na busca da compreensão desse fenômeno no ensino superior dos Estados Unidos. Esses modelos procuram explicar e prever os determinantes da permanência no ensino superior como subsídio para a elaboração de programas de retenção (Tinto, 1975, 1982).

Nesse panorama, o modelo de Tinto, de acordo com a literatura americana, tem sido o mais largamente utilizado nas pesquisas sobre evasão, e também constantemente revisado desde sua apresentação original, em 1975¹⁴. Por conta dessa prática, talvez seja o modelo mais compreendido e, apesar de sua base ser conceitual, conta hoje com uma série de pesquisas empíricas.

Tinto (1975) apresenta, inicialmente, o Modelo Teórico de Evasão da Universidade, considerado o primeiro modelo mais explícito de análise do impacto da universidade. Após reformulações decorrentes de críticas recebidas e estudos posteriores, o autor propõe outras versões que, no entanto, não interferem na concepção geral do modelo.

Sua proposta teórica parte das informações existentes na literatura sobre evasão no ensino superior (especialmente os trabalhos de Spady), e fundamenta-se na concepção de Durkheim sobre o suicídio, na de Van Ganneps sobre o rito de passagem e na noção de

¹⁴ Braxton e Sullivan (1997, *apud* Kipnis, 1999) apontam que este trabalho acumulava 400 citações ao final de 1994 e fora referenciado em 170 dissertações no ano de 1995.

custo-benefício, proveniente da economia, como base para a tomada de decisão individual (Tinto, 1975).

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.

Como pode ser visto na Figura 1, características do estudante (*background* familiar, atributos individuais e escolaridade anterior) influenciam seu compromisso inicial com a instituição e com seu objetivo de graduar-se. Depois, as experiências que passa a ter nos sistemas acadêmico e social da universidade geram um determinado nível de integração acadêmica e social, e seus compromissos anteriores são remodelados de forma a determinar sua permanência ou diferentes formas de evasão.

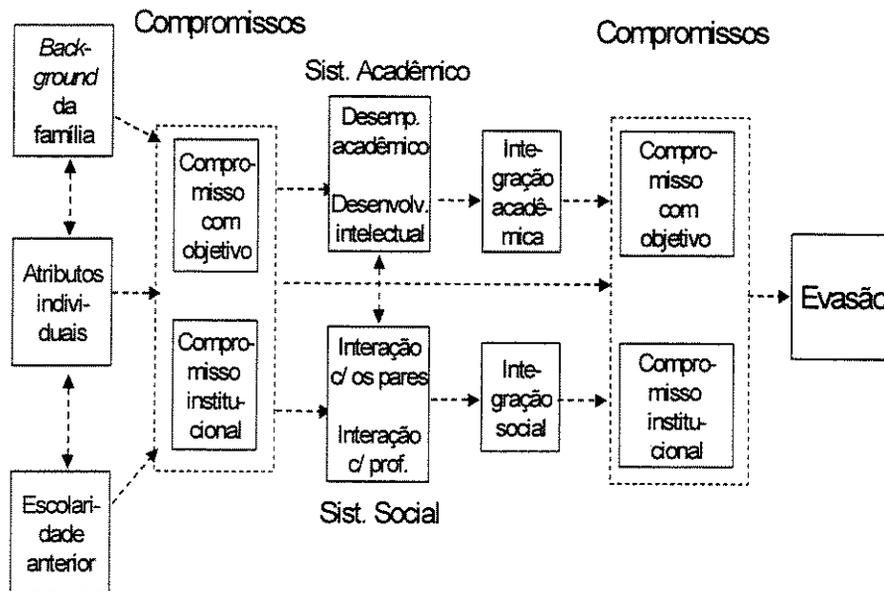


Figura 1. Modelo de integração acadêmica (Tinto, 1975)

As características individuais são os elementos que garantem o reflexo da singularidade com que cada estudante vivencia esse processo de interação, podendo levar a diferentes formas de permanência ou evasão para os diferentes indivíduos em um mesmo contexto (Tinto, 1975), e incluem:

- a) *background* da família: *status* socioeconômico, escolaridade, procedência, valores, expectativas e características de apoio; é relevante para o processo na medida em que interfere no padrão de interação do estudante com as experiências universitárias (Terenzini e Pascarella, 1980);
- b) atributos individuais gerais: gênero, idade, etnia, habilidades, competências, capacidade de interação, características de personalidade;
- c) escolaridade anterior: desempenho acadêmico, talentos e experiências acadêmicas e sociais; a experiência educacional prévia, além de indicar características de habilidades, afeta a percepção do indivíduo sobre sua própria competência e expectativa para o futuro, o que será refletido em seu compromisso com o graduar-se;
- d) atributos motivacionais e de expectativas quanto à formação acadêmica e carreira profissional: referem-se às intenções individuais e à percepção da possibilidade de seu atendimento por parte da instituição; esses atributos são influenciados pela interação entre indivíduo, família e experiências educacionais prévias e consistem no que o autor chamou de “compromisso com o objetivo de graduar-se” e “compromisso institucional”, importantes preditores de evasão, pois refletem a avaliação do estudante, seus desapontamentos e satisfações com o ambiente universitário e consigo mesmo.

O compromisso com o graduar-se consiste nos planos educacionais e de carreira e é dependente da motivação individual e da habilidade acadêmica do universitário. Por isso, é afetado mais diretamente, ao longo da experiência universitária, pela integração acadêmica (Cabrera e cols., 1992; Tinto, 1975).

O compromisso institucional refere-se à expectativa pessoal de frequentar uma IES em particular, e seu estabelecimento depende das características acadêmicas e sociais da universidade. Dessa forma, é mais intensamente afetado, ao longo da experiência universitária, pela integração social (Cabrera e cols., 1992; Tinto, 1975).

Como se vê na Figura 1, Tinto (1975) concebe a universidade composta por dois sistemas: o acadêmico e o social. Com essa diferenciação, o autor evidencia a existência de

uma integração normativa e estrutural relativa ao sistema acadêmico, e outra relacionada à socialização com os pares, docentes e administradores da universidade, delimitada pelo sistema social. É fato que, apesar da instituição compor-se pelos sistemas acadêmico e social, a universidade é uma instituição de realizações acadêmicas, que distribui recompensas mais de acordo com a excelência acadêmica que com a realização social (Tinto, 1975). Tal distinção leva, no entanto, à possibilidade de identificação e reconhecimento de que um estudante pode ser hábil em alcançar a integração em uma área e não em outra. Estudos já demonstraram, inclusive, que um alto nível de integração acadêmica tende a compensar um baixo nível de integração social e vice-versa (Terenzini e Pascarella, 1980).

A integração acadêmica é operacionalizada no desempenho acadêmico e no desenvolvimento intelectual ao longo da graduação. Segundo a concepção do modelo, a nota retrata mais diretamente a relação entre a participação do estudante e o reconhecimento da universidade por meio de uma consequência explícita¹⁵. Enquanto que o desenvolvimento intelectual, por outro lado, representa uma recompensa mais intrínseca, por parte do estudante para consigo mesmo, fruto da avaliação dos atributos e competências pessoais para realização, e os valores, objetivos e atmosfera predominantes na instituição. Apesar de descritos separadamente, ambos se inter-relacionam para o estabelecimento da integração do estudante dentro do sistema acadêmico.

A integração social refere-se à interação entre o estudante (características, valores, compromissos, expectativas) e os outros membros da universidade, especialmente os colegas e professores. Inclui a compatibilidade com a comunidade universitária e o nível de adaptação social à estrutura e organização do campus.

Nesse caso também, apesar de aparecerem como componentes isolados, a integração acadêmica e a integração social são interdependentes. As atividades extracurriculares, por exemplo, pertencentes ao sistema social da instituição, promovem maior ligação do estudante ao sistema acadêmico. E a interação com os professores aumenta a integração social, assim como a integração acadêmica individual (Lampert, 1993; Pascarella e Terenzini, 1977; Tinto, 1975).

¹⁵ Em alguns modelos, ao invés de lidar com a medida objetiva da nota, utiliza-se o grau de satisfação do estudante em relação ao seu desempenho atual.

A esse respeito, Tinto (1997) afirma que a representação gráfica dimensional do sistema acadêmico e social da universidade, em dois campos distintos, mascara a relação que se estabelece entre essas duas esferas de atividades, formando um todo único. Além disso, de modo geral, como já citado anteriormente, a integração do estudante é função da motivação individual e de sua habilidade, por um lado, e de características acadêmicas e sociais da instituição, por outro.

A percepção do estudante a respeito de seu nível de integração aos sistemas da universidade leva à reavaliação e, às vezes, à modificação dos seus compromissos educacionais e com a instituição, assim como mudanças nesses compromissos também interferem na integração à universidade, e ambas interferem na decisão de permanência (Tinto, 1975). Isso demonstra o caráter dinâmico e longitudinal da interação entre o indivíduo e a instituição, representado no esquema do modelo proposto pela reintrodução das variáveis “compromisso com o graduar-se” e “compromisso institucional” no final do processo.

Assim, analogamente ao que descreve Durkheim na relação sociedade e suicídio, para Tinto (1975) a evasão é mais provável para o universitário que estiver insuficientemente integrado à universidade, ou para aquele que possuir valores e expectativas muito diferentes dos observados na IES¹⁶. A evasão do estudante reflete uma ausência de significativo contato social e intelectual com outros membros da comunidade universitária (Tinto, 1988). E na relação causal proposta pelo autor, a associação entre o grau de comprometimento do aluno com a instituição, sua integração acadêmica e social e o seu grau de interesse em concluir sua formação configuram-se como elementos preditivos de permanência ou evasão da universidade (Tinto, 1975).

Destaca-se, como condição central no processo apresentado pelo modelo, o valor da percepção do estudante sobre a realidade: sua percepção quanto aos custos e benefícios da experiência, que é decorrente das características individuais e não só do contexto universitário, tem efeito sobre seu comportamento (Tinto, 1975).

¹⁶ Analogia também realizada por Paredes (1993), ao definir a evasão como um fenômeno social que deixa de ser compreendido plenamente se concebido como um problema exclusivamente individual.

Tinto (1988) ressalta que, dadas as diferenças de incidência e de razões atribuídas à evasão ao longo do curso, esse processo de percepção e decisão possui peculiaridades temporais. E o autor localiza na concepção de Van Gennep sobre ritos de passagem (estágios de separação, transição e incorporação) os fundamentos para o estudo sobre o processo longitudinal de permanência do estudante na universidade e a extensão da dependência do tempo no processo de evasão (Tinto, 1975, 1982 e 1988).

Essa diversidade de forças individuais e institucionais, que podem levar a uma variedade de formas de evasão, foi categorizada por Tinto (1996) em sete causas de evasão da universidade, a saber:

- a) Dificuldade acadêmica: baixo desempenho, habilidades acadêmicas insuficientes, dificuldade com a organização dos estudos.
- b) Dificuldades de ajustamento: dificuldade em atender às demandas de transição do ensino médio ao superior, como trabalho acadêmico mais rigoroso, maior competição na vida social, afastamento de grupos significativos e diferenças de valores.
- c) Objetivos
 - incertos: vaga noção do seu projeto educacional ou profissional;
 - estreitos: pretensão muito específica quando do ingresso no ensino superior, como o contato com alguma disciplina ou área profissional, ou ainda, utilização do ingresso em uma IES como trampolim para transferência para outra, o que significa a não exigência de conclusão da graduação;
 - novos: identificação de mudanças nos projetos iniciais ao longo do curso.
- d) Compromissos externos de natureza pessoal ou relacionados ao trabalho, que impedem a continuidade dos estudos. Estes estão mais relacionados à interrupção temporária do curso, ocorrendo retorno posterior em função de oportunidade oferecida por circunstâncias externas.
- e) Inadequação financeira: apresenta-se normalmente associada a razões pessoais e não consiste diretamente no custo, mas na percepção do estudante quanto à qualidade e valor do que recebe em troca de seu investimento.
- f) Incongruência entre o indivíduo e a instituição no que se refere a valores, expectativas, resultados de desenvolvimento e aprendizagem. Geralmente, nesse caso, a opção do estudante é pela transferência de universidade.

- g) Isolamento de contatos significativos e sentimento de não fazer parte da comunidade universitária.

A despeito dos avanços observados no estudo americano sobre a evasão no ensino superior nas duas últimas décadas, os teóricos e pesquisadores identificam questões, como algumas das causas citadas, que ainda devem ser adequadamente representadas nos modelos teóricos.

Nessa direção, Tinto (1982) assume os seguintes limites em seu próprio modelo, a maioria também já apontados pelos seus críticos:

- a) Não dá ênfase suficiente ao papel do suporte financeiro e outros eventos externos à instituição na decisão do estudante quanto à permanência na universidade. No seu modelo original limita-se a assumir que esses eventos interferem na integração social e acadêmica do estudante e no seu compromisso com o graduar-se e com a instituição (Tinto, 1975). Esclarece que esse efeito pode ser de curto ou longo prazo e de natureza direta ou indireta na trajetória do estudante. Para o autor, o maior impacto ocorre por ocasião do acesso e ingresso no ensino superior, ao influenciar as decisões quanto à escolha de instituição e de curso. E esse impacto diminui à medida que se aproximam as séries finais ou diante de experiências mais positivas. Adverte que é preciso ter cautela ao considerar as questões econômicas nos modelos de evasão, assumindo este como mais um elemento da extensa matriz de fatores que afetam a decisão pessoal quanto aos custos e benefícios de continuar ou não os estudos. O estudo de Cabrera, Nora e Castañeda (1992) demonstra essa amplitude do efeito do apoio financeiro para o processo de permanência. Esses autores notaram que a importância do programa de apoio financeiro não é decorrente somente da oportunidade que oferece para a realização dos estudos, mas também porque facilita a integração dos estudantes dentro dos sistemas acadêmico e social da instituição e influencia seu compromisso com a universidade.
- b) Não diferencia apropriadamente as condições que levam à evasão de instituição (transferência) das que resultam em evasão permanente do ensino superior. Se bem que, na apresentação inicial do modelo, Tinto (1975) esclarece que sua proposta é explicar a evasão de IES e não cobrir a evasão do ponto de vista do sistema de ensino superior como um todo.

- c) Não evidencia a diversidade de experiências na trajetória educacional de diferentes grupos de estudantes (como gênero, idade, raça, *status* social). Apesar da inclusão dessas categorias no modelo, a proposta falha ao não captar a multiplicidade de diferenças quantitativas e qualitativas no efeito e interação que essas características produzem no comportamento individual, e em que momento do processo esse efeito ocorre. A esses elementos pode-se acrescentar as características apresentadas posteriormente por Tinto (1997), referentes ao estudante de período parcial, que acumula outras obrigações externas à instituição além das exigências do curso. Como referem Almeida, Soares e Ferreira (1999), são estudantes que devem gerir “papéis associados à profissão, à família e ao ser estudante” (p. 9).
- d) Não é sensível à evasão que ocorre em diferentes instituições. Segundo o autor, já é possível compreender a rota de evasão na instituição, restando determinar o efeito relativo de diferentes atributos institucionais sobre esses comportamentos, como os citados em Tinto (1975): estrutura organizacional acadêmica e social e padrões de associação formal ou informal entre alunos e professores, recursos e oportunidades, espaço físico e tamanho, tipos de curso oferecidos, qualidade, *status* e reconhecimento pela sociedade. Esses pontos se caracterizam como centrais na perspectiva teórica que se propõe a avaliar o impacto do ensino superior sobre o estudante, e são mais intensamente considerados em outros modelos teóricos como os de Bean (1980) e Cabrera, Nora e Castañeda (1993), que serão apresentados posteriormente neste texto.

Como consequência dessas constatações, e buscando mapear com maior precisão as múltiplas interações no domínio da evasão no ensino superior, Tinto (1997) apresenta uma nova proposta de representação desse processo longitudinal, na qual a experiência de sala de aula, anteriormente pouco evidenciada, passa a ter um espaço central.

A inclusão da sala de aula se deu, segundo Tinto (1997), com a intenção de tornar o modelo mais apropriado à experiência dos estudantes que não se dedicam exclusivamente aos estudos ou que não passam a maior parte do seu tempo no ambiente universitário. Para esses alunos, a sala de aula caracteriza-se como o espaço onde ocorre a grande parte das interações acadêmicas e sociais e portanto, onde a sua integração ou envolvimento com a

educação superior ocorre efetivamente¹⁷. Dessa forma, a teoria de permanência e evasão no ensino superior estabelecida anteriormente necessitava ser modificada para melhor refletir essa condição educacional, na qual a sala de aula caracteriza-se como o núcleo da vida universitária (Tinto, 1997).

Assim, o autor propõe o modelo sobre a relação entre sala de aula, aprendizagem e permanência no ensino superior, conforme apresentado na Figura 2.

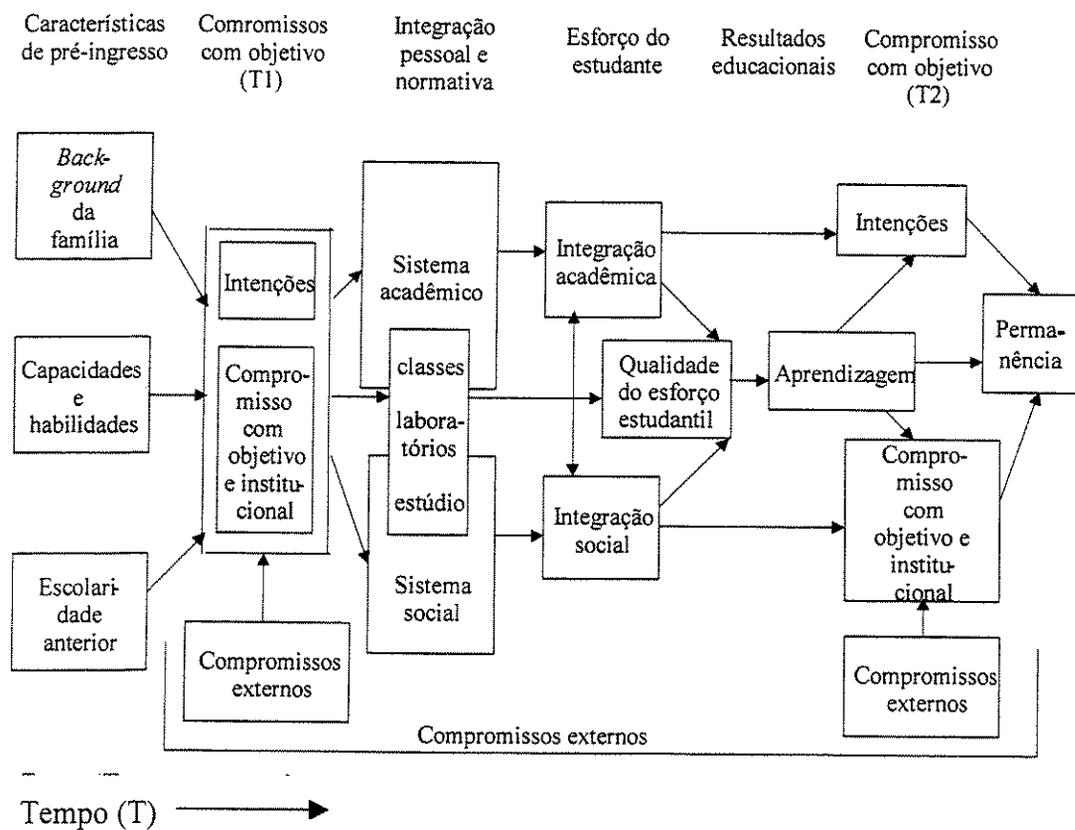


Figura 2. Modelo sobre a relação entre sala de aula, aprendizagem e permanência (Tinto, 1997)

¹⁷ Sobre a sala de aula no ensino superior no Brasil, pode-se consultar os textos de Rodrigues (1997) e Tebechrani (1999), entre outros.

A classe se configura, simultaneamente, como um espaço de aprendizagem e contato acadêmico e como um local de encontro para interações sociais (pares e professores). E essa relação se estende para fora desse limite físico, já que o envolvimento do estudante com a comunidade acadêmica e social da universidade normalmente emerge da experiência da sala de aula (Tinto, 1997).

Vale ressaltar que nem todo tipo de interação professor-aluno leva ao mesmo impacto na integração social e acadêmica do estudante, ou atua como elemento preditor de permanência (Pascarella e Terenzini, 1977, e Terenzini e Pascarella, 1980). Conforme o estudo de Pascarella e Terenzini (1977), o encontro para discussão de questões de natureza intelectual ou referentes à matéria, seguido pela discussão sobre a carreira e a obtenção de informação básica sobre o programa acadêmico foram os tipos de interação observados que mais contribuíram para a permanência do estudante.

Comparando características de universitários que se evadiram voluntariamente da universidade, que foram afastados pela instituição e os que persistiram, Johnson (1994) observou que uma das variáveis significativamente diferente entre os grupos foi aquela relacionada ao professor, em termos de sua disponibilidade para atender o aluno e à qualidade do seu desempenho.

Assim, a experiência em sala de aula estaria diretamente associada à integração acadêmica e social do estudante à universidade, como também à qualidade do seu envolvimento nas atividades de aprendizagem.

Sobre esse tema vale destacar o modelo de impacto proposto por Astin sobre a teoria do envolvimento. Essa teoria considera que a dinâmica do desenvolvimento estudantil se explica pelo envolvimento dos alunos com a aprendizagem, fato que ocorre pelo investimento de energia física e psicológica (teoria freudiana) e pelo tempo gasto com a tarefa e atividades (teoria da aprendizagem). Isto é, a quantidade de aprendizagem e desenvolvimento é diretamente proporcional à quantidade e qualidade de envolvimento do estudante com as demandas acadêmicas (Astin, 1996; Pascarella e Terenzini, 1991).

Reconhece-se, dessa forma, que a aprendizagem do estudante é maior quando ele está ativamente envolvido na aprendizagem e inserido em situações em que pode participar da aprendizagem de forma positiva e conectada (Astin, 1987, *apud* Tinto, 1997). Além disso, reconhece-se, com a introdução no modelo da variável qualidade do esforço

estudantil, que a relação entre envolvimento e aprendizagem, e entre aprendizagem e permanência, não é simples e nem simétrica, mas dependente da percepção e dedicação do estudante à experiência universitária ao longo do tempo (Tinto, 1997). Dessa forma, torna-se relevante compreender e considerar como o envolvimento é modelado pelos diferentes contextos institucionais e experiências educacionais.

Além dessas variáveis, outras foram incorporadas ao modelo original de Tinto no decorrer de suas revisões. Por exemplo, Tinto (1997) passa a incorporar de forma mais explícita, em sua representação, a influência de compromissos externos na decisão de permanência ou abandono da universidade, minimizando a crítica comum ao modelo de limitar-se às influências intra-institucionais. E como apresentado na Figura 2, o autor também amplia sua perspectiva de resultado. Apesar de manter o foco na permanência, inclui a aprendizagem como variável dependente, demonstrando o investimento em analisar conjuntamente esses processos que são inter-relacionados em sua natureza.

Outros modelos de impacto já vinham tratando da aprendizagem e desenvolvimento como variável de resultado. E como se vê no exemplo apresentado a seguir, as variáveis de entrada e de processo desses modelos e daqueles referentes à permanência no ensino superior são muito semelhantes.

Pascarella (1985, *apud* Pascarella e Terenzini, 1991) propõe um modelo para medir o efeito de diferentes ambientes acadêmicos no crescimento cognitivo e na aprendizagem do acadêmico. Nesse modelo, a mudança estudantil é função dos efeitos diretos e indiretos de cinco conjuntos de variáveis apresentadas na Figura 3, a saber:

1. histórico do estudante e características pré-universitárias (aptidão, desempenho, personalidade, aspiração, etnia);
2. características estruturais e organização da instituição (tamanho, proporção alunos/professores, seletividade, caráter residencial);
3. ambiente institucional (formado pelas duas variáveis anteriores);
4. frequência e conteúdo das interações do estudante com os grandes agentes socializadores (professores e pares);
5. qualidade do esforço dispendido no aprendizado e no desenvolvimento (Pascarella e Terenzini, 1991).

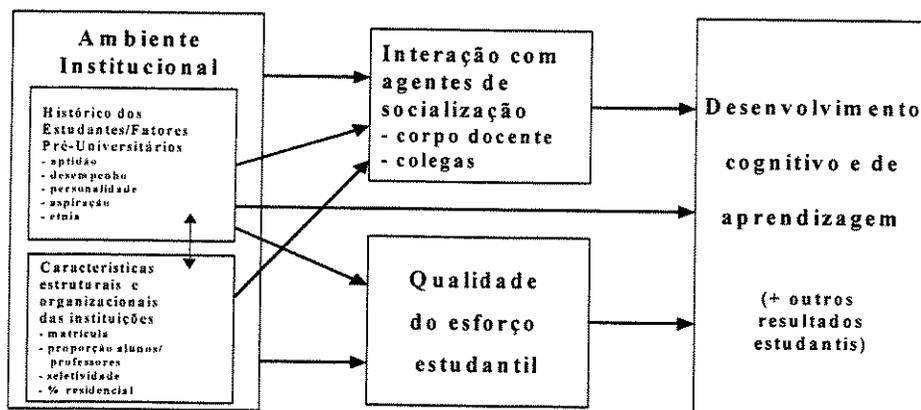


Figura 3. Modelo causal geral para medir os efeitos de diferentes ambientes universitários sobre o aprendizado e desenvolvimento cognitivo do estudante (Pascarella, 1985, *apud* Pascarella e Terenzini, 1991)

Esse modelo causal tem como especificidade – quando comparado aos modelos de Tinto – a inclusão explícita das influências estruturais e organizacionais da instituição como elementos de impacto. Essa proposta sintetiza-se como a representação de um processo longitudinal de interações entre o universitário e as características da instituição, que continuamente interferem e vão modificando sua relação com a comunidade universitária e seu envolvimento com as atividades acadêmicas, gerando diferentes níveis de crescimento cognitivo e de aprendizagem.

O estudo integrado das variáveis aprendizagem e permanência poderá esclarecer a relação entre ambas, pois a aprendizagem, em geral, é positivamente associada à permanência, mas não consiste, por si só, em garantia de permanência ou, visto de outro modo, o fracasso não leva, necessariamente, à desistência (Tinto, 1997). O reconhecimento da sala de aula e espaços afins na centralidade da experiência educacional, e do papel dos professores, pares, currículo e estratégias de ensino, assim como da influência dos fatores externos que podem facilitar ou dificultar a realização de suas metas, poderá ser o caminho para a compreensão mais ampla do impacto da experiência universitária no desenvolvimento e permanência do estudante.

Outro modelo, também longitudinal, referente à evasão voluntária, foi proposto por Bean (1980). Além da importância dada às características de entrada, às interações do estudante com a instituição e ao seu compromisso institucional, conforme proposto por Tinto (1975), Bean (1980) preocupou-se em incluir no seu modelo a possibilidade de interferência de fatores externos à universidade na mudança do estudante, como a situação socioeconômica, o apoio dos grupos de referência não universitários (família e amigos) e de determinantes organizacionais da instituição (centralização, desempenho acadêmico, relacionamento com professor, organização do campus, rotinização, valores, qualidade institucional e integração, entre outros) como variáveis envolvidas na evasão.

Nesse modelo, a intenção de ficar ou sair da universidade é definida a partir da satisfação com o curso e compromisso com a instituição, e precede a evasão, caracterizando-se, portanto, como sua variável preditiva. Como se vê, esse modelo apresenta uma forte relação entre atitudes, intenções e comportamentos (Eaton e Bean, 1995).

Os modelos iniciais de Tinto e Bean foram submetidos à análise de convergência de seus conteúdos por Cabrera e cols. (1992), e Cabrera, Nora e Castañeda (1993) que, como resultado, estabeleceram um modelo integrado de evasão.

As propostas de Tinto e Bean apresentavam alguns pressupostos comuns que permitiram a iniciativa de integração, a saber: a) perspectiva longitudinal do processo de evasão; b) efeito das características anteriores ao ingresso na universidade; c) papel da interação entre o estudante e a instituição (Cabrera, Nora e Castañeda, 1993). Por outro lado, tinham como divergências: a ênfase dada por Tinto ao papel do estudante, em contraposição ao foco na instituição e na influência de fatores externos proposto por Bean.

Ao estudar a relação entre os dois modelos, Cabrera e cols. (1992) observaram convergência entre as variáveis “integração acadêmica” (Tinto) e “satisfação com o curso” (Bean), bem como entre as de “compromisso institucional” (Tinto) e “qualidade e adequabilidade da instituição” (Bean). Os resultados desse estudo indicaram que ambas as teorias estão corretas, ao preverem que a evasão da universidade é produto da complexa interação de fatores pessoais e institucionais, sendo a “intenção de permanência” o resultado da associação entre esses fatores. Mas como cada um dos modelos se mostrou diferentemente eficaz na avaliação desse processo, ocorrendo complementariedade entre

ambos, para Cabrera, Nora e Castañeda (1993) a integração dos dois modelos, conforme apresentado na Figura 4, possibilita maior compreensão da evasão no ensino superior.

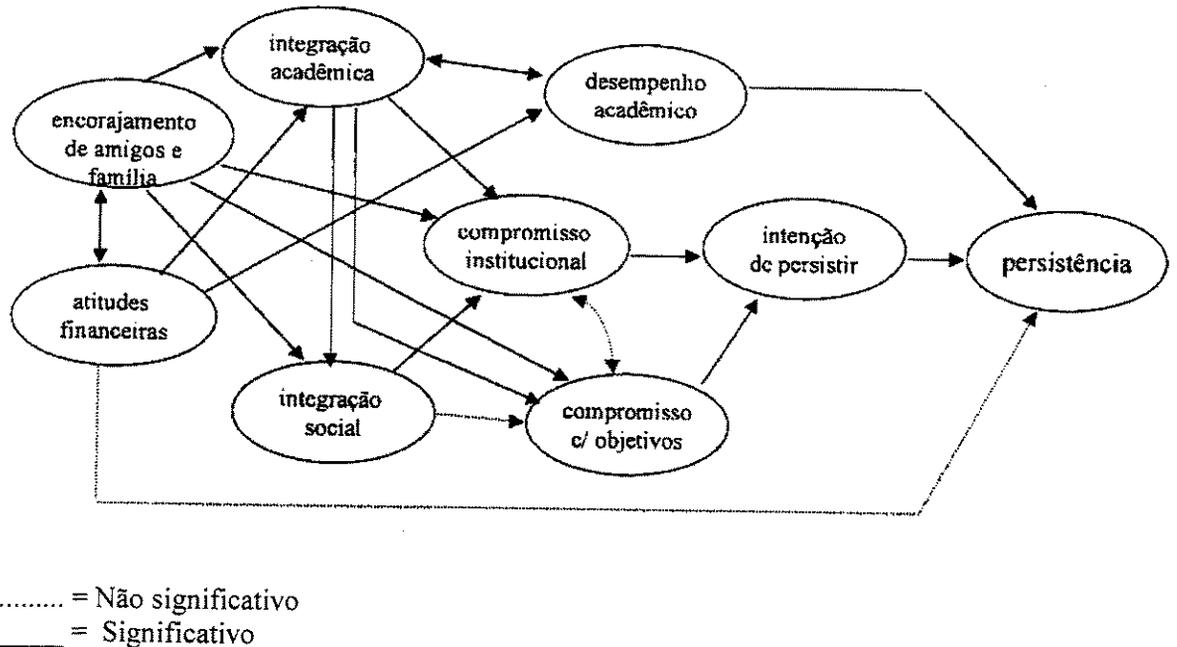


Figura 4. Modelo integrado de evasão universitária (Cabrera, Nora e Castañeda, 1993)

As variáveis estudadas pelo Modelo de Integração (Cabrera, Nora e Castañeda, 1993) foram definidas, além das propostas de Tinto, Bean e colaboradores, a partir de outros trabalhos sobre evasão do ensino superior relevantes na época, consistindo em:

- a) Encorajamento de amigos e família: aprovação da escolha da instituição e incentivo à continuidade dos estudos.
- b) Atitudes financeiras: satisfação com o suporte financeiro para a realização dos estudos (recursos: subvenção, empréstimo, família ou trabalho).
- c) Integração acadêmica: avaliação do desempenho acadêmico do estudante em relação ao “o que era esperado”, satisfação com o currículo do curso e com a experiência acadêmica.
- d) Integração social: presença de relacionamentos significativos com outros estudantes e facilidade em estabelecer novas amizades na instituição.

- e) Compromisso institucional: confiança na escolha acertada da instituição, grau de importância em obter a graduação por essa IES em particular, percepção de fazer parte da universidade e avaliação da presença dos amigos como uma qualidade da instituição.
- f) Compromisso com objetivos: grau de importância de obter a graduação e de concluir o curso.
- g) Desempenho acadêmico: nota obtida no semestre.
- h) Intenção de permanecer: previsão pelo estudante de rematrícula no próximo semestre.
- i) Permanência: variável dicotômica de resultado, operacionalizada na rematrícula ou na evasão voluntária.

Assim, para os autores desse modelo, compreender a evasão ou permanência universitária exige que se considere variáveis ambientais da instituição e de fora dela, assim como variáveis ligadas ao indivíduo, envolvidas no processo. Variáveis que, como visto, foram também incorporadas por Tinto na versão posterior de seu modelo.

Outras propostas foram surgindo para explicar o fenômeno da evasão, normalmente partindo dos estudos já citados e procurando aprofundar-se em alguns dos aspectos específicos do processo.

Quanto à avaliação da diferença de trajetória educacional entre os diferentes grupos de estudantes, ressaltada entre as limitações da teoria de Tinto, alguns estudos posteriores buscaram realizá-la. Essa análise foi desenvolvida por Nora e Cabrera (1996) no que se refere à percepção de preconceito e discriminação no ajustamento de estudantes minoritários à universidade, e por Nora e cols. (1996) quanto às experiências acadêmica e social entre grupos de diferentes etnias e gêneros.

A esse respeito destaca-se o modelo sobre evasão de Eaton e Bean (1995), fundamentado nos trabalhos de Cabrera e cols., Bean, Tinto e na teoria de *coping*¹⁸, que se refere ao mecanismo de aproximação e afastamento envolvido na decisão de permanência ou evasão do ensino superior (Figura 5).

Considerando a necessidade de – diferentemente do que permitem os modelos anteriormente apresentados – obter mais informações quanto às características de cada indivíduo dentro do grupo, mais do que sobre o grupo de estudantes como um todo, Eaton e Bean (1995) destacam o papel da percepção sobre a própria adaptação (processo

¹⁸ Sobre esta teoria ver Roth e Cohen, 1986.

emocional) e sobre o ajustamento ao ambiente (comportamento). Essa percepção irá gerar uma análise da satisfação atual com a vivência acadêmica e social, bem como uma perspectiva de confiança no potencial de integração acadêmica futura.

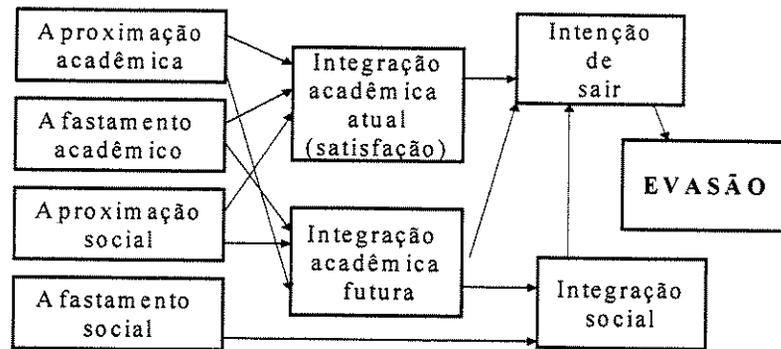


Figura 5. Mecanismo de aproximação e afastamento na evasão universitária (Eaton e Bean, 1995)

Esse modelo faz uma análise psicológica comportamental para explicar a adaptação de cada indivíduo ao ensino superior, considerando que a escolha pessoal de lidar ou evitar as situações estressantes dependerão do repertório pessoal de comportamentos de enfrentamento adquiridos em experiências similares, e da oportunidade de utilização dos mesmos. Assim, as características individuais irão contribuir para a integração acadêmica e social, e esta influenciará as atitudes.

Os comportamentos de aproximação e de afastamento foram diferenciados para as atividades de caráter acadêmico e social. Os de aproximação acadêmica consistem em ações para obter o sucesso acadêmico, como realizar as tarefas solicitadas, preparar-se para avaliações, acompanhar a divulgação das notas, fazer questionamentos sobre dúvidas durante as aulas, estabelecer relacionamento com os professores ou buscar auxílio nos programas de tutoria ou de apoio.

O afastamento acadêmico representa comportamentos usados pelos estudantes para evitar, desistir ou tornar-se passivo diante das situações acadêmicas, como abandono de

curso para fugir do baixo desempenho, falhas no cumprimento das atividades ou fuga de ingresso em curso considerado “difícil”.

A aproximação social refere-se a comportamentos assertivos utilizados para o estabelecimento de relações positivas, como fazer amigos e engajar-se em atividades dentro do ambiente social formal e informal da instituição. E os comportamentos usados pelos estudantes para evitar, evadir-se ou tornar-se passivo em relação às atividades do ambiente social foram considerados como afastamento social.

Assim, esse modelo contribui para o campo de estudo sobre a permanência no ensino superior ao mostrar a importância de se incluir entre as características individuais relacionadas à evasão esses componentes comportamentais, e não apenas as características anteriores ao ingresso e informações demográficas, como normalmente era feito. Pois os estudantes que realizam ativamente ações de aproximação às situações de aprendizagem e sociais estarão melhor integrados acadêmica e socialmente, e mais provavelmente irão permanecer, em comparação àqueles, que respondem de forma passiva ou com afastamento diante das demandas universitárias.

Tinto (1988) também ressalta a importância do repertório de estratégias utilizadas pelos estudantes para enfrentar as demandas de transição e ajustamento à vida social e intelectual da universidade. Para o autor, além das características de personalidade, as habilidades de enfrentamento são determinantes na perspectiva de solução dos problemas identificados pelos estudantes.

Nota-se, assim, a presença de um contínuo esforço, na história de investigação americana sobre o abandono no ensino superior, para a criação de modelos teóricos cada vez mais adequadamente explicativos e preditivos, a partir da análise crítica constante dos mesmos, em termos de sua validação e refutação, bem como da construção e testagem de instrumentos para uso nesses estudos, e da proposição e avaliação de programas de intervenção deles decorrentes.

Atualmente, esses modelos de impacto referentes à permanência ou evasão do ensino superior possibilitam a análise qualitativa do fenômeno, identificando variáveis explicativas e seus efeitos sobre a decisão do estudante. Também possibilitam a identificação de fatores preditivos à medida que estudam o fenômeno de maneira

longitudinal. Desta forma, contribuem para a avaliação da prática, o planejamento e implantação de medidas intervencionistas.

O uso dos modelos americanos de impacto sobre a evasão na realidade brasileira não é uma iniciativa inédita. Esses trabalhos já vêm sendo utilizados em algumas pesquisas nacionais locadas em universidades públicas.

Como apontam as pesquisas que estão sendo desenvolvidas, os modelos americanos – apesar de precisarem ser analisados quanto à sua eficiência em nossa realidade, considerando o contexto histórico de origem e desenvolvimento da universidade brasileira – têm sido úteis para os estudos nacionais. Neste sentido, é importante também observar sua contribuição em pesquisas sediadas em instituições particulares de ensino, devido às diferenças quanto ao perfil da comunidade acadêmica e da cultura institucional, em comparação às públicas.

4. Aspectos associados à evasão no ensino superior presentes em estudos nacionais

A análise da produção nacional sobre a evasão no ensino superior que se segue incide tanto sobre os resultados dos estudos realizados como, principalmente, sobre os procedimentos utilizados para a compreensão do fenômeno, na perspectiva de apontar para o desenvolvimento dessa área de pesquisa no contexto brasileiro.

4.1. Breve histórico

O estudo da evasão no ensino superior surgiu de forma sistemática no Brasil como parte integrante dos procedimentos de avaliação institucional que vinham sendo realizados por diferentes IES, especialmente as públicas¹⁹. Apesar da evasão já aparecer com um dos indicadores do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

¹⁹ Sobre a evolução da avaliação institucional ver Catani e Oliveira, 2000; Pereira, 1997; Ristoff, 1999b.

(PAIUB)²⁰, seu marco formal data de fevereiro de 1995, quando foi realizado o Seminário sobre Evasão nas Universidades Brasileiras, promovido pela Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação e do Desporto (SESu/MEC) (Kipnis, 1999; Pereira, 1997).

Nessa oportunidade, foi criada uma Comissão Especial de Estudo sobre Evasão, com o objetivo de esclarecer o conceito de evasão e analisar profundamente esse fenômeno (índices e causas), por meio de uma metodologia adequada e única a ser utilizada pelas instituições, além de identificar propostas para a diminuição dos índices observados (Pereira, 1997; Sbardelini, 1997).

A evasão no ensino superior já vinha sendo tema de diversos estudos isolados, anteriormente à citada medida governamental, 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. Essas investigações eram normalmente vinculadas a pesquisas de pós-graduação ou apareciam como parte da avaliação interna das instituições.

A evolução dessa área de estudo trouxe o entendimento de que a evasão deveria ser considerada como um dos sintomas enfrentados pelas IES e não como a própria doença, demonstrando a amplitude com que o fenômeno deveria ser visto (Barco, 1993). Durante o VI Fórum de Pró-Reitores de Graduação, realizado em Serra Negra – SP, em outubro, Carneiro (1995) alertou que o estudo da evasão e retenção não podia dissociar-se do processo mais amplo de avaliação institucional: “É preciso ficar atento para o risco de tomarmos indicadores parciais como conseqüências de questões mais profundas que afetam os cursos de graduação” (p. 29). Os outros sintomas da crise vivenciada pelo sistema educacional superior, também apontados, eram escassez de recursos orçamentários, aumento do período de conclusão do curso, desemprego dos egressos e descontentamento da comunidade acadêmica (Durham, 1990; Schwartzman, 1990). Essa lista torna evidente

²⁰ Programa proposto pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), com o apoio do Fórum de Pró-Reitores de Graduação, e implantado em 1994. Para mais informações, ver Dias Sobrinho, 1998; Leite e Balarine, 1998; Ristoff, 1996; Silva e Lourenço, 1998, entre outros.

que não são somente fatores internos à instituição que colaboram para a construção desse quadro²¹.

Assim, sob a perspectiva de diagnosticar e intervir nesse contexto, a evasão foi sendo estudada como um fenômeno que interfere na eficiência da IES, gerando perda de investimentos²² e recursos humanos para o futuro (Faggiani, 1994). Outros estudos começaram a trabalhar o fenômeno desde o ponto de vista do universitário, mostrando, por exemplo, como ele pode afetar seu autoconceito e auto-imagem (Polydoro, 1995; Ribeiro, 1995).

4.2. O conceito de evasão e o delineamento das pesquisas

A definição do fenômeno de evasão não tem sido estabelecida sob os mesmos critérios nos vários estudos sobre a temática. Polydoro (1995) apresenta vários artigos nacionais, datados de 1985 a 1994, sobre evasão em IES de diferentes regiões do país, tendo sido apresentados, em cada um deles, critérios diferentes para definir e medir a evasão. Na revisão da literatura sobre evasão em IES nacionais realizada por Kira (1998), os diversos estudos identificados também apresentam diferenças na concepção sobre o fenômeno, algumas vezes entendido como um evento único, e outras, definido em uma das suas diversas modalidades.

Definições ambíguas e metodologias imprecisas de coleta de dados impossibilitam a comparação entre IES, a avaliação de uma mesma instituição ao longo do tempo e a generalização dos resultados de pesquisas e, por conseqüência, a obtenção de indicadores gerais de abandono de curso.

Foi com a preocupação de superar tais dificuldades que se iniciaram os trabalhos de sistematização do estudo da evasão. Para amenizar as dificuldades relacionadas à definição do fenômeno, a Comissão Especial de Estudo da Evasão (1996) evidencia a distinção entre

²¹ Almeida Filho (1995) argumenta a favor dessa relação entre estudante-instituição-comunidade, principalmente quanto às questões referentes à escolha e permanência no curso.

²² Díaz (1996, *apud* Gonçalves, 1997) afirma que 12% dos recursos financeiros aplicados no ensino de graduação da USP não foram aproveitados devido à evasão, reprovação ou demora para conclusão do curso. Por outro lado, Ristoff (1999b) salienta que o conhecimento adquirido no período em que o acadêmico esteve no curso “de uma forma ou de outra, se dissemina, se repassa, traz conseqüências, é útil” (p. 128).

evasão de curso, de instituição e do sistema. A evasão de curso é considerada como a saída definitiva do estudante de seu curso de origem, sem concluí-lo. Entende-se por evasão de instituição o desligamento da IES na qual o estudante estava matriculado. E quando o estudante abandona o ensino superior, tem-se a evasão do sistema.

Como destaca Kipnis (1999), pode-se pensar a evasão também considerando os diferentes atores envolvidos nesse processo, com diferentes interesses e perspectivas. Podem ser apresentados como atores:

- a) o próprio estudante, que, dialeticamente, pode ver na evasão o seu fracasso pessoal em atingir o objetivo desejado ao ingressar no curso e na instituição ou, ao contrário, perceber nesse processo a possibilidade de realizar seu objetivo de graduar-se. Nesse sentido, a literatura aponta diferenças de características, motivos e perspectivas entre os estudantes nessas duas condições; outro aspecto a ser considerado quanto ao estudante, apontado por Mercuri e Azzi (1997), é o efeito da passagem incompleta pela universidade;
- b) a instituição, que vê na evasão um dos fatores de diminuição dos seus índices de desempenho e que, à medida que conhece mais o fenômeno (períodos críticos, cursos vulneráveis, população de risco e outros), passa a implantar estratégias de ocupação e recuperação de vagas e de apoio aos estudantes, com o objetivo de cumprir sua função de agência formadora com mais eficiência;
- c) o sistema, que pode ser entendido, conforme proposta da Comissão Especial de Estudo da Evasão (1996), como o conjunto das IES brasileiras, independentemente de sua natureza administrativa e localização geográfica. Kipnis (1999) ressalta a possibilidade de se redimensionar essa concepção de sistema, incluindo, por exemplo, a noção do estado (unidade da federação) como agência mantenedora. A evasão do sistema estadual seria caracterizada como a perda de estudante por transferência para uma instituição pública ou privada de outro estado, ou ainda, para uma instituição privada no mesmo estado. Essa diferenciação é importante por possibilitar o estudo referente ao investimento de recursos financeiros do Estado na educação superior.

A elaboração de uma taxionomia sobre os tipos de evasão, com a organização e explicitação de seus elementos, é de grande importância para a pesquisa. Por exemplo, com a aplicação da proposta de diferenciação de tipos de evasão apresentada pela Comissão

Especial de Estudos da Evasão (1996), pode-se perceber que a evasão de curso não significa, necessariamente, evasão do ensino superior. Paredes (1994) – que já alertava para essa diferença – observou a evasão definitiva do sistema em apenas 12,8% dos casos na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e 12,52% na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), enquanto que os demais estudantes já haviam concluído o ensino superior em outro curso ou instituição. Quadro semelhante foi obtido por Azzi, Mercuri e Moran (1998): 67,9% dos ingressantes evadidos já freqüentavam, no ano posterior, um curso universitário, e 26,9% pretendiam retomar a formação superior. Carvalho e Perota (1990) descreveram que 54,2% dos evadidos pesquisados pretendiam o reingresso no mesmo curso. Evidencia-se, assim, que mesmo estando fora do sistema, possuir a formação superior permanece como meta acadêmica para parte dos evadidos (Maia, 1984; Moysés, 1985; Sbardelini, 1997).

Paralelamente à busca de maior precisão para o conceito, o estudo sobre o fenômeno da evasão também exige a superação das dificuldades de caráter metodológico.

De maneira geral as pesquisas têm sido desenvolvidas por delineamento *post facto*, recorrendo a dados estatísticos e contato com o evadido, pessoalmente, por telefone ou via correio. Vale destacar as pesquisas de Moysés (1985) e a de Moreira (1988), que apesar de *post facto*, já apresentavam uma preocupação em comparar as informações coletadas entre alunos evadidos e não evadidos.

Evidencia-se uma dificuldade na determinação da estratégia mais adequada para o cálculo e a apreensão do fenômeno de evasão. Além disso, a base de dados utilizada para a investigação muitas vezes passa por registros acadêmicos de qualidade vulnerável e estratégias de medidas inapropriadas, levando à necessidade de cautela na leitura dos resultados (Braga, Miranda-Pinto e Cardeal, 1996; Gonçalves, 1997; Polydoro, 1995).

Além disso, a falta de uma metodologia adequada e única para as diferentes instituições, associada à diversidade na organização de cada IES, pode gerar oscilações significativas nos dados sobre evasão, impedindo a comparação interinstitucional de estudos (Pereira, 1997; Ristoff, 1999b).

A busca de solução para os problemas metodológicos que vinham sendo apontados, nacional e internacionalmente, pode ser exemplificada pela pesquisa de Mercuri, Moran e Azzi (1995). As autoras propõem, a partir de um modelo teórico de impacto da

universidade, o estudo longitudinal sobre a evasão. Além dessa iniciativa desenvolvida na Unicamp, há o estudo realizado por Kipnis (1999) na Universidade de Brasília (UnB), sob a mesma perspectiva teórica e metodológica. Esses estudos caracterizam-se por acompanhar o estudante ao longo do curso, desde seu ingresso, buscando informações quanto às variáveis: identificação pessoal e familiar, história acadêmica no ensino médio, motivo de escolha de curso e instituição, integração acadêmica e social, compromisso com o curso, com a instituição e com o graduar-se, condições para realização dos estudos (apoio da família e amigos, moradia, aspecto financeiro) e intenção de permanência.

Os resultados iniciais obtidos na Unicamp, por exemplo, possibilitaram o desdobramento em estudos específicos, visando a análise em profundidade de variáveis associadas à evasão: desempenho acadêmico e condições de estudo (Augusto, Santos e Natário, 1998 e 1999), opção de ingresso no curso (Mercuri, Polydoro e Silveira, 1998; Silveira, Mercuri e Polydoro, 1999), dificuldades encontradas por ingressantes na vida acadêmica e formas de superação (Mercuri, Ajub e Bariani, 1998), causas atribuídas à evasão de curso (Bridi e Mercuri, 1999); e destino acadêmico dos evadidos (Santos e Azzi, 1999). A assunção desse trajeto de investigação demonstra o cuidado com que essa área de pesquisa tem sido tratada recentemente.

Como se vê, a amplitude dessa área de pesquisa tem possibilitado diferentes recortes na análise da evasão no ensino superior. E, conforme classificação de Polydoro (1995), vem sendo pautada principalmente pelos 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 do evadido.

4.3. Dimensionamento da evasão, fatores envolvidos e perspectivas para as pesquisas

A observação dessa multiplicidade de análise diante dos fatores envolvidos na evasão reafirma a importância da sistematização do estudo sobre esse tema no Brasil. Após o esclarecimento da definição de evasão, a Comissão Especial para o Estudo da Evasão propôs a realização de um estudo conduzido por procedimento único, objetivando

identificar índices nacionais quanto à porcentagem de diplomação, retenção e evasão de cursos (Kipnis, 1999; Medronho, 1995). Essa proposta não teve o sentido de possibilitar o estabelecimento de *ranking* entre as IES, mas pressupôs que um diagnóstico geral pudesse contribuir para soluções conjuntas em âmbito nacional (Carneiro, 1995). O método escolhido privilegiou a evasão de curso e caracterizou-se pela adoção do conceito de geração completa, estabelecendo-se o segundo semestre de 1994 como limite de conclusão dos cursos (Medronho, 1995; Pereira, 1997).

Os resultados desse processo foram apresentados, entre outros documentos, no relatório do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (1997) sobre medidas e procedimentos relacionados ao ensino de graduação de IES brasileiras, e no relatório sobre diplomação, retenção e evasão das universidades públicas paulistas (Pereira, 1997).

Os números relacionados aos indicadores de evasão em âmbito nacional e referentes às IES públicas paulistas são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Taxas de evasão nas IES brasileiras (públicas e privadas) e paulistas (públicas), por área do conhecimento

Area do conhecimento	IES brasileiras (%)	IES públicas paulistas (%)
Ciências Exatas e da Terra	59,00	60,19
Linguística, Letras e Artes	49,91	53,82
Ciências Humanas	46,00	48,94
Ciências Biológicas	45,20	45,48
Engenharias	43,99	35,93
Ciências Sociais Aplicadas	37,53	31,08
Ciências Agrárias	30,27	17,71
Ciências da Saúde	22,56	15,82

Fonte: Pereira, 1997, p. 55

Os valores relativos à evasão são ainda agravados por baixas taxas de diplomação, que variam de 27,72% a 70,90% no contexto nacional e de 34,32% a 81,28% no âmbito das universidades públicas paulistas.

Tal diagnóstico, associado à meta prevista pela SESu/MEC na primeira reunião da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão – de um limite de 20% para a evasão para as instituições federais de ensino superior (Pereira, 1997) – justifica a extrema necessidade de identificar as razões associadas a esse fenômeno, de forma a não apenas possibilitar uma melhor adequação dos investimentos institucionais como, especialmente, minimizar a ocorrência das dificuldades associadas à evasão, favorecendo o desenvolvimento mais saudável do estudante na sua trajetória e formação acadêmica.

Assim, apesar da importância do dimensionamento da evasão, sua investigação não pode se restringir ao levantamento de índices quantitativos (Pereira, 1997). Os valores obtidos, como já referido, precisam ser subsidiados por informações que os qualifiquem, de modo a possibilitar a compreensão significativa do fenômeno analisado (Delgado, 1995; Santos, 1999).

Apesar de não haver um delineamento nacional que esclareça os fatores de risco da evasão no ensino superior, seja de curso, instituição ou sistema, a literatura tem destacado alguns fatores envolvidos nesse processo. A evasão de curso de graduação tem sido normalmente a mais investigada, sendo associada a três grandes categorias, a saber:

- a) aspectos ligados ao próprio estudante: habilidades de estudo, formação escolar anterior, escolha do curso/profissão, características de personalidade, adaptação à vida universitária, adaptação às mudanças no ambiente sociocultural, desempenho acadêmico, assiduidade, curso paralelo ou graduação anterior, exigências do trabalho, condições socioeconômicas, distância ou dificuldade de acesso à instituição, disponibilidade de tempo para o estudo, serviço militar, viagem, mudança de cidade, casamento, gravidez, filhos e condições de saúde;
- b) fatores relacionados ao curso e instituição: normas institucionais, estrutura do curso, qualidade do curso, currículo, projeto pedagógico, questões didático-pedagógicas, formação e atuação do professor, programas institucionais para o estudante, estrutura de apoio ao ensino de graduação e ênfase dada à graduação;
- c) variáveis socioculturais e econômicas: mercado de trabalho, reconhecimento social da carreira escolhida, qualidade do ensino fundamental e médio, contexto socioeconômico e políticas governamentais (Delgado, 1995; Pereira, 1995 e 1997; Ribeiro, 1995).

Apesar da maior concentração de variáveis relacionadas ao indivíduo, diferentes autores têm destacado a necessidade de se olhar a estrutura e funcionamento da própria instituição, promovendo a correção de uma recorrente e distorcida análise da realidade, na qual a responsabilidade pela evasão escolar é atribuída unicamente ao estudante (Fernandes, 1992; Kira, 1999; Michelotto, 1998; Paredes, 1994; Polydoro, 1995).

É necessário e importante agregar-se, ao estudo da evasão, as características de ingresso e pessoais do estudante, assim como os fatores de interferência externa à instituição, como as condições econômicas, sociais e culturais. No entanto, como refere Campos (1999), limitar-se a esses aspectos, desconsiderando que as práticas escolares também “influem, determinam e contribuem para que este quadro caótico permaneça inalterado, é um pressuposto no mínimo ingênuo e equivocado” (p. 3).

Este fato já tem sido incorporado em alguns estudos, como pode ser observado no documento publicado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (1997), sobre as medidas e procedimentos das IES no ensino de graduação. Dentre uma longa lista de hipóteses sobre as causas de evasão, o documento aponta: qualidade do curso e dos professores; currículos desestruturados, desarticulados, excessivos ou inadequados às exigências do mercado de trabalho; estrutura de apoio ao ensino inadequada ou insuficiente; ausência de programas institucionais dirigidos aos estudantes.

Assim, se por um lado, a história de cada estudante e suas características pessoais irão determinar diferentes formas de interação com a universidade, levando ou não à conclusão do curso, por outro, a instituição pode mostrar-se como facilitadora ou não deste processo. Uma condução adequada destes momentos de adaptação pode desencadear no indivíduo o desenvolvimento de repertório para lidar mais adequadamente como novos desafios (Felner e Adan, 1990). Afinal, o papel da universidade não se limita à promoção da aprendizagem de conteúdo: vai muito além, e inclui a aprendizagem de estratégias de enfrentamento de novas situações, visando à formação integral do ser humano, nos seus aspectos cognitivo, social e emocional (Luckesi, 1992; Polydoro, 1995, Sbardelini e cols., 1999).

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. Para Paredes (1994), é necessário que a IES corrija suas próprias deficiências, para que não se constituam em “fatores decepcionantes e desmotivadores para seus alunos” (p. 20).

Ao observar que o tempo médio de permanência no curso dos evadidos da graduação em Química da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na década de 90, era de 2,5 a 2,9 anos, Braga, Miranda-Pinto e Cardeal (1996) consideram que essa persistência deve significar mais um problema de desilusão com a experiência vivenciada no curso, que um desinteresse de ordem vocacional. Sbardelini (1997), ao concluir seu estudo sobre reoptantes de curso, afirma que, se os estudantes tivessem recebido efetivo apoio por parte da universidade no que se refere a um programa de orientação profissional e de carreira, provavelmente não teriam se evadido.

Como apontam os modelos teóricos sobre evasão universitária, a integração é um dos elementos presentes na decisão do estudante em manter-se ou não na instituição²³. E considerando que a desistência é mais provável para o estudante que estiver insuficientemente integrado acadêmica e socialmente à universidade²⁴, a evasão acaba por configurar-se como um resultado ou sintoma que reflete a máxima falta de inter-relação entre as características e expectativas do estudante e as oportunidades e experiências proporcionadas pela instituição.

A tomada de decisão quanto à permanência no curso ou instituição ocorre dentro do dinamismo das relações entre os fatores envolvidos no processo longitudinal de interação entre estudante, instituição e eventos externos, que a cada momento confrontam e são confrontados com o compromisso do acadêmico com o seu graduar-se, com a universidade e com o curso.

Confirmando a relevância da integração e compromissos dos acadêmicos, os estudos têm apresentado os estudantes ingressantes como mais suscetíveis à evasão (Braga, Miranda-Pinto e Cardeal, 1996; Carvalho e Perota, 1990; Faggiani, 1994; Prado, 1990; UFRGS, 1991).

²³ Bean, 1980; Brower, 1992; Cabrera e cols., 1992; Cabrera, Nora e Castañeda, 1993; Gerder e Mallinckrodt, 1994; Tinto, 1975.

²⁴ Christie & Dinham, 1991; Terenzini e cols., 1994; Tinto, 1975.

Como já referido nesse trabalho, o iniciante configura-se como uma população ainda mais peculiar dentro da realidade acadêmica. Ao entrar no ensino superior, é exigida do estudante uma série de respostas novas, como o domínio de uma nova dinâmica acadêmica, autonomia no ato de estudar, administração de novo ritmo de vida, assimilação de valores e normas institucionais, estabelecimento de novas relações interpessoais, entre outras.

Desta forma, o ingressante mostra-se mais vulnerável a insucessos, como o baixo desempenho acadêmico, dificuldades de administrar o tempo e de relacionamento familiar, entre outros, o que pode culminar em desistência do curso (Almeida, Soares e Ferreira, 1999; Gonçalves, 1997; Rodrigues, 1997).

Como fruto dessas especificidades, o índice de evasão nos primeiros semestres tem se mostrado mais elevado que nas demais séries, em diferentes cursos e instituições (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação, 1997; Pereira, 1997). A predominância nas séries iniciais também é reconhecida nos trabalhos internacionais, que apontam a ocorrência de maiores taxas de evasão nos primeiros anos das diferentes carreiras (Latiesa, 1992, *apud* Leite, 1996).

Ao estudar o peso dos semestres iniciais para a evasão, Santos e cols. (1992) identificam que, na média, entre os 45 cursos pesquisados, 31% da evasão total ocorria nos quatro primeiros semestres, e que oito cursos já apresentavam mais que 50% de evasão neste período. Segundo Pereira (1996), 85% da evasão ocorre dentro do tempo de integralização recomendado para o curso.

Além das diferenças nos índices de evasão dos ingressantes, há também especificidade quanto à sua causa. O estudo de Mercuri (1999) conclui que as principais razões para a evasão, quando consideradas todas as séries do curso, são o compromisso com o curso e a integração acadêmica, nessa ordem. Ao discriminar desse grupo as respostas dos ingressantes, nota-se o baixo grau de compromisso com o curso como causa mais freqüente. No entanto, esta passa a ser seguida 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.

Aprofundando o conhecimento sobre os motivos de evasão no período inicial do curso Azzi, Mercuri e Moran (1998) analisaram a relação entre o tempo de permanência e

as condições que eram atribuídas à evasão. Os estudantes que não frequentaram as aulas justificavam a evasão predominantemente com fatores relacionados ao compromisso com o curso (75,9%). A evasão após permanência de até um semestre envolvia questões ligadas ao compromisso com o curso (72,2%) e aspectos financeiros e de moradia (20,8%). E os estudantes que deixaram o curso após o primeiro semestre e até a conclusão do segundo, apontavam para a integração acadêmica (56,3%), o compromisso com o curso (46,9%) e condições relacionadas ao trabalho (28,1%) como motivos para a evasão.

Como se vê, a investigação específica nas diferentes séries poderá gerar informações mais precisas que possam subsidiar medidas de intervenção mais eficazes. E, neste sentido, é necessária a realização de estudos que aprofundem o conhecimento sobre o fenômeno da evasão nas séries intermediárias e finais.

Outra preocupação das pesquisas sobre evasão tem sido a identificação do turno de estudo mais crítico (diurno – integral ou parcial – e noturno) para a evasão. Prado (1990) e Pinto (1997) justificam esta observação com base nas diferenças de perfis sociocultural e econômico dos estudantes nos turnos, observa-se a diferença gerada nos índices de evasão (Prado, 1990; Pinto, 1997). No entanto, os resultados não são tão constantes como visto em relação às séries iniciais. Mesmo porque o delineamento destes estudos exige a utilização de elemento de correção, pois normalmente incluem a comparação de cursos com diferenças no número de vagas ofertadas ou no período de integralização em cada turno.

Santos e cols. (1992), após comparar a frequência de desligamentos (1985 a 1991) nos nove cursos da USP que eram oferecidos em turnos diferentes, concluíram que esta é uma variável que acentua a tendência à maior ou menor evasão, porém, não evidencia ser o seu fator determinante. Para eles, a evasão seria mais dependente do curso em questão que do turno de seu funcionamento. No entanto, Prado (1990), ao apresentar informações sobre os resultados de formaturas dos anos de 1980 e 1982 da mesma IES, afirma que os estudantes que fazem o curso no período diurno têm mais condições de concluí-lo.

A comparação realizada por Paredes (1993), nos cursos da UFPR que possuíam equivalência nos períodos diurno e noturno, evidenciou uma marcante tendência à evasão no noturno. Este período era o mais procurado e apresentava menor rendimento que o diurno.

A importância atribuída aos fatores envolvidos na evasão também se mostram diferentes nos turnos. O estudo de Santos (1994) refere que os estudantes de período integral apresentam principalmente as questões de caráter institucional e o desencanto com o curso como justificativas para a evasão, enquanto que a colisão de horário entre trabalho e estudo foi mais relevante para os que freqüentavam o diurno, em comparação com os do noturno e integral.

Em relação à interferência da variável curso no fenômeno da evasão, seja quanto à freqüência de ocorrência, modalidade de evasão ou fatores envolvidos, têm sido realizados diferentes recortes para sua análise: os próprios cursos isoladamente ou os cursos agrupados em áreas de conhecimento, por demanda de procura para o ingresso, opção de ingresso atendida e de acordo com a sua natureza (destaca-se o estudo sobre as licenciaturas).

De maneira geral, como evidencia Pereira (1997), ao relatar os resultados obtidos junto às universidades públicas paulistas, a taxa de atraso e de evasão diferencia-se amplamente entre os cursos, variando de 8% a 90%. Para o autor, esta falta de homogeneidade, observada inclusive entre cursos de uma mesma área do conhecimento (Pereira, 1996; Santos e cols., 1992), pode ser reflexo da própria diferenciação entre as carreiras, seja quanto à duração dos cursos, grau de dificuldade ou características das instituições, seja quanto ao mercado de trabalho e prestígio social, dentre outras diferenças.

Em decorrência de tais diferenças, o índice de procura pelos cursos também não é homogêneo. A hipótese normalmente veiculada é que cursos com alta demanda apresentam os menores índices de evasão.

Parte dos estudos confirmam a vulnerabilidade dos cursos de baixa seletividade (Moysés, 1985; Paredes, 1994; Pereira, 1997; Teixeira, 1986). Na UFPR, por exemplo, foi observado que a evasão dos cursos era associada a variações na demanda para os mesmos (Paredes, 1994). E entre os cursos de baixa demanda, destaca-se o caso das licenciaturas (Delgado, 1995; Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação, 1997; Kira, 1999).

No entanto, não foi essa relação linear que Prado (1990) obteve em seu estudo. Ele identificou cursos mais procurados com menor evasão, assim como cursos com baixa procura e altos índices de formados. Para o autor, fatores relacionados ao funcionamento do curso, às expectativas iniciais dos ingressantes e à precisão de suas informações sobre a carreira escolhida, também interferem na decisão de abandono.

Destaca-se a importância da firmeza de escolha de curso, e o interesse e motivação pela carreira, variáveis normalmente associadas à opção de ingresso.

O ingresso na opção não-preferencial também tem sido apontado como variável envolvida na evasão, constituindo-se, inclusive, como uma preocupação da Comissão Especial de Estudo da Evasão (1996), apesar da escassez de estudos explicitamente direcionados a esse objetivo.

Costa (1979), ao verificar a relação entre a ordem de opção atendida e a evasão nos cursos de graduação da UFRGS em uma geração completa²⁵, percebeu que, quanto mais distante da primeira opção, maiores eram os índices de evasão. Essa relação também pôde ser observada por Mercuri, Polydoro e Silveira (1998), mas não de forma tão conclusiva, já que a análise individual por curso ou período indicou que a variável opção de ingresso é insuficiente para explicar os índices de permanência e evasão observados, indicando a influência de outras variáveis na determinação dos resultados. Segundo Prado (1990), as variáveis ligadas à opção de curso estariam mais vinculadas à definição do tipo e da velocidade de evasão.

Quanto à modalidade de evasão, Pereira (1997) relata que o abandono definitivo é mais freqüente nos cursos de Letras e Ciências Sociais, enquanto que a transferência interna de cursos esteve mais presente nas Engenharias, Medicina e Ciências Físicas e Biológicas. Estas decisões estariam relacionadas à interferência de diferentes fatores desencadeantes da evasão nos diversos cursos ou áreas de conhecimento, conforme observado no estudo de Azzi, Mercuri e Moran (1998).

De modo geral, a análise dos fatores que levaram à permanência de estudantes que ingressaram em opção não-preferencial confirma a importância da experiência vivida no decorrer do curso para o fortalecimento do compromisso inicial, seja quanto ao curso ou quanto ao graduar-se, como evento que pode enfraquecer a decisão de abandono (Almeida e cols., 1998; Silveira, Mercuri e Polydoro, 1999).

Essa análise, também aponta para a necessidade de medidas administrativas para facilitar a inserção do estudante no curso pretendido, como mudança nos critérios de opção

²⁵ Entende-se por geração completa a série histórica de dados sobre uma turma de ingressantes no período de tempo máximo de integralização curricular. Para mais informações ver Pereira, 1997.

no processo seletivo, preenchimento de vagas (prioridade para opção preferencial) e transferência interna entre os cursos (Prado, 1990; Pereira, 1996).

Destacando o caso das licenciaturas, evidencia-se que a evasão pode estar sendo incentivada pelo mercado de trabalho, onde se percebem poucas oportunidades de inserção profissional, associadas a baixos salários, condições precárias de atuação e reduzido prestígio social. No entanto, as universidades, apesar de oferecerem um amplo número de tais cursos, pouco contribuem para a alteração deste quadro social, pelo contrário, reforçando a falta de destaque das licenciaturas dentro do conjunto dos cursos que oferecem (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação, 1997).

Há também a preocupação com a variável desempenho acadêmico. Pantages e Creedon (1978), na revisão dos estudos americanos sobre evasão no período de 1950 a 1975, já indicavam o baixo desempenho como fator determinante na probabilidade de evasão. Mas também alertavam que o bom rendimento não podia ser compreendido como garantia de persistência, demonstrando sua fragilidade como elemento preditivo da evasão.

No curso de Química da UFMG, por exemplo, o coeficiente de correlação linear entre o número de reprovações²⁶ no primeiro período letivo e a porcentagem de evasão na década de 1990 foi de 0,995. Nesse estudo, o desempenho acadêmico não foi o único fator envolvido, mas ficou evidente sua relação com a evasão (Braga, Miranda-Pinto e Cardeal, 1996).

Carneiro (1993), ao observar que a maior parte dos evadidos registravam desempenho acumulado inferior a 6,0, apresenta o seguinte questionamento: o baixo rendimento configura-se como um estímulo à evasão ou, ao contrário, é a disposição à evasão que provoca a queda do rendimento? Essa questão demonstra que somente identificar os fatores associados à evasão não é suficiente: é preciso manter uma postura de reflexão diante dos resultados, de forma a explicitar o processo de decisão realizado pelo estudante, o que levará a diferentes estratégias de intervenção²⁷.

Em pesquisa realizada na Unicamp (Augusto, Santos e Silva, 1999), nos cursos de Física e Pedagogia, o baixo desempenho acadêmico não foi considerado pela maioria dos

²⁶ Segundo a definição adotada, também estavam incluídos no número de reprovações, os casos de trancamento de matrícula parcial ou total.

²⁷ Assim como analisar as normas, exigências e condições institucionais para a realização do curso (Pereira, 1997).

informantes evadidos (76,5%) como causa principal para sua desistência, assim como também não foi visto como possível causa de evasão para grande parte dos estudantes persistentes (87,9%).

Também o universitário de primeira geração, isto é, aquele que, no seu núcleo familiar, é o primeiro a frequentar um curso superior (Pacheco, 1996; Terenzini e cols., 1994), e o que ingressa tardiamente no ensino superior (Cleveland-Innes, 1994; Kipnis, 1999; Slomp, 1984), têm sido apontados como grupos vulneráveis à evasão.

Como perspectiva para o desenvolvimento dessa área de pesquisa, são essenciais as investigações que buscam a compreensão dos fatores associados à evasão, de forma a permitir a generalização dos resultados e sua utilização como subsídio para a implantação de ações institucionais que minimizem os problemas encontrados. Este processo já foi iniciado em algumas IES, como, por exemplo, a Unicamp: segundo Pereira (1996), após a decisão tomada no ano de 1988, de dar prioridade à primeira opção de curso em substituição ao critério de nota obtida no processo seletivo, ocorreu um efeito de redução significativa nos índices de evasão observados anteriormente.

Além dos evadidos, os remanescentes também podem apresentar informações relevantes, não só quanto à sua integração ao ensino superior, como também sobre as ações de superação das dificuldades envolvidas nesse processo, as quais poderão indicar estratégias de intervenção.

A atenção não deve se limitar aos registros ou à perspectiva da IES, mas também priorizar a fala do estudante, que deve apresentar sua percepção sobre o evento e a atribuição de causalidade à decisão de interromper seu curso. A evasão pode ser vista pelo acadêmico como um recurso para atingir seu objetivo de graduar-se. E, dessa forma, a evasão nem sempre poderá ser entendida como um desperdício ou fracasso, pois ela pode se caracterizar como uma participação ativa do estudante na definição da trajetória de sua formação. Nesse sentido, a evasão é até desejável, como fruto do papel próprio da universidade, como instituição que deve contribuir para aumentar a capacidade de escolha e crítica do estudante.

A adoção dos modelos de impacto apontados na literatura internacional como fundamento teórico dos estudos de evasão no ensino superior das instituições nacionais, como já observado na Unicamp (Mercuri, Moran e Azzi, 1995) e UnB (Kipnis, 1999), associada à preocupação da Comissão Especial de Estudos de Evasão em especificar o conceito e a metodologia para o estudo da evasão, demonstram o desenvolvimento dessa área de pesquisa no Brasil.

Ao concluir o relatório sobre os estudos de diplomação, retenção e evasão das universidades públicas paulistas, Pereira (1997) afirma que um dos avanços referentes ao conhecimento sobre o desempenho da graduação no país é “a confirmação da generalidade do fenômeno de evasão” e, ao mesmo tempo, da heterogeneidade em sua manifestação (p. 135).

Como lembra Tinto (1975), a compreensão mais apurada desse fenômeno passa pela análise das diferentes modalidades de evasão, suas características e fatores envolvidos, já que, apesar de freqüentemente tratada sob o mesmo rótulo, a particularidade de cada tipo de evasão implica em fatores específicos que favorecem ou limitam sua presença, assim como em procedimentos de intervenção também específicos. Campos (1999) também destaca a importância da análise aprofundada e crítica sobre a evasão, no que se refere às suas especificidades e parâmetros utilizados para descrevê-la, de forma a garantir a obtenção de dados confiáveis. Pereira (1997) lembra que “a análise global do sistema ou das instituições não é adequada, pois não permite a formulação de uma política que contemple a diversidade de casos” (p. 135).

4.4 . Modalidades de evasão: uma análise necessária

Estudos sobre o destino acadêmico de evadidos demonstram parte dessa trajetória. Moysés (1985) observou que 51,40% dos evadidos da UFF já estavam freqüentando, na época de coleta de dados, outro curso ou instituição. Desses, somente 18,18% tinham permanecido na própria universidade e, dos que foram para outra IES, 51,11% freqüentavam curso também existente na UFF. Ao estudar os casos de transferência nessa mesma instituição ocorridos em 1990, Carneiro (1993) identificou que 51% dos estudantes

havia trocado a UFF por uma IES privada, e a maior parte havia permanecido no próprio Rio de Janeiro.

A dinâmica entre o compromisso com o curso e com a instituição também foi verificada na pesquisa realizada com os evadidos de 1996 na Unicamp. Santos e Azzi (1999) relatam que 56,81% dos evadidos já freqüentavam outro curso ou instituição por ocasião da coleta de dados. Desse total, 81,33% mudaram de curso e de instituição, sendo que 50,66% dos cursos escolhidos não eram oferecidos pela IES de origem. A mudança de curso e instituição foi realizada principalmente em razão de baixo compromisso com o curso. A mudança exclusivamente de instituição foi justificada especialmente pela distância da moradia. No estudo de Santos e Azzi (1999), pôde-se constatar a satisfação com a mudança realizada em 92% dos casos.

Os estudos confirmam a necessidade de se cuidar para não pesquisar diferentes modalidades de evasão indiscriminadamente, seja com o objetivo de obter o dimensionamento do fenômeno ou os seus determinantes. Assim, a possibilidade de gerar dados mais confiáveis justifica a relevância de estudos de natureza específica.

O primeiro passo nessa direção é delimitar quais são as diferentes formas de apresentação do fenômeno da evasão, o que se caracteriza como uma nova dificuldade a ser superada por essa área de pesquisa. Podem ser estabelecidos diferentes critérios para essa classificação:

- a) a instância da qual o indivíduo se evade (curso, instituição e sistema)²⁸;
- b) a autoria da decisão (evasão voluntária e desligamento pela instituição);
- c) a forma como o indivíduo se evade (abandono, cancelamento pelo aluno, cancelamento pela instituição, transferência externa, transferência interna, trancamento, entre outras possíveis denominações e significados diferentes observados nas diversas instituições);
- d) o período de tempo que o indivíduo permanece evadido (evasão definitiva e evasão temporária);
- e) o momento em que se dá a evasão (ingressante, séries intermediárias ou concluintes).

Essas cinco possíveis classificações, embora possam aparecer separadamente, muitas vezes se interpenetram, formando combinações ou gerando intersecções.

²⁸Ainda é possível incluir a evasão de turno, já que essa distinção implica em decisões administrativas específicas.

A seguir são apresentados estudos que têm aprofundado a análise da evasão de curso sob a perspectiva de suas especificidades no que se refere à forma de saída dos estudantes.

4.4.1. Transferência interna

Uma das modalidades estudadas caracteriza-se pela mudança de curso dentro da instituição de origem, e aparece na literatura sob diferentes rótulos: transferência interna, flutuação, mobilidade, migração interna ou reopção.

Essa abertura institucional tem sido analisada sob diferentes aspectos na literatura, a saber: permite ao estudante repensar sua opção profissional e recomeçar em nova direção (Mercuri, 1998; Sbardelini, 1997); oportunidade para alcançar o curso desejado utilizando o curso de origem como um trampolim (Carvalho e Perota, 1990; Maia, 1984; Pereira, 1997), ou ainda, como evento preparatório para um próximo processo seletivo (Pereira, 1997).

O dimensionamento dos casos de flutuação em diferentes IES tem sido obtido a partir de duas diferentes bases de cálculo: a presença dessa modalidade em relação à evasão total ou em relação ao número de ingressantes. Quanto à parcela dos casos de flutuação em relação ao total de evasão observado, são apresentados os índices: 20,2% na USP em 1991 (Santos e Carvalho, 1993); 18,16% na Unicamp de 1970 a 1991 (Faggiani, 1994); 21,7% no curso de Biblioteconomia da UFES nos anos de 1983 e 1984 (Carvalho e Perota, 1990); 13% no curso de Química da UFMG na década de 90 (Braga, Miranda-Pinto e Cardeal, 1996). Utilizando como referência o total de ingressantes, observam-se os seguintes índices: 20% na UFSC em 1995 (Ristoff, 1999b), 10% na UFPR na década de 90 (Sbardelini, 1997), e 5,7% na Unicamp no período de 1970 a 1995 (Mercuri, 1998).

A flutuação é um evento que ocorre ao longo do curso, sendo predominante nos primeiros semestres letivos nos estudos de Faggiani (1994) e de Sbardelini (1997), e após o sexto semestre no estudo da UFRGS (1991). É um fenômeno que se manifesta diferentemente entre os cursos, seja quanto ao índice de migração observado, seja no que se refere à proporção entre perdas e recebimento de alunos (Martins, 1984; Mercuri, 1998).

Como ilustração, tomamos o trabalho de Mercuri (1998), que apresenta os movimentos de alteração de curso realizados pelos estudantes da Unicamp no período de 1970 a 1995. Foram observados casos de uma a cinco alterações realizadas pelo mesmo

estudante e, entre elas, a presença de reingresso no próprio curso, caracterizando uma falsa flutuação (4,4% do total de casos de flutuação). Associando as alterações de curso com a situação acadêmica observada em cada movimento, a autora pôde identificar que a evasão da instituição se concretizou apenas em 23,6% dos casos de flutuação: os restantes já haviam se formado em pelo menos um dos cursos (49,2%) ou permaneciam como estudantes ativos (14,7%). Assim, apesar da flutuação constituir-se como uma evasão de curso, quando se considera o compromisso do estudante com o graduar-se, ela tem sido bem sucedida na maioria das vezes (Mercuri, 1998). Segundo Pereira (1997), trata-se mais de analisar a mobilidade dos estudantes que sua fuga do curso de origem.

No entanto, como essa trajetória entre os cursos pode vir acompanhada de dificuldades ligadas à escolha profissional, qualidade dos cursos ou oportunidades de acesso, entre outras, justifica-se a continuidade de estudos dessa natureza.

Como visto, a análise dos casos de flutuação possibilita o estabelecimento de medidas institucionais para o acompanhamento do deslocamento entre os cursos e a abertura de vaga no curso de origem do reoptante, otimizando o acesso à graduação e reduzindo os possíveis transtornos pessoais e institucionais. A reopção pode ser vista como uma alternativa eficaz à evasão definitiva, principalmente por oferecer condição para o ajuste da escolha profissional do estudante. No entanto, essa oportunidade seria melhor aproveitada se o acadêmico pudesse contar com orientação oferecida pela universidade no momento da tomada de decisão e da nova escolha de curso (Sbardelini, 1997).

4.4.2. Cancelamento de matrícula

Há uma modalidade de evasão que não tem sido captada por todos os estudos. Trata-se do cancelamento de matrícula inicial, que pode ocorrer, inclusive, antes do início das aulas. Essa desistência pode ter como razão o baixo compromisso inicial com a carreira ou com a instituição. Frequentemente, vincula-se à aprovação em processo seletivo de outro curso ou IES.

Se, por um lado, o fato de o aluno não conhecer a universidade protege a instituição de alegações quanto ao seu funcionamento e qualidade do curso, por outro lado, por não ter se tornado conhecida, não possibilitou ao aluno estabelecer vínculo, envolvimento e compromisso inicial. Assim, também aqui, a decisão de desistência não ocorre somente por

questões individuais, mas é agravada pelo pouco conhecimento sobre a instituição e especificamente sobre o curso escolhido, tanto enquanto área de atuação como em relação à proposta de formação daquela IES em particular.

O acompanhamento dessa modalidade de evasão tem sido importante para o estabelecimento de medidas administrativas relacionadas ao ingresso, como por exemplo, a convocação dos próximos aprovados no processo seletivo para a ocupação de vagas ociosas.

4.4.3. Evasão definida pela instituição

Outra modalidade consiste na evasão por medida definida pela instituição. Neste caso, a evasão pode ser desencadeada por diferentes critérios regimentais. No caso da Unicamp, por exemplo, Faggiani (1994) descreveu três tipos diferentes de modalidades de evasão por iniciativa da instituição, a saber: a) cancelamento pela Unicamp, quando o estudante ultrapassa o número de trancamentos permitidos ou é reprovado em todas as disciplinas em um mesmo período; b) cancelamento pela Unicamp/PEC, quando o estudante inserido na universidade por meio de convênio não atende ao protocolo exigido; c) jubilação, quando ocorre o cancelamento de matrícula do estudante por decorrência do prazo de integralização do curso.

Essas modalidades somavam aproximadamente 20% do total de evasão observado por Faggiani (1994) no período de 1970 a 1991, sendo, respectivamente, de 18,2%, 1,1% e 0,5%. O mesmo índice geral também foi observado por Pereira (1996), na mesma instituição, no período de 1970 a 1994.

Portes (1992), ao analisar a condição de jubilação definida na UFMG, parte da hipótese de que os universitários de origem trabalhadora seriam os principais candidatos a essa modalidade de evasão, justificada por rendimento acadêmico global insuficiente. O autor confirma esse fato após fazer a previsão para o desfecho da situação acadêmica de 30 desses estudantes, sendo que somente 10 estariam livres do jubilação. Os acadêmicos que seriam jubilados ou candidatos ao jubilação apresentavam as seguintes características: média de 26,5 anos, história de trabalho anterior ao ingresso na universidade, realização de três exames seletivos em média e predominância de cursos da área de Ciências Exatas. Como se vê, apresentam fatores normalmente associados à maior

vulnerabilidade para a evasão. Em sua conclusão, Portes (1992) destaca a responsabilidade da instituição, seja por tratar todos os estudantes como iguais, sem considerar seus diferentes contextos e trajetórias, ou por permitir o acesso de acadêmicos com características indicadoras de possível jubramento, sem nada realizar para favorecer sua integração e superação de suas dificuldades.

4.4.4. Trancamento de matrícula

O estudo da evasão de curso nas suas diferentes modalidades também tem considerado o fenômeno do trancamento de matrícula, cuja análise é o tema desta investigação.

O trancamento de matrícula consiste na interrupção do curso a pedido do acadêmico, com manutenção do vínculo com a instituição. O prazo de duração e o período permitido, a possibilidade de reserva de vaga e as condições de retorno são definidas em cada IES. O levantamento realizado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (1997) aponta para um intervalo de um a dez períodos letivos (consecutivos ou alternados) como tempo permitido para o trancamento, tendo sido mais comuns os prazos de dois ou quatro períodos letivos. Também foi observada a condição de tempo indeterminado para o trancamento.

Essa modalidade de evasão é peculiar por caracterizar-se, em princípio, como temporária, podendo tornar-se definitiva com o não retorno do acadêmico ao curso (Gonçalves, 1997; Oliveira e Sousa, 1998). É também peculiar por configurar-se, como visto acima, como um dos elementos relacionados à iniciativa de desligamento por parte da instituição. As regulamentações que delimitam o prazo para o uso do recurso de trancamento determinam o desligamento do estudante quando ultrapassado esse período, que, como lembra Gonçalves (1997), enfatiza a importância da análise dos trancamentos prolongados.

Essas peculiaridades demonstram a importância do estudo do trancamento, já que essa modalidade possibilita o agrupamento das condições de evasão temporária e definitiva, assim como de evasão voluntária e definida pela instituição.

A análise do trancamento de matrícula como modalidade de evasão isolada tem aparecido em poucos estudos da área. A pesquisa de Braga, Miranda-Pinto e Cardeal

(1996), por exemplo, inclui a frequência de trancamento entre os casos de reprovação e não entre os de evasão. Cesarino e cols. (1987), apesar de também considerarem o trancamento como retenção, apresentam o seu dimensionamento de forma isolada, representando 41,1% da retenção total observada no curso de Biblioteconomia da UFMG no segundo semestre de 1984. Os dados da UFRGS (1991) apontam o índice de 10,47%, 12,33% e 12,38% para os trancamentos de matrículas (definidos como evasão temporária) ocorridos, respectivamente, nos anos de 1985, 1986 e 1987. Os trancamentos realizados na Puccamp, de 1991 a 1993, foram da ordem de 9,67% dos matriculados no período (Polydoro, 1995). No curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no período de 1983 a 1992, 23% dos ingressantes solicitaram trancamento de matrícula, com uma média de 1,3 trancamentos por aluno, enquanto que os trancamentos em cursos de graduação da USP, no período de 1991 a 1995, atingiram o índice de 1,95% dos matriculados (Gonçalves, 1997).

Como se pode perceber por esses dados quantitativos, o aprofundamento do estudo da evasão, em suas diversas modalidades, também deve ser pautado pelos cuidados defendidos anteriormente, como o estabelecimento de definição e critérios para seu dimensionamento, para que seja possível o intercâmbio de informações.

A semelhança com a evasão total também é visível quando se levantam os fatores relacionados ao trancamento. As principais razões alegadas para o trancamento de matrícula têm sido a incompatibilidade de horário entre o curso e a atividade de trabalho e o desinteresse pela área profissional (Cesarino e cols., 1987; Oliveira e Sousa, 1998; UFRGS, 1991). E quanto ao período mais crítico, os estudos confirmam a incidência nos primeiros semestres do curso (Del Prette e Del Prette, 1995; Oliveira e Sousa, 1998; Polydoro, 1995; UFRGS, 1991). Além da variação por séries, Polydoro (1995) também identificou diferença significativa na frequência de trancamento entre as unidades acadêmicas.

Quanto ao uso do trancamento, a pesquisa de Moysés (1985) identificou que havia sido um recurso igualmente utilizado por acadêmicos evadidos e não evadidos, tendo sido confirmada a evasão, após o trancamento de matrícula, somente para 44,68% dos estudantes.

Del Prette e Del Prette (1995), ao acompanharem a trajetória dos estudantes que solicitaram trancamento de matrícula, observaram que, após o primeiro trancamento, 43% se evadiram, 6% pediram transferência e 50% retornaram aos estudos. Após o segundo

trancamento, a evasão ocorreu em 36% dos casos e a transferência em 6%. O terceiro e o quarto trancamentos são ainda mais associados à evasão, identificada em 86% e 100% dos casos, respectivamente. Considerando o total de trancamentos realizados, obteve-se 58% de evasão, 7% de transferência e 35% de retorno entre os estudantes que o solicitaram.

Panorama ainda mais grave foi apresentado no depoimento de Marchi (*apud* Kira, 1998) que denuncia que 70% a 80% dos estudantes da UFPR que trancavam a matrícula não retornavam àquela IES. Essa divergência no uso do trancamento, observada nos estudos citados, demonstra a importância da investigação sobre o papel que o estudante atribui a esse recurso na sua trajetória acadêmica, assim como a peculiaridade dessa utilização de acordo com o perfil dos estudantes ou da instituição.

Nota-se que a grande maioria das IES citadas quando da análise do trancamento de matrícula ou da evasão como um todo são públicas, demonstrando uma escassez de estudos dessa natureza em IES privadas. Para Paredes (1993), autor de um dos raros trabalhos que compara as informações sobre evasão entre uma IES pública e outra privada, esse é um fato surpreendente, pois a evasão na instituição particular de ensino superior pode inviabilizar a manutenção econômica dos cursos. Confirma-se, assim, a necessidade de estudos similares nessas instituições, pois a diferença de natureza administrativa entre as mesmas e a sabida diversidade de estudantes que atendem, podem gerar diferenças de dimensionamento, fatores desencadeantes e programas de intervenção.

No trabalho de Cesarino e cols. (1987), por exemplo, o uso do recurso de trancamento na UFMG é inferior ao absentismo. Ambos os casos eram tratados como retenção, mas a ausência às aulas não exigia nenhuma solicitação e não acarretava nenhuma sanção institucional, enquanto o trancamento só era permitido por duas vezes em cada disciplina. Assim, a opção dos estudantes recaía sobre a ausência. Mas para a instituição, a defasagem entre o número de matriculados e o número de freqüentes trazia transtornos administrativos que levaram ao estabelecimento de uma resolução colocando limite na reserva de vaga por infreqüência prolongada.

Na IES privada, o trancamento de matrícula é normalmente utilizado com maior freqüência, dada a possibilidade de interrupção temporária das obrigações financeiras com a universidade durante o período.

Isto posto, e considerando as indicações de Pereira (1997) para a continuidade dos estudos referentes à evasão, como: a) identificar a evasão nos cursos diurnos e noturnos; b) fazer estudo de gerações incompletas com o objetivo de identificar tendências mais recentes de evasão; c) realizar pesquisas com evadidos, buscando identificar as razões que os levaram à desistência; d) comparar os índices de evasão nos cursos superiores das universidades públicas e privadas brasileiras com os de outras instituições internacionais, apresenta-se a seguir os objetivos e os procedimentos para a realização do presente trabalho, que pretende contribuir para a compreensão desse fenômeno por meio do aprofundamento da análise da modalidade “trancamento de matrícula” em uma IES particular.

5. Objetivos

Tendo em vista o propósito geral de melhor compreender o fenômeno da evasão no ensino superior por meio da exploração e aprofundamento de uma de suas modalidades, o trancamento de matrícula, pretendeu-se:

- caracterizar e analisar o fenômeno da evasão de curso de graduação no que se refere à modalidade trancamento de matrícula;
- identificar e analisar a situação acadêmica do estudante no período letivo imediatamente posterior ao trancamento de matrícula;
- descrever e analisar as situações de trancamento e destrancamento de matrícula quanto à identificação acadêmica (curso, série e turno) e 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.

A realização desse estudo, conforme esquema apresentado no Anexo 1, ocorreu em duas etapas, guiadas pelos objetivos específicos descritos a seguir.

ETAPA 1: O trancamento de matrícula

Esta etapa consiste na análise do dimensionamento dessa modalidade de evasão na IES estudada nos últimos cinco anos, e no aprofundamento do estudo de variáveis envolvidas nos trancamentos de matrícula ocorridos no ano de 1999. Teve como objetivos específicos:

1. caracterizar e comparar a evasão tipo trancamento realizada no período de 1995 a 1999, quanto a curso, série, turno e ano de trancamento, em relação ao total de evasão em um dos campus da universidade;
2. identificar e analisar os fatores envolvidos no trancamento de matrícula no ano de 1999, na perspectiva do estudante;
3. identificar e analisar o compromisso de estudantes que efetivaram o trancamento de matrícula no ano de 1999 com o graduar-se, com a instituição e com o curso.

ETAPA 2: O destrancamento de matrícula

A segunda etapa trata da descrição e compreensão do destino acadêmico inicial dos estudantes que solicitaram o trancamento de matrícula no ano de 1999. A situação acadêmica desses estudantes foi analisada por meio do estudo dos casos de destrancamento de matrícula ocorridos no período letivo imediatamente posterior ao trancamento. Foram objetivos específicos dessa etapa:

4. identificar a situação acadêmica do estudante que trancou a matrícula em 1999 quanto à sua permanência no curso e na instituição, no período letivo imediatamente posterior;
5. caracterizar e comparar os casos de destrancamento de matrícula quanto ao curso, série, turno e total, em relação ao número de trancamentos observados no ano de 1999;
6. identificar e analisar os fatores envolvidos no destrancamento de matrícula na perspectiva do estudante;
7. identificar e analisar os compromissos com o graduar-se, como a instituição e com o curso de estudantes na situação de destrancamento;

8. comparar as condições apontadas pelos estudantes como presentes nas situações de trancamento e de destrancamento de matrícula .

Dessa forma, procurou-se apreender a participação da modalidade de trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do estudante de uma instituição comunitária de ensino superior, e o papel dos fatores envolvidos e do compromisso como variáveis preditivas do retorno à universidade.

MÉTODO

Tendo em vista os objetivos anteriormente apontados, este estudo investiga o fenômeno da evasão em uma IES particular no que se refere aos fatores envolvidos no trancamento e destrancamento de matrícula e as conseqüências destes na trajetória acadêmica.

Considerando a complexidade de qualquer processo de pesquisa e, especialmente, o referente à evasão no ensino superior, o método definido apresenta diferentes procedimentos de coleta de dados. A descrição de tal atividade é precedida pelas informações sobre o contexto em que a pesquisa se desenvolveu.

Sobre a instituição e os cursos em estudo

Essa investigação teve lugar em uma instituição privada de caráter comunitário e confessional-católico. Visando à formação integral do ser humano, propõe-se a executar atividades de ensino de graduação, pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) e especial (seqüencial, à distância), atividades de pesquisa, de extensão e comunitárias.

A universidade oferecia, no ano 2000, período de realização do estudo, 41 cursos de graduação, 37 cursos de pós-graduação *lato sensu* e oito *stricto sensu*, e contava com aproximadamente 14.500 acadêmicos de graduação.

As atividades da instituição eram desenvolvidas em três campi, localizados em diferentes cidades do Estado de São Paulo e mais sete outros municípios próximos, onde ocorriam parte dos cursos de extensão e especialização.

Entre os objetivos estabelecidos pela IES encontra-se a perspectiva de produção acadêmica vinculada diretamente ao atendimento do seu público-alvo, compreendido como o estudante e a comunidade. Neste sentido, ressalta-se o desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao acadêmico, como: a) habilidades e competências básicas de ingressantes: conhecimentos gerais, compreensão de leitura, juízo moral, raciocínio lógico dedutivo e

indutivo (Santos e cols., 2000); b) vida acadêmica de alunos reoptantes, reprovados e evadidos (Sbardelini e cols, 2000); e c) percepção do estudante sobre sua vida acadêmica ao realizar o trancamento de matrícula (Lukjanenko e cols., 2000). Além destas, outras áreas temáticas vinculadas ao universitário vinham sendo investigadas, como: habilidades de estudo, condições materiais e espaciais para o estudo, perfil sociocultural, estilo cognitivo e de aprendizagem, integração ao ensino superior, preferências profissionais, interesses, perfil psicológico, estresse, despesas e receita.

Assim, o desenvolvimento do presente estudo encontra respaldo no planejamento estratégico da instituição, podendo constituir-se em mais um elemento a fundamentar ações voltadas para o aprimoramento das atividades destinadas à sua comunidade. Especialmente diante de reformulações em andamento na IES, como alteração na sua configuração organizacional, reformulação no projeto pedagógico dos cursos, mudança dos currículos e passagem do regime seriado anual para o semestral.

E foi nesse contexto de inovação que a presente pesquisa teve seu espaço e tempo, e no qual foram tomadas decisões metodológicas de forma a atender aos objetivos previstos e à singularidade e peculiaridade dessa instituição e da educação superior.

Dada a totalidade demasiadamente complexa que caracteriza a universidade, retratada por Rodrigues (1997, p. 25) como “um organismo vivo, pleno de atividades, diverso e homogêneo, fragmentado e uno, na simultaneidade dos acontecimentos que constituem seu cotidiano”, considerou-se necessário estabelecer que o recorte metodológico na escolha dos cursos garantisse essa representação. Tomou-se, então, como elemento empírico/operacional, a escolha de um dos campi da universidade, como um microsistema que resguarda, em meio às suas peculiaridades, as características do todo. Do conjunto de cursos oferecidos no campus escolhido no período de 1995 a 1999, foi excluído um deles (Pedagogia), por ter sido implantado recentemente e já sob o regime semestral. Essa diferenciação iria gerar a necessidade de decisões metodológicas muito específicas que poderiam comprometer o andamento da investigação.

O campus em estudo oferece os cursos de Psicologia, Fonoaudiologia, Letras, Pedagogia, Administração, Normal Superior (oferecido a partir do segundo semestre/2000), Engenharia Elétrica (modalidade Eletrônica), Engenharia Civil, Engenharia Mecânica (modalidade Automação e Sistemas), Engenharia da 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). Também são oferecidos seis cursos de especialização, dois programas de mestrado e atividades de extensão.

Como a IES considera como unidades diferentes o mesmo curso oferecido em turnos distintos, os cursos que possuíam turmas no matutino e noturno foram tratados dessa forma, por retratarem realidades específicas, como ano de implantação do curso na IES, currículo, duração, características dos estudantes e professores e ambiente social da instituição. Para facilitar a linguagem a ser utilizada nesse texto, essa noção de curso-turno será referida a partir daqui simplesmente com o uso do termo curso.

O quadro apresentado no Anexo 2 mostra os cursos integrantes da pesquisa, destacando-se as séries oferecidas no período estudado.

O trancamento de matrícula, temática desse estudo, é regulamentado pelo Regimento Geral da instituição. Sua solicitação deve ser protocolada por meio de requerimento e pode ser realizada em qualquer época do ano, desde que a situação financeira do estudante com a instituição esteja regularizada. O trancamento pode ser realizado com ou sem reserva de vaga, no entanto, observava-se que a quase totalidade dos pedidos referia-se ao trancamento sem reserva.

Esse procedimento tem validade até o final do ano letivo em que foi requerido e pode ser concedido por até três vezes consecutivas no mesmo curso. O destrancamento de matrícula ocorre pelo procedimento de rematrícula, que pode ser requerido pelo estudante desistente que estiver em dia com suas obrigações financeiras com a universidade, nos períodos fixados pela Secretaria Setorial de Graduação, desde que munido de declaração de vaga.

Sobre o desenvolvimento do estudo

A realização deste estudo ocorreu por meio de um delineamento de característica longitudinal definido em duas etapas temporais de acompanhamento do mesmo indivíduo:

o momento de execução do trancamento de matrícula e após o retorno aos estudos na IES, mediante o destrancamento de matrícula.

Apesar das conhecidas dificuldades desse procedimento de coleta de dados – como as citadas por Kerlinger (1980): custo, perda de indivíduos, outras influências possíveis sobre os sujeitos, enfim, dificuldades práticas e técnicas de localização e de acompanhamento das pessoas ao longo do tempo – esse delineamento é importante para o estudo da evasão.

Essa opção ocorreu, então, dada a relevância da passagem do tempo quando se pretende observar a mudança ou o desenvolvimento do universitário e o efeito da instituição sobre ele (Strange, 1994; Terenzini, 1994).

As pesquisas sobre a evasão que focalizam o tempo em sua análise definem, predominantemente, o recorte temporal pela série do curso, enfatizando a preocupação com os ingressantes (Pascarella e Terenzini, 1991). Nesse estudo, o critério para esse recorte se deu a partir da dinâmica do fenômeno em estudo e dos dois momentos de decisão que lhe são inerentes, o que possibilita a análise da trajetória do estudante inserido na modalidade de evasão do tipo trancamento.

Entende-se que esse procedimento metodológico, assim como apontado por Terenzini (1994), permite conhecer não só as mudanças ocorridas no período, mas também apontar o momento mais propício para adoção de esforços de intervenção mais eficazes.

Outro elemento que caracteriza a proposta metodológica adotada nesse estudo é o aprofundamento gradativo estabelecido para a análise do fenômeno de evasão, como pode ser visto no Anexo 1. Partiu-se do dimensionamento e caracterização do trancamento de matrícula como uma modalidade de evasão da IES em um período de cinco anos, e posteriormente realizou-se um aprofundamento nas variáveis a ele relacionadas a partir dos estudantes que solicitaram trancamento em 1999, seguido por contato direto com aqueles que destrancaram a matrícula e permaneceram no curso no início do segundo semestre de 2000.

Assim, dada a característica longitudinal e de afinilamento temático da proposta, a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas de coleta de dados, com descrição de procedimentos próprios para cada uma.

ETAPA 1: O trancamento de matrícula

1.1. Dimensionando o trancamento de matrícula como uma das modalidades de evasão

Para a descrição da dimensão do fenômeno de trancamento de matrícula no campus da IES, foram utilizados como fontes documentais três conjuntos de dados sobre admitidos e evadidos fornecidos pela Secretaria Setorial de Graduação²⁹, referentes aos anos de 1995 a 1999. O primeiro referia-se aos dados gerais do campus, por curso; o segundo, aos dados de cada curso, agrupados por unidade acadêmica; finalmente, o terceiro conjunto referia-se aos dados por série em cada curso. Todos incluíam informações quanto à frequência de trancamento, cancelamento (pela instituição ou a pedido do aluno), transferência (interna ou externa), transferência de turno, abandono, falecidos, formados e evasão total.

Esses dados são registrados mensal e acumulativamente no período de março a dezembro de cada ano. Para efeito desta pesquisa, foram utilizadas as tabelas de dezembro, por retratarem a condição final de cada ano em estudo.

O procedimento de coleta de dados constou, inicialmente, da realização de contato com a Secretaria Setorial da IES para obter cópias das tabelas de admitidos e evadidos no período de 1995 a 1999. Em seguida, os dados brutos encontrados nessas tabelas foram ajustados para a identificação do número de evadidos efetivos na IES e sua comparação com o número de trancamentos de matrícula. Foi estabelecido o valor denominado “evasão efetiva” a partir da subtração do total de evadidos, dos valores referentes ao número de falecidos e formados. Dessa forma, o valor de evasão a ser tratado na presente pesquisa foi obtido por meio do seguinte cálculo:

$$\text{Evasão efetiva} = \text{Evasão total} - (\text{Falecidos} + \text{Formados})$$

O cálculo da evasão efetiva foi necessário e estabelecido exclusivamente para que se pudesse identificar a porcentagem do trancamento de matrícula como uma das modalidades de evasão da IES no período.

²⁹ *Renovo meus agradecimentos pela atenção e disponibilidade da instituição e seus funcionários em fornecer os dados para a elaboração do presente trabalho.*

1.2. Compreendendo o trancamento de matrícula: fatores envolvidos e compromissos

O aprofundamento da análise sobre o trancamento de matrícula foi realizado considerando os casos de trancamento ocorridos em 1999 e por meio do estudo das variáveis: motivo de trancamento e compromissos com o graduar-se, com a instituição e com o curso, apresentados pelo estudante no ato do trancamento.

Segundo Balzan (1994), os dados quantitativos, apesar de necessários ao processo de avaliação de cursos, instituições e sistemas, não são suficientes. E, nesse sentido, o levantamento da perspectiva e opinião dos estudantes tem vantagens, já que eles constituem os próprios agentes de tomada de decisão pelo trancamento, diante de sua relação com os diferentes contextos do ambiente universitário e compromissos externos. A coleta junto ao acadêmico, no momento de sua decisão de solicitar o trancamento de matrícula, pode fornecer relevantes informações para o entendimento da evasão, dada a presença dos fatores que desencadearam esse processo.

Considerando o que ressalta Zannon (1995) quanto à expectativa de continuidade na produção científica, inclusive no que se refere ao encadeamento de ações de outros pesquisadores sobre o mesmo dado de investigação, a fonte documental utilizada nessa etapa da pesquisa consistiu na Ficha Informativa sobre Trancamento³⁰ (elaborada por Lukjanenko, Andraus e Polydoro, 1999). Esse instrumento foi desenvolvido pela equipe de profissionais do Serviço de Orientação ao Estudante (SOE) da IES, para a aplicação de pesquisa, já citada, a respeito da percepção do estudante sobre sua vida acadêmica ao realizar o trancamento de matrícula, e foi utilizado parcialmente para o presente estudo (Anexo 3).

Esta ficha foi introduzida como elemento do protocolo para requerimento do trancamento de matrícula da universidade, com a finalidade de garantir o contato com todos os solicitantes desse recurso.

A escolha de utilização desse instrumento na presente pesquisa ocorreu porque ele permite a obtenção de informações sobre a tomada de decisão quanto ao trancamento de

³⁰ Foi obtida autorização para acesso aos dados junto aos autores da referida pesquisa, os quais prontamente dispuseram as informações necessárias ao presente estudo. *Meu agradecimento e reconhecimento a cada um.*

matrícula e sobre a perspectiva de retorno no ato da solicitação, possibilitando a análise dessa modalidade de evasão em uma perspectiva longitudinal.

O período de um ano para essa coleta justifica-se por possibilitar a manutenção do número de cursos e séries oferecidas, já que se observa na IES uma variação na oferta de cursos, ocorrendo a inclusão ou encerramento de alguns deles nos diferentes períodos letivos (como pode ser conferido no Anexo 2). O principal fator determinante para a opção por 1999 como base temporal dos dados, foi garantir o acesso a um acontecimento recente, o que possibilita: melhor recuperação da análise do estudante sobre sua trajetória acadêmica, fato exigido na etapa seguinte da pesquisa; o envolvimento de fatores da atualidade institucional; e a obtenção de dados mais completos nos registros da IES. Como desvantagem, essa escolha impossibilita a inclusão de todas as possibilidades permitidas para o trancamento de matrícula, já que o acadêmico pode ainda usufruir de até mais dois períodos de trancamento.

Aplicando-se este critério de escolha, esta etapa do estudo incluiu 17 cursos, dos quais seis eram oferecidos no diurno e 11 no noturno, sendo que 14 incluíam todas as séries acadêmicas, variando a sua duração de três a seis anos e três encontravam-se em implantação, faltando a última série para integrar a duração prevista do curso.

A consulta às Fichas Informativas sobre Trancamento limitou-se àquelas referentes aos trancamentos ocorridos no ano de 1999 e a somente duas de suas questões: a relativa aos motivos de trancamento (questão 8) e a relacionada à intenção e condições de retorno ao ensino superior, interpretada como a manifestação dos compromissos com o graduar-se, com a instituição e com o curso (questão 10), uma vez que eram os itens do instrumento que levantavam mais diretamente os dados referentes aos aspectos do fenômeno, objeto deste estudo.

A questão referente ao motivo de trancamento de matrícula como se constituía no formato aberto, foi submetida a análise com base em categorias definidas nos estudos sobre evasão de Mercuri, Moran e Azzi (1995); Azzi, Mercuri e Moran (1998), e Mercuri, Ajob e Bariani (1998), que, por sua vez, fundamentaram-se predominantemente nas propostas de Cabrera e cols. (1992), e Cabrera, Nora e Castañeda (1993).

Optou-se pelo uso de tais categorias por estarem de acordo com o modelo teórico que fundamenta este estudo, e por possibilitarem posterior comparação dos resultados obtidos com esses e outros estudos sobre o tema.

Os trabalhos citados estabelecem as seguintes categorias de análise, quanto aos fatores desencadeantes de evasão:

- Integração acadêmica: inclui a percepção do desempenho acadêmico, da qualidade de atuação dos professores, do currículo e organização do curso; interação acadêmica com colegas, professores e com a esfera administrativa; e participação em eventos acadêmicos.
- Integração social: inclui a interação social com colegas e professores e a participação em eventos socioculturais promovidos pela IES.
- Compromisso com o objetivo de graduar-se: inclui o grau de importância de realizar o ensino superior.
- Compromisso com a instituição: inclui grau de importância de realizar a graduação na universidade; percepção da qualidade do ambiente acadêmico (sala de aula, recursos, laboratórios, biblioteca), do ambiente social (clima institucional) e da formação profissional propiciada pela IES.
- Compromisso com o curso: inclui o grau de segurança quanto à escolha do curso e a perspectiva de realização profissional na carreira.
- Aspectos relacionados à família e amigos: inclui influência da família e de grupos de referência, bem como aspectos de ordem pessoal.
- Suporte financeiro e moradia: inclui referência à situação econômica do estudante em relação à possibilidade e gerenciamento do custo para realização do curso, além de local e condições de moradia.
- Condições relacionadas ao trabalho: inclui a interferência das questões do trabalho na realização do estudo, como exigências, horário e distância.
- Aspectos relacionados ao transporte: inclui fatores financeiros, temporais e outros, envolvidos no deslocamento para a universidade.

A análise das respostas obtidas nesta questão foi precedida por uma leitura inicial para a exploração do material, de forma a identificar a existência de itens diferentes, não previstos nas categorias citadas. Após a inclusão dos mesmos, seja na descrição das categorias originais ou na introdução de novas categorias, conforme relação apresentada na seção de resultados, o conteúdo das respostas foi analisado por dois juízes independentes, visando à obtenção de maior objetividade e precisão no tratamento das informações³¹. Os juízes eram pesquisadores da área temática em foco e com experiência prévia no procedimento de análise categorial.

ETAPA 2: O destrancamento de matrícula

Considerando que o pedido de trancamento de matrícula tem validade apenas até o final do período letivo³² em que foi requerido, esta etapa da pesquisa pretendeu observar a decisão do estudante quanto à sua situação acadêmica.

2.1. Identificando a situação acadêmica posterior ao trancamento

Para a identificação da situação acadêmica dos estudantes que preencheram a Ficha Informativa ao realizar o trancamento no ano de 1999, em relação à rematrícula na IES no período letivo seguinte, foram solicitadas à Secretaria Setorial de Graduação dois relatórios sobre o vínculo institucional de cada um dos estudantes. O primeiro referente ao mês de março de 2000, escolhido por corresponder ao término do primeiro mês das aulas, quando esperava-se uma definição, por parte do estudante, em relação à sua situação acadêmica. E o segundo no mês de agosto de 2000, por possibilitar a análise da manutenção do estudante na condição inicialmente verificada, especialmente para aqueles que reingressaram na primeira série, cuja organização curricular agora se caracterizava pelo regime seriado semestral.

³¹ Sobre avaliação por juízes ver Alves e Silva (1992) e Vieira e Dias (1994).

³² O período letivo na IES era anual até 1999, passando a semestral para as turmas ingressantes em 2000.

A partir dos dados obtidos nos relatórios, os estudantes foram agrupados e comparados em dois subgrupos: a) destrancamento, para aqueles que retomaram seu vínculo com a IES, no mesmo ou em outro curso; b) não destrancamento, composto por todos aqueles que permaneceram sem matrícula.

2.2. Compreendendo o destrancamento de matrícula

Os destrancamentos de matrícula foram analisados com base nos relatórios citados, possibilitando a identificação das situações acadêmicas de: a) matrícula regular; b) novo trancamento; c) transferência externa.

Para os que solicitaram novo trancamento, foi investigado o motivo atribuído, por meio da análise da Ficha Informativa sobre o Trancamento referente a esse segundo trancamento, realizado de acordo com os mesmos procedimentos utilizados anteriormente.

E aqueles que mantiveram seu vínculo com a IES tiveram sua situação acadêmica investigada quanto aos fatores envolvidos na decisão de retorno à instituição e quanto aos compromissos, nessa segunda etapa de coleta, com o graduar-se, com a instituição e com o curso.

Para possibilitar o entendimento dos fatores envolvidos na decisão de destrancamento da matrícula, e da percepção do estudante quanto à sua trajetória acadêmica e pessoal, foram realizadas entrevista individuais.

A entrevista é apontada na literatura como um recurso de coleta de dados de natureza verbal, que se fundamenta na validade das descrições verbais e na percepção do próprio sujeito (Selltiz, Wrightsman e Cook, 1965). Tem sido um recurso intensamente utilizado nas pesquisas das ciências humanas e sociais, pois permite:

- amplitude de temas abordados e profundidade com que podem ser tratados, incluindo informações verbais e não verbais;
- flexibilidade do procedimento, vista nos diferentes tipos de entrevista;
- abrangência no seu emprego, que pode dirigir-se a praticamente todos os indivíduos e pode ainda ser individual ou em grupo;
- dinamismo na coleta de dados, favorecendo esclarecimentos, correções e adaptações do enunciado, bem como a complementação, elucidação e aprofundamento das respostas;

- possibilidade de captação imediata da informação e possibilidade de classificação, quantificação e interpretação dos dados.

As limitações operacionais, normalmente associadas à entrevista, não impediram sua escolha como procedimento de coleta de dados para esta etapa da pesquisa pois, além de ser adequada a esse tipo de investigação, a exigência de maior custo e prazo para obtenção e análise de dados não será significativa, dado o número previsto de participantes.

Entre os diferentes tipos de entrevista elegeu-se a entrevista semi-estruturada, devido à existência de pontos específicos de interesse a serem tratados no encontro com o sujeito para a exploração do fenômeno de trancamento e destrancamento de matrícula, obtidos a partir dos pressupostos teóricos, pesquisas já realizadas, contexto em que o estudo se desenvolve e características já conhecidas dos informantes. Por outro lado, esperava-se também contar com maior flexibilidade ao propor os pontos a serem discutidos, para fazer esclarecimentos e adaptações no roteiro previsto, de acordo com a dinâmica e fluência da interação³³.

Assim, pretendeu-se promover um diálogo com o informante de forma a alcançar os seguintes objetivos:

- identificar as condições envolvidas, na perspectiva dos próprios sujeitos, no destrancamento de matrícula;
- obter a comparação, pelo próprio estudante, de suas respostas sobre os motivos de trancamento e de destrancamento de matrícula;
- recuperar e analisar, com o estudante, as mudanças em relação aos fatores apresentados no trancamento e no destrancamento de matrícula, isto é, as possíveis alterações observadas entre os dois momentos de coleta;
- identificar a avaliação do estudante quanto ao trancamento de matrícula na sua trajetória acadêmica;
- conhecer a expectativa do estudante em relação à sua formação superior;

³³ Sobre entrevista, ver também: Alves e Silva, 1992; Gil, 1991; Kerlinger, 1980; Lüdke e André, 1986; Vieira e Dias, 1994.

- captar sua percepção sobre ações necessárias aos momentos de trancamento e destrancamento de matrícula;
- obter informações ou comentários complementares não previstos nos itens anteriores, mediante incentivo à exposição livre ou introduzidas pelo entrevistador, e geradas pela necessidade de esclarecimento de informações anteriores, provenientes da própria entrevista ou da situação acadêmica do estudante como, por exemplo, transferência de curso.

Os participantes dessa etapa foram localizados em suas salas de aula para o agendamento de horários para a realização das entrevistas, após contato direto com os diretores dos Centros, quando se obteve autorização para esse procedimento. Nesse momento, os estudantes receberam informações quanto aos objetivos da pesquisa, procedimento que seria utilizado, uso a ser dado às informações obtidas e garantia quanto ao sigilo e à autonomia para decidir participar ou não do estudo.

Do total de estudantes na situação de destrancamento de matrícula com manutenção do vínculo com a IES, e excluindo-se um deles por se tratar de rematrícula em outro campus, todos (n=14) foram localizados e demonstraram aceitação e interesse em participar da pesquisa³⁴. Entretanto, ausências seguidas nos encontros agendados ou falta de disponibilidade para tal agendamento, normalmente justificadas por compromissos de trabalho, levaram à coleta de dados junto a 71,43% dos acadêmicos nesta condição (n=10).

As entrevistas ocorreram na sala de atendimento do Serviço de Orientação ao Estudante, tendo duração aproximada de 40 minutos. O SOE foi escolhido como o local para realização das entrevistas por caracterizar-se como um ambiente de escuta e espaço para expressão do aluno, por já ser conhecido pelos participantes, e também devido à relação do presente trabalho com os propósitos do Serviço. O SOE está presente nos três campi da IES e é constituído por uma equipe de psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, psiquiatra, estagiários e auxiliares administrativos, que realiza ações de intervenção tendo como foco a comunidade discente, por meio de atendimentos individuais ou em grupo, oficinas e minicursos, atividades em sala de aula e participação em reuniões com

³⁴ *Meu agradecimento e reconhecimento a cada um.*

professores e coordenadores de curso, visando o desenvolvimento integral do estudante e favorecer sua integração à vida universitária.

As primeiras entrevistas foram realizadas pela pesquisadora sob observação de uma auxiliar de pesquisa³⁵, formanda em Psicologia e concluinte de estágio no SOE, com experiência prévia nessa área. Posteriormente, a auxiliar de pesquisa passou a assumir a condução da entrevista, sob supervisão da pesquisadora, até que, por fim, dada a avaliação positiva de sua atuação, passou a realizá-la de forma independente. Cada entrevista foi gravada, após consentimento do entrevistado, e seu conteúdo foi integralmente transcrito.

A análise desses relatos foi realizada mediante o agrupamento em classes de respostas, atendendo à similaridade do conteúdo, às variáveis presentes no roteiro de entrevista e às categorias utilizadas no exame dos fatores envolvidos no trancamento de matrícula.

Essa etapa foi concluída mediante a análise global dos dados obtidos nos dois momentos da vida acadêmica estudados, o trancamento e o destrancamento de matrícula, de forma a viabilizar o estudo, de característica longitudinal, dessa modalidade de evasão e da inserção do trancamento de matrícula, segundo o próprio estudante, em sua trajetória acadêmica.

³⁵ *Meu agradecimento e minha admiração.*

RESULTADOS

Considerando a evasão no ensino superior como um fenômeno multidimensional, constituído por especificidades em cada uma de suas modalidades, focalizou-se nesse estudo as situações acadêmicas de trancamento e de destrancamento de matrícula como variáveis de resposta, e como variáveis exploratórias, as características de identificação acadêmica (curso, série e turno), os motivos para o trancamento e destrancamento de matrícula e os compromissos com o curso, com a instituição e com o graduar-se, em ambas as situações.

Com a finalidade de atender à diversidade dos objetivos propostos, a análise dos resultados incluiu procedimentos de natureza quantitativa e qualitativa, cuja descrição será realizada de acordo com as etapas de desenvolvimento da pesquisa.

ETAPA 1: O trancamento de matrícula

1.1. Dimensionando o trancamento de matrícula como uma das modalidades de evasão

O estabelecimento da dimensão do trancamento de matrícula, nos últimos cinco anos, na instituição estudada, teve como finalidade identificar o espaço ocupado por essa modalidade dentro do fenômeno da evasão, bem como caracterizar sua ocorrência nos diferentes cursos, séries e turnos de uma IES particular comunitária.

Como já referido na descrição do método, os dados documentais utilizados para a análise foram anteriormente submetidos a um procedimento de correção a fim de se obter o índice denominado, no presente no estudo, de evasão efetiva.

A frequência de evasão efetiva só foi utilizada como parâmetro para o estudo do trancamento, já que o que se busca observar é o maior ou menor uso do recurso de

trancamento como uma modalidade de evasão, em relação às variáveis ano, série, curso e turno.

Ressalta-se que, nesta parte do estudo, não se está lidando com os indivíduos separadamente, mas com o número de trancamentos registrados em cada um dos anos. Como o regulamento da IES possibilita ao estudante solicitar até três trancamentos durante seu período de graduação, eventualmente o mesmo acadêmico pode ter realizado mais de um trancamento no período abrangido por esta análise inicial.

Segue-se a distribuição da porcentagem de trancamentos em relação à evasão efetiva segundo as variáveis ano, série, curso e turno.

Entre os 2.878 casos de evasão efetiva observados no campus da IES no período estudado, 53,20% foram trancamentos de matrícula, sendo a porcentagem mínima 46,13% (em 1995) e a máxima, 58,22% (em 1996), conforme demonstra a Figura 6.

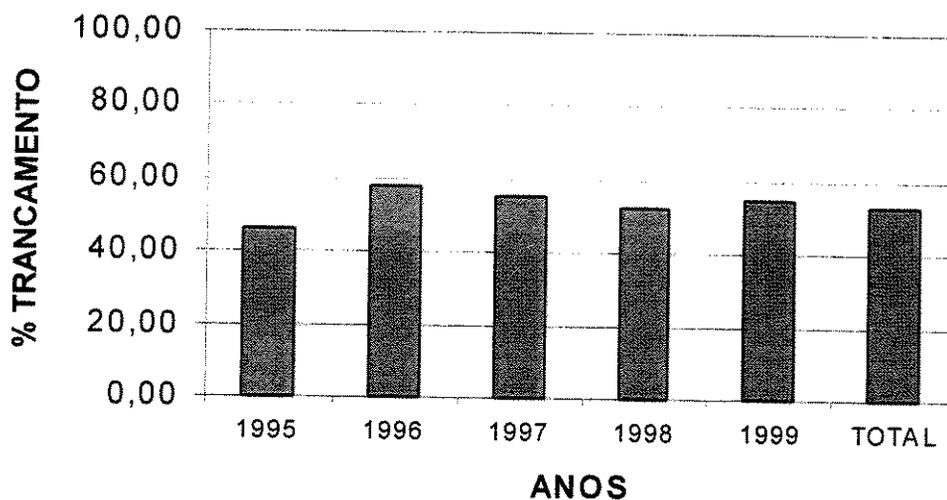


Figura 6. Porcentagem de trancamento de matrícula em relação à evasão efetiva no período de 1995 a 1999, por ano.

Dada a intenção de focalizar exclusivamente o ano de 1999 na continuidade do procedimento do estudo, foi testada a homogeneidade no uso do recurso de trancamento ao longo dos cinco anos ($\chi^2 = 1,57$; $gl = 4$; $p = 0,814$). Verificou-se, então, que o uso desse recurso se mostrava similar em comparação aos demais, o que permitiu aprofundar o estudo sobre trancamento de matrícula a partir dos dados referentes a esse período.

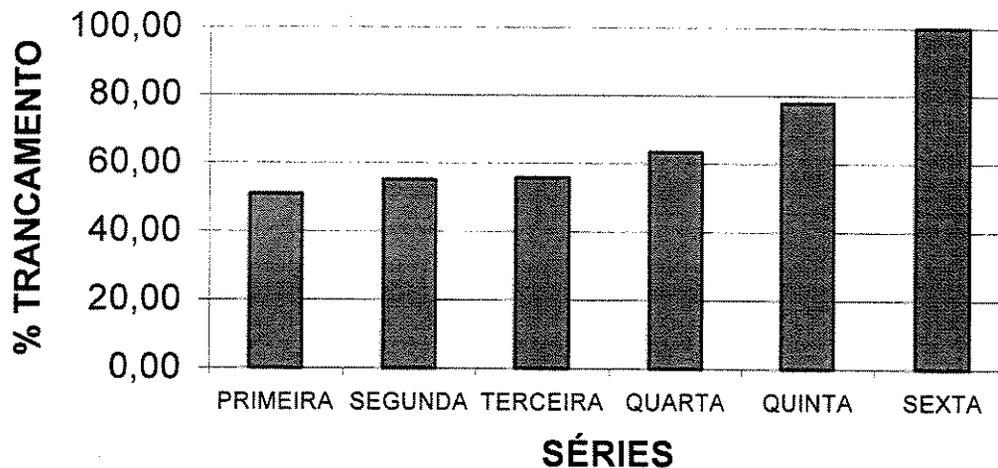


Figura 7. Porcentagem de trancamento de matrícula em relação à evasão efetiva em cada série acadêmica, no período de 1995 a 1999.

A Figura 7 apresenta a análise da proporção do trancamento de matrícula em relação à evasão efetiva em cada uma das séries. Foi observada a utilização desse recurso entre os estudantes durante todo o período de graduação. No entanto, este uso foi diferenciado ao longo das séries ($\chi^2 = 25,903$; $gl = 5$; $p = < 0,001$). Apesar da ocorrência de trancamento de matrícula ser acentuadamente inferior nas últimas séries, há um crescimento quanto ao uso deste recurso ao longo do curso: na primeira série, ele representa 50,99% dos casos de evasão, atingindo 100,00% na sexta série.

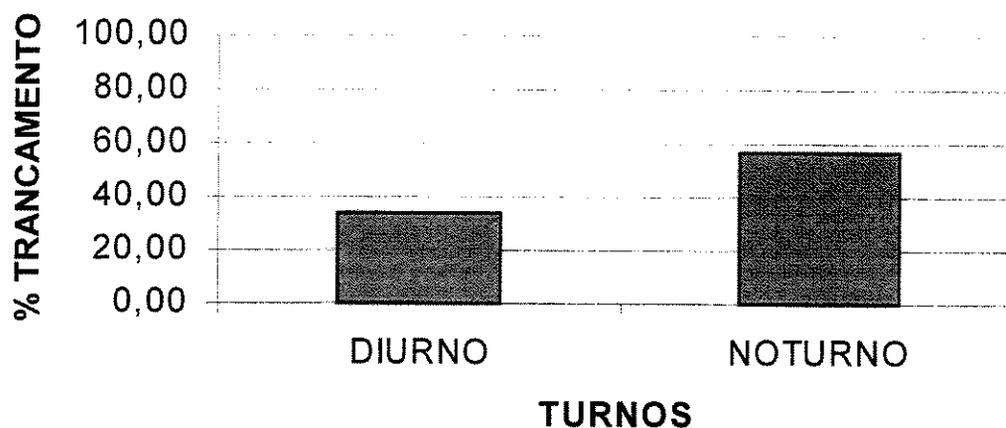


Figura 8. Porcentagem de trancamento de matrícula em relação à evasão efetiva em cada turno no período de 1995 a 1999.

O uso do recurso de trancamento de matrícula também mostrou-se diferentemente distribuído quanto à variável turno ($\chi^2 = 5,86$; gl = 1; p = 0,015), tendo sido predominante entre os casos de evasão observados em cursos do período noturno (56,73%), em comparação aos do período diurno (33,71%), conforme apresentado na Figura 8.

Quanto à ocorrência do trancamento de matrícula em relação à evasão efetiva nos diferentes cursos, apresentada na Figura 9, encontrou-se diferenças significativas ($\chi^2 = 167,69$; gl = 18; p = < 0,001). Foi observada uma variação entre 15,69% (curso de Administração diurno) e 67,58% (curso de Engenharia Industrial Mecânica noturno). Tomando-se como referência a porcentagem de trancamento em relação à de evasão efetiva total, sete cursos apresentaram valores inferiores, e dez, valores superiores ao total observado. Esta diferença pode ser explicada, em parte, pela maior frequência do uso de trancamento em relação ao total de evasão efetiva no período noturno, como apresentado anteriormente, e também pela predominância do oferecimento dos cursos estudados neste período.

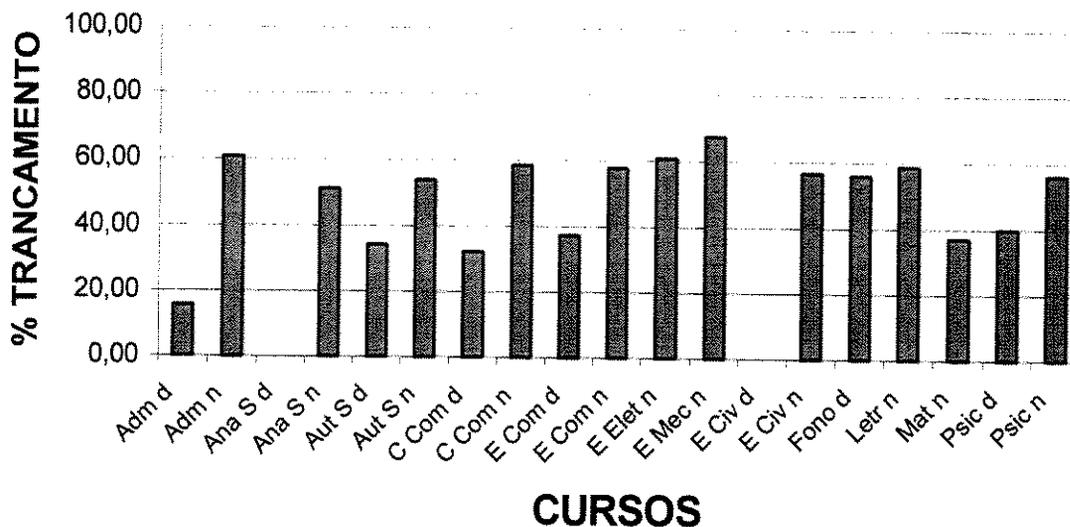


Figura 9. Porcentagem de trancamento de matrícula em relação à evasão efetiva em cada curso, no período de 1995 a 1999.

Em dois cursos não foram registrados trancamentos (Análise de Sistemas diurno e Engenharia Civil diurno), por não estarem em atividade no período, conforme pode ser

observado no Anexo 2, constando apenas, registro sobre os dados de evasão que nestes casos, caracterizaram-se por transferência interna de turno.

1.2. Compreendendo o trancamento de matrícula: fatores envolvidos e compromissos

Esta etapa consistiu em um aprofundamento da análise do trancamento de matrícula a partir de informações fornecidas pelos estudantes no momento de trancamento, durante o ano de 1999, conforme afunilamento previsto no planejamento da pesquisa.

Foi observado um total de 331 trancamentos de matrícula em 1999, correspondendo, conforme apresentado na Figura 6, a 54,80% dos casos de evasão naquele ano. No entanto, apesar do protocolo para trancamento de matrícula recomendar o preenchimento da Ficha Informativa sobre Trancamento no Serviço de Orientação ao Estudante, por não se tratar de fator impeditivo, notou-se, em relação ao ano de 1999, a presença de 288 Fichas Informativas, demonstrando que nem todos os solicitantes de trancamento passaram por esse procedimento.

Além disso, verificou-se que esse valor estava superestimado, pois o confronto da identificação dos estudantes em trancamento, conforme listagem da Secretaria Setorial de Graduação, com aqueles que preencheram a Ficha Informativa, demonstrou que 27 dos que haviam passado pelo SOE não tinham realizado o trancamento de matrícula. Buscando conhecer a trajetória destes 27 acadêmicos, foi observado que 12 continuaram a freqüentar regularmente o curso naquele ano e 15 se haviam evadido por meio das modalidades de cancelamento de matrícula (20%) ou abandono (80%).

Em agosto do ano seguinte, analisando a situação acadêmica desses 27 estudantes que, apesar de terem iniciado o processo de solicitação de trancamento, não o efetivaram, percebeu-se que somente cinco (18,52%) estavam regularmente matriculados na instituição (Anexo 4).

Um outro fato, inicialmente não previsto, também foi observado entre os casos de trancamento: a existência de dois trancamentos realizados pelo mesmo acadêmico no

mesmo ano. O estudante, logo após o primeiro trancamento, pediu o seu cancelamento³⁶, retomando o curso. No entanto, após aproximadamente dois meses do seu retorno, solicitou novo trancamento pois, conforme descrição na Ficha Informativa sobre Trancamento, além de ter suas dificuldades iniciais ainda presentes (*condições relacionadas a trabalho e suporte financeiro*), estas foram agravadas pela necessidade de redação de relatórios das disciplinas, solicitados no período em que esteve afastado.

Considerando as situações acima expostas, os resultados apresentados a seguir referem-se a 260 trancamentos realizados no ano de 1999, o que corresponde a 78,55% do total observado no ano, conforme apresentação esquemática do Anexo 4.

Antes de iniciar a descrição dos motivos atribuídos à decisão de trancamento e compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso no momento de sua solicitação, os trancamentos foram caracterizados por série, turno e curso, a fim de retratar o perfil dos estudantes envolvidos nesta etapa da pesquisa.

Tabela 2. Distribuição percentual dos trancamentos de 1999, por série

Série	Trancamento	
	No.	%
1 ^a	144	55,38
2 ^a	69	26,54
3 ^a	35	13,46
4 ^a	9	3,46
5 ^a	3	1,15
6 ^a	0	0,00
TOTAL	260	100,00

³⁶ O acadêmico pode fazer o cancelamento do trancamento até no máximo 15 dias após sua solicitação, devendo assumir as faltas do período em que ficou afastado.

Constatou-se, conforme evidencia a Tabela 2, que aproximadamente metade dos trancamentos (55,38%) correspondia a estudantes que estavam freqüentando a primeira série, decrescendo sua incidência no decorrer das séries seguintes. Comparando-se este dado com o apresentado na Figura 7, quanto à porcentagem de trancamento em relação à evasão efetiva, nota-se que, apesar do decréscimo de freqüência ao longo da graduação, cresce a proporção do uso do trancamento, entre as diferentes modalidades de evasão, à medida que se aproximam as séries finais.

A Tabela 3 aponta que a maioria dos estudantes que preencheram a Ficha Informativa ao realizar o trancamento de matrícula freqüentavam o período noturno (85,00%), turno que concentra o maior número de acadêmicos no campus e no qual esse recurso tem sido mais utilizado (Figura 3).

Tabela 3. Distribuição do percentual dos trancamentos de 1999, por turno

Turno	Trancamento	
	No.	%
Matutino	39	15,00
Noturno	221	85,00
TOTAL	260	100,00

Quanto à distribuição dos trancamentos por curso (Tabela 4), percebe-se que não há uma uniformidade, existindo um predomínio de estudantes de Administração noturno (21,54%), seguido por Psicologia noturno (10,00%), que também são os cursos com maior número de matriculados no campus.

A seguir, descreve-se a análise das condições associadas ao trancamento, a partir das respostas dos estudantes.

Devido às diferenças entre a instituição estudada no presente trabalho e aquela considerada para a descrição das categorias de análise³⁷, quanto à natureza administrativa,

³⁷ Mercuri, Moran e Azzi (1995); Azzi, Mercuri e Moran (1998); Mercuri, Ajub e Bariani, 1998.

demanda do corpo discente, características e turno de funcionamento dos cursos, entre outras, estava prevista uma possível necessidade de alteração dessas categorias iniciais, a fim de se atender ao critério de exaustividade recomendado para a classificação de informação, isto é, para possibilitar a inclusão de qualquer resposta nas categorias estabelecidas.

Tabela 4. Distribuição percentual dos trancamentos de matrícula de 1999, por curso

Curso	Trancamento	
	No	%
Administração d	2	0,77
Administração n	56	21,54
Análise de Sistemas n	9	3,46
Ciências – Matemática n	12	4,62
Ciência da Computação d	3	1,15
Ciência da Computação n	14	5,38
Engenharia Civil n	17	6,54
Engenharia da Computação d	5	1,92
Engenharia da Computação n	17	6,54
Engenharia Elétrica n	22	8,46
Engenharia Industrial Mecânica n	21	8,08
Engenharia Mecânica Aut. e Sist. d	6	2,31
Engenharia Mecânica Aut. e Sist. n	23	8,85
Fonoaudiologia d	5	1,92
Letras n	5	1,92
Psicologia d	17	6,54
Psicologia n	26	10,00
TOTAL	260	100,00

A análise das respostas foi precedida por leituras exploratórias de todas as Fichas Informativas, o que possibilitou o estabelecimento inicial dos itens definidores de cada categoria. Como já havia sido indicado nos estudos que subsidiaram o estabelecimento da matriz de conteúdo referente aos motivos de trancamento, duas categorias originais tiveram seu conteúdo distribuído em quatro itens para a completa representação do fenômeno.

O quadro abaixo mostra as categorias definidas como integrantes da matriz de análise das respostas, ilustradas com exemplos.

Quadro 1. Matriz de conteúdo das categorias referentes aos motivos de trancamento

Categorias	Descrição	Exemplos
Integração acadêmica	Percepção do desempenho acadêmico (frequência e nota), das condições pessoais para o estudo (tempo, base de conteúdo, habilidade para cumprir exigência do curso), da qualidade de atuação dos professores, do currículo, organização do curso e das disciplinas; interação acadêmica com colegas, professores e com a esfera administrativa; participação em eventos acadêmicos.	“Meus conhecimentos estão abaixo da média, vou procurar aperfeiçoá-los e no futuro retornar”; “Faltas (reprovação – não compensa pagar o ano todo)”; “Baixo rendimento que certamente ocasionará reprovação”; “Falta de tempo para estudar”; “O curso não foi como eu esperava, muita aula teórica”; “Insatisfação com o método de ensino adotado pelo professor”; “Duração do curso”.
Integração social	Interação social com colegas e professores, participação em eventos socioculturais promovidos pela instituição.	Não houve apresentação de respostas nesta categoria.
Compromisso com o objetivo de graduar-se	Grau de importância atribuído à realização do ensino superior.	“Devido ao curso de piloto comercial que irei fazer em SP”.

Compromisso com a instituição	Percepção da qualidade do ambiente acadêmico (sala de aula, recursos, laboratórios, biblioteca) e social (clima institucional) da universidade, do grau de segurança profissional propiciado pela instituição e a importância em graduar-se pela mesma.	“Possibilidade de cursar uma universidade estadual”; “Mudar para uma universidade na minha cidade”; “Falta de materiais técnicos que são usados no mercado de trabalho”.
Compromisso com o curso	Grau de segurança quanto à escolha de curso e perspectiva de realização profissional, ou quanto à segurança propiciada pela carreira escolhida.	“Vou partir para outra área”; “Mudança de escolha profissional”; “O curso escolhido não era o que eu pensava – vou tentar algo diferente, acredito que tenha errado na escolha do curso”.
Aspectos relacionados à família e amigos	Necessidade de atendimento de demandas advindas do grupo familiar ou terceiros e incentivo da família ou amigos quanto à realização de curso superior.	“Problemas familiares”; “Enfermidade na família”; “Não tenho com quem deixar meu filho”.
Aspectos de ordem pessoal	Situações ligadas às condições físicas ou psicológicas do próprio estudante	“Esgotamento físico e mental”; “Depressão profunda”; “Cirurgia”.
Suporte financeiro	Referência à situação econômica do estudante em relação à possibilidade e gerenciamento do custo para realização do curso.	“Dificuldade econômica”; “Falta de emprego”; “Reajuste da mensalidade”; “Redução do salário”; “Precisando conter gastos”.
Moradia	Condições de moradia e indicação de deslocamento de residência para outra cidade, estado ou país, de forma temporária ou definitiva.	“Mudança temporária de estado”; “Mudança de cidade”.

Condições relacionadas a trabalho	Interferência das questões do trabalho na realização do estudo, como exigências, horário e distância.	“Distância do meu emprego”; “Dificuldade de frequência por motivo de escala de revezamento no trabalho”; “Preciso de um tempo para organizar minha empresa”; “Necessidade de viagens externas no meu trabalho (faltas)”; “Consegui emprego”.
Condições de transporte	Aspectos financeiros, temporais e outros associados ao deslocamento para a universidade.	“Transporte”; “A viagem se tornou muito exaustiva, além de cara”.
Outros	Serviço militar	“Convocação para o exército e os seus horários a serem cumpridos”.
Sem resposta	Respostas em branco	

Comparando-se as categorias de referência utilizadas pelos trabalhos citados com as obtidas no presente estudo, observa-se que ocorreu modificação em duas delas. A categoria *aspectos relacionados à família e amigos* teve seu conteúdo desmembrado, trazendo o acréscimo de outra categoria (*aspectos de ordem pessoal*), sendo incluída na sua descrição a exigência de atendimento a demandas advindas do grupo familiar ou de terceiros.

A nova categoria criada (*aspectos de ordem pessoal*) foi separada da categoria original devido à frequência de sua observação neste trabalho, o que encontra respaldo nos estudos sobre integração ao ensino superior, e por sugerir procedimentos de intervenção diferenciados daqueles relacionados às questões vinculadas à família e amigos.

A outra categoria também modificada foi *suporte financeiro e moradia*, que teve seu conteúdo original distribuído em duas categorias, uma para cada um dos seus aspectos definidores. Além disso, foram incluídas as categorias *outros* e *sem resposta*.

A análise categorial foi realizada por dois juízes³⁸ com experiência de pesquisa na área temática de evasão no ensino superior. O resultado da classificação independente realizada pelos juízes, nas categorias descritas, foi de 92,69% de concordância. Examinando-se as respostas discordantes, foi possível observar a necessidade de maior

³⁸ *Meu agradecimento e minha admiração a cada um.*

clareza e precisão na descrição das categorias *aspectos relacionados à família e amigos* e *aspectos de ordem pessoal*. Este ajuste gerou 100% de concordância na categorização das respostas pelos juízes, o que confirmou a qualidade do instrumento de análise e sua utilização na categorização das respostas, evidenciando o atendimento aos princípios apontados na literatura para a construção de categorias: homogeneidade, exclusividade, objetividade, pertinência e exaustividade³⁹.

No cômputo de respostas, quando a afirmação apresentada pelo estudante citava diferentes aspectos de uma mesma categoria de motivo, era registrada apenas uma vez. Por exemplo: “Ensino fraco e nota baixa”, foi computada uma resposta para *integração acadêmica*; “Distância e horário do trabalho”, refere-se a uma resposta para *condições relacionadas a trabalho*.

Observou-se que a maioria dos estudantes apresentou um motivo único para o seu trancamento (70,38%), seguido pela exposição de dois fatores envolvidos (23,08%), e somente 1,92% relataram três motivos para o trancamento de matrícula. A indicação predominante de um único motivo envolvido no trancamento possivelmente reflete a tendência do estudante em expor apenas o que considerava relevante naquele momento.

Na Tabela 5 é apresentada a ocorrência de cada categoria de motivo para o trancamento, por meio de dois cálculos diferentes: a porcentagem relativa ao total de respostas apresentadas (n=330) e a porcentagem referente ao total de casos de trancamentos que se está analisando (n=260).

A análise dos percentuais de resposta mostra que as condições associadas ao *suporte financeiro* necessário para a realização do curso se constituem no grupo mais freqüente de respostas, com uma posição destacada, em termos de freqüência, em relação às demais categorias de respostas. Problemas dessa natureza estão presentes em 39,39% das respostas, atingindo 50% dos estudantes que trancaram a matrícula.

Com freqüência próxima, as categorias *condições relacionadas a trabalho* (13,94% das respostas) e *integração acadêmica* (13,03% das respostas) apresentaram-se na seqüência, na distribuição de ocorrência dos motivos, envolvendo 17,69% e 16,54% dos estudantes, respectivamente.

³⁹ Bardin, 1977; Kude, 1997; Selltiz, Wrightsman e Cook, 1965.

Quanto à *integração acadêmica*, deve-se destacar que não foram observadas respostas relacionadas à interação acadêmica com colegas e participação em eventos acadêmicos. No entanto, o item desempenho acadêmico, um dos componentes desta variável, incluindo nota, frequência, condições para o estudo e habilidades básicas, compreendeu 44,68% do total de respostas observadas na categoria.

Tabela 5. Distribuição percentual dos motivos de trancamento de matrícula em relação ao total de respostas e em relação ao número de trancamentos

Motivo	No. de resp.	% resp. *	% tranc. **
Suporte financeiro	130	39,39	50,00
Condições relacionadas a trabalho	46	13,94	17,69
Integração acadêmica	43	13,03	16,54
Compromisso com o curso	33	10,00	12,69
Aspectos de ordem pessoal	24	7,27	9,23
Moradia	14	4,24	5,38
Aspectos relacionados à família e amigos	10	3,03	3,85
Compromisso com a instituição	9	2,73	3,46
Condições de transporte	6	1,82	2,31
Compromisso com o graduar-se	1	0,30	0,38
Integração social	0	0,00	0,00
Outros	2	0,61	0,77
Sem resposta	12	3,64	4,62
TOTAL	330	100,00	126,92

(*) percentual calculado sobre o número de respostas, n= 330.

(**) percentual calculado sobre o número de trancamentos, n= 260.

Quanto aos *aspectos relacionados à família e amigos*, notou-se a ausência de afirmações relacionadas aos amigos, enquanto que o grupo familiar apareceu caracterizado pelas demandas e exigências que gerava.

A categoria *moradia* também só teve um dos seus aspectos contemplados, a mudança do local de residência, não tendo ocorrido respostas referentes às suas condições.

Observou-se uma ausência de respostas vinculadas à *integração social* na explicação do trancamento de matrícula.

Vale ressaltar que a categoria *outros* foi integralmente preenchida pelos casos de alistamento militar que, na sua descrição, encontravam-se muito próximos à problemática do trabalho: distância e exigência de horário.

Um outro interesse na análise dos resultados era verificar se a distribuição dos motivos apresentados por ocasião do trancamento de matrícula diferiam nas variáveis série, turno e curso.

Considerando a necessidade de se evitar o impedimento da aplicação do cálculo do Qui-quadrado para amostras independentes nos dados coletados, devido ao número de caselas com baixa frequência, adotou-se um procedimento do Statistical Package for Social Sciences (SPSS), que calcula as probabilidades exatas pelo método de Monte Carlo a partir da simulação de 10.000 amostras supondo que a hipótese nula é verdadeira (independência entre as variáveis): com base nas frequências marginais observadas, verifica-se qual a probabilidade de ocorrência da distribuição específica que é testada. Este procedimento, portanto, resulta em probabilidades não viesadas⁴⁰.

A hipótese nula assumida - de que a distribuição de cada categoria envolvida no trancamento de matrícula é a mesma nos diferentes cursos, séries e turnos - foi mantida em relação a curso, mas foi rejeitada quando se considerou série e turno.

Observou-se que a distribuição dos motivos não muda nos diferentes cursos, demonstrando que a ocorrência dos fatores envolvidos no trancamento era comum a todos. Apesar de existir uma diferença quanto à frequência de utilização do recurso de trancamento entre os cursos (ver Figura 9), quando considerada esta variável, houve independência quanto aos motivos desencadeantes.

A distribuição das respostas relacionadas às *condições relacionadas a trabalho* foi diferente entre as séries ($\chi^2 = 10,985$; $gl = 4$; $p = 0,027$). Os aspectos vinculados ao

⁴⁰ Para mais informação veja: Statistical Package for Social Sciences (SPSS), 1993.

trabalho, embora citados por estudantes de todas as séries, destacaram como motivo do trancamento para aqueles que freqüentavam o final do curso: 66,7% dos que estavam na quinta série e 44,4% dos da quarta série, decrescendo gradativamente nas séries anteriores, até 13,9% dos ingressantes presentes no grupo em estudo.

Em relação à distribuição das respostas referentes ao *compromisso com o curso*, foram observadas diferenças nos turnos ($\chi^2 = 4,465$; gl = 1; p = 0,041). Entre os estudantes que justificaram seu trancamento de matrícula devido a dificuldades vinculadas ao *compromisso com o curso*, notou-se sua predominância nos que estavam no período matutino (23,1%), em relação aos do noturno (10,9%).

Além da análise global dos fatores que desencadearam o trancamento de matrícula, procedeu-se a um aprofundamento do estudo sobre os compromissos dos estudantes com o graduar-se, com a instituição e com o curso, como variáveis associadas ao trancamento.

As informações relacionadas a esses compromissos foram obtidas a partir de uma das questões da Ficha Informativa sobre o Trancamento. Era solicitado ao estudante, em primeiro lugar, que indicasse se pretendia ou não retomar sua formação, o que foi interpretado como seu compromisso com o graduar-se. Diante da resposta afirmativa, o acadêmico devia assinalar, entre quatro alternativas, a forma como previa dar continuidade à sua formação, a saber: 1. nessa universidade e no mesmo curso; 2. nessa universidade e em outro curso; 3. em outra universidade e no mesmo curso; 4. em outra universidade e em outro curso. Apesar dos itens exigirem uma decisão conjugada quanto à universidade e ao curso, a interpretação da resposta foi fragmentada em dois aspectos isolados: o compromisso com a instituição e o compromisso com o curso, possibilitando avaliá-los de forma independente.

Inicialmente, a resposta foi observada sob a perspectiva do vínculo institucional, isto é, o compromisso com a instituição, considerando presente quando o acadêmico assinalava qualquer das alternativas que envolviam um retorno à mesma instituição, e ausente quando o estudante marcava qualquer alternativa que indicasse o interesse de buscar outra instituição. Analogamente, foi analisado o compromisso com o curso de origem, isto é, a disposição em retornar ao mesmo curso, o que demonstrava compromisso com o curso, na mesma ou em outra instituição, enquanto que a resposta de disposição de

retorno ao ensino superior, mas em curso diferente, foi interpretada como ausência de compromisso com o curso.

Quando o estudante assinalava mais de uma alternativa, cada uma delas era tabulada separadamente, em cada um dos compromissos que retratava.

Tabela 6. Distribuição percentual dos compromissos com o graduar-se, com a instituição e com o curso, em relação ao número de trancamentos

CATE- GORIAS	COMPROMISSOS					
	Com o Graduar-se		Com a instituição		Com o curso	
	No. de resposta	% trancamento *	No. de resposta	% trancamento *	No. de resposta	% trancamento *
Sim	237	91,15	167	64,23	147	56,54
Não	4	1,54	67	25,77	81	31,15
Em branco	19	7,31	40	15,38	39	15,00
TOTAL	260	100,00	274	105,38	267	102,69

(*) percentual calculado sobre o número de trancamentos, n= 260.

Nota-se, na Tabela 6, que, com exceção da condição de compromisso com o graduar-se, parte dos estudantes apresentou mais de uma resposta quanto à sua condição de retorno. A possibilidade de retorno à mesma ou a outra instituição, indiferentemente, foi apontada por 5,38% dos estudantes em situação de trancamento. E a possibilidade de retorno no mesmo ou em outro curso foi evidenciada por 2,69%. Como, nesses casos, foi quantificada uma resposta em cada categoria, o total de respostas foi maior do que o total de trancamentos estudados (274 para o compromisso com a instituição e 267 para o compromisso com o curso).

A análise da presença de compromisso dos estudantes com o graduar-se, com a instituição e com o curso, por ocasião do trancamento de matrícula, foi realizada tomando-se como base o percentual de respostas, em cada categoria, em relação ao número de trancamentos realizados (n = 260).

Observa-se que o compromisso com o graduar-se estava presente para a maioria dos estudantes pesquisados por ocasião do trancamento de matrícula (91,15%). O nível de compromisso é menor quando referente à instituição, tendo sido apresentado por 64,23% dos estudantes. E se reduz ainda mais quando relacionado ao curso de origem (56,54%).

A origem da frequência observada de respostas em branco pode ser explicada, especialmente quanto ao compromisso com o graduar-se, pela localização do item no verso do instrumento de coleta, que não foi preenchido por alguns informantes. Quanto aos compromissos com a instituição e com o curso, além do problema de localização da questão, e das respostas que não previam o retorno ao ensino superior ($n = 4$), alguns estudantes justificaram, espontaneamente, a ausência de resposta pela falta de condições para decidir, ou por ainda não terem tido oportunidade para refletir sobre como seria seu retorno à formação superior. De qualquer forma, naquele momento, estes estudantes não tinham um compromisso estabelecido com a instituição ou com o curso.

A análise da distribuição da presença de compromissos com o graduar-se, com a instituição e com o curso, em relação às variáveis de identificação acadêmica (série, turno e curso), por meio do teste do Qui-quadrado, indicou não haver diferenças significativas entre os compromissos analisados nos diferentes turnos (matutino ou noturno). Entretanto, o compromisso com a instituição apresenta diferença significativa nos diversos cursos (mesma instituição: $\chi^2 = 28,093$; $gl = 16$; $p = 0,022$; outra instituição: $\chi^2 = 14,245$; $gl = 4$; $p = 0,005$) e o compromisso com o curso diferencia-se ao longo das séries ($\chi^2 = 14,245$; $gl = 4$; $p = 0,005$).

Analisando os estudantes que apresentavam compromisso com a mesma instituição nos diversos cursos, notou-se uma variação de 22,2% a 100,0% referente à presença do compromisso. E tomando-se as respostas às alternativas que demonstravam o interesse pelo reingresso no ensino superior em outra instituição, a amplitude de variação, nos cursos, foi ainda maior: 100,0% a 16,7%.

Quanto à relação série e compromisso com o mesmo curso, verificou-se que a proporção de sua presença era maior à medida que se avançava nas séries dos cursos, atingindo 100,0% nas quartas e quintas séries.

Para concluir esta etapa de pesquisa, recorreu-se à análise de correlação de Pearson para verificar a associação entre os fatores apontados como motivos para o trancamento de matrícula e os compromissos com o graduar-se, com a instituição e com o curso.

Como exposto na Tabela 7, a relação entre as informações sobre os compromissos e os motivos de trancamento esteve presente nas categorias: *integração acadêmica*, *compromisso com o graduar-se*, *compromisso com a instituição*, *compromisso com o curso*, *suporte financeiro*, *moradia* e *condições relacionadas a trabalho*.

É interessante notar que há coerência interna entre as respostas sobre os *compromissos com o graduar-se*, *com a instituição* e *com o curso* nos dois conjuntos de questões em que foram pesquisadas, ou seja, no questionamento a respeito do motivo de trancamento e no levantamento de perspectiva de retorno à formação.

No que se refere ao trancamento descrito como relacionado ao baixo *compromisso com o curso*, notou-se correlação positiva não só com o compromisso com outro curso, como também com outra instituição, assim como correlação positiva com outro curso e outra instituição. Isto talvez ocorra pelo fato de o estudante pretender o ingresso em curso que não é oferecido pela instituição na qual trancou a matrícula. Há, ainda, a associação entre as dificuldades decorrentes do *compromisso com o curso* e a perspectiva de interrupção da educação superior (falta de compromisso com o graduar-se), o que pode ser explicado pelos casos que envolviam o interesse em formação profissionalizante de nível médio.

Os aspectos relacionados à *integração acadêmica* e ao *suporte financeiro* que levaram ao trancamento apresentaram correlação positiva com o compromisso com o graduar-se, o que demonstra a manutenção do interesse de conclusão da educação superior.

No entanto, enquanto as dificuldades de *ordem financeira* indicaram a expectativa de reingresso no mesmo curso e na mesma instituição, gerando a perspectiva de uma interrupção temporária no projeto acadêmico, as dificuldades que envolviam as questões de *integração acadêmica* correlacionaram-se positivamente com o compromisso com outra instituição e outro curso, indicando uma mudança na trajetória acadêmica inicial, onde a graduação seria concluída em um outro estabelecimento e em um novo curso.

Tabela 7. Correlações significativas entre os motivos de trancamento e os compromissos com o graduar-se, com a instituição e com o curso

Motivos de Trancamento	Compromissos	Valor	Nível de significância
Compromisso com o graduar-se	Graduar-se	- 0,199	**
	Não graduar-se	0,497	**
Compromisso com a instituição	Instituição	- 0,166	**
	Outra instituição	0,129	*
Compromisso com o curso	Não graduar-se	0,140	*
	Instituição	- 0,149	*
	Outra instituição	0,198	**
	Curso	- 0,412	**
	Outro curso	0,392	**
Integração acadêmica	Graduar-se	0,139	*
	Outra instituição	0,140	*
	Outro curso	0,170	**
Suporte financeiro	Graduar-se	0,203	**
	Instituição	0,201	**
	Curso	0,147	*
Condições relacionadas ao trabalho	Curso	0,163	**
Moradia	Outra instituição	0,132	*
	Curso	0,175	**
	Outro curso	- 0,124	*

* correlação com nível de significância de 0,05

** correlação com nível de significância de 0,01

Os problemas vinculados às *condições de trabalho* associaram-se positivamente com o compromisso de realização do mesmo curso, evidenciando que compromissos externos desta natureza não interferiam na escolha de carreira.

A mudança de *moradia* foi positivamente correlacionada com a intenção de ingresso em outra instituição, o que pode ser explicado quando a necessidade deste deslocamento para se dá de maneira definitiva. No entanto, esta mudança remete a uma provável reinserção no mesmo curso, já que se observou uma correlação positiva com o compromisso com o curso, confirmada por correlação negativa com o interesse por outro curso. Assim, a alteração de IES não se associa a uma alteração na escolha profissional.

ETAPA 2: O destrancamento de matrícula

O foco de análise desta segunda etapa de pesquisa, o destrancamento, é decorrente do término do período de validade do processo de trancamento de matrícula (por causa da conclusão do período) exigindo que o estudante tome uma nova decisão quanto ao prosseguimento de sua formação.

2.1. Identificando a situação acadêmica posterior ao trancamento

Como apresentado na Tabela 8 e esquematizado no Anexo 4, dos 260 casos de trancamento de matrícula analisados, somente 25 (9,62%) tiveram o destrancamento solicitado no período letivo imediatamente posterior. Quando se investigou a situação acadêmica destes estudantes no início do segundo semestre do ano 2000, foi verificado que 15 estudantes mantinham uma situação acadêmica regular na instituição, dos quais 12 freqüentavam o mesmo curso de origem e três haviam realizado transferência de curso, uma delas associada à transferência de turno e outra à transferência de campus. Os outros dez estudantes que haviam destrancado a matrícula, distribuíram-se igualmente entre dois procedimentos: novo trancamento e transferência externa. Em ambos os grupos, percebeu-se um caso em que o procedimento de evasão escolhido foi antecedido por transferência interna de curso.

Assim, considerando a situação acadêmica do estudante em agosto de 2000, nota-se que a permanência na instituição após o trancamento foi ainda menor que o inicialmente observado, totalizando 5,77% dos casos de trancamento observados no ano analisado. A

estes poderiam ser somados, ainda, 1,92%, referentes àqueles que solicitaram novo trancamento, devido à manutenção do vínculo com a instituição e à possibilidade de reingresso no período letivo seguinte.

Tabela 8. Situação acadêmica dos estudantes no ano seguinte ao que realizaram o trancamento de matrícula

Situação acadêmica		f	%
DESTRANCAMENTO		25	9,62
Regular	Mesmo curso	12	4,62
	Transferência interna de curso	1	0,38
	Transferência interna de curso e turno	1	0,38
	Transferência interna de curso e campus	1	0,38
	SUBTOTAL	15	5,77
Novo trancamento	Mesmo curso	4	1,54
	Transferência interna de curso anterior	1	0,38
	SUBTOTAL	5	1,92
Transferência externa	Mesmo curso	4	1,54
	Transferência interna de curso anterior	1	0,38
	SUBTOTAL	5	1,92
NÃO DESTRANCAMENTO		235	90,38
TOTAL		260	100,00

Tomando como fonte documental as Fichas Informativas sobre o Trancamento preenchidas pelos estudantes no momento de solicitação do novo trancamento, pode-se observar que os motivos anteriormente apresentados foram exatamente os mesmos que justificaram o novo afastamento, nos cinco casos observados. O mesmo ocorreu com a presença do compromisso com o graduar-se entre esses estudantes.

No entanto, o compromisso com a instituição e com o curso sofreu alteração em três dos acadêmicos, a saber: um mostrava-se em dúvida quanto à escolha de instituição e de curso, outro preferia retornar em outra universidade e o terceiro, apesar de indiferente quanto à instituição de reingresso, gostaria de fazê-lo em curso diferente daquele em que efetuava o trancamento, e que já não era o do seu ingresso, devido à solicitação de transferência interna de curso por ocasião do destrancamento.

As informações apresentadas sobre a frequência de destrancamento de matrícula remetem à compreensão de que o trancamento é um forte indicativo de mudança na trajetória acadêmica do estudante, pelo menos no que se refere à mesma instituição ou às modalidades de evasão que exigem o envolvimento da IES de origem (novo trancamento e transferência externa).

2.2. Compreendendo o destrancamento de matrícula: identificação acadêmica, fatores envolvidos e compromissos

Para se ampliar a compreensão do destrancamento de matrícula, segue-se a caracterização do subgrupo que realizou a rematrícula, por meio das variáveis série, turno e curso de origem, e posterior análise dos fatores envolvidos no processo de reingresso e dos compromissos atuais com o graduar-se, com a instituição e com o curso.

Ao se considerar a variável série, observou-se que, se por um lado, a frequência de destrancamento de matrícula decrescia ao longo das séries, por outro, sua proporção em relação aos casos de trancamento aumentava ao longo do curso. Desta forma, verificou-se que a rematrícula, assim como o trancamento, também foi mais presente nas séries finais, conforme ilustra a Figura 10. No entanto, no caso do destrancamento de matrícula, as diferenças observadas não se mostraram estatisticamente significativas.

Esta independência também foi observada na distribuição dos destrancamentos de matrícula segundo a variável turno. Assim, apesar do maior número absoluto de destrancamentos entre os estudantes do noturno, o u da predominância dos estudantes do

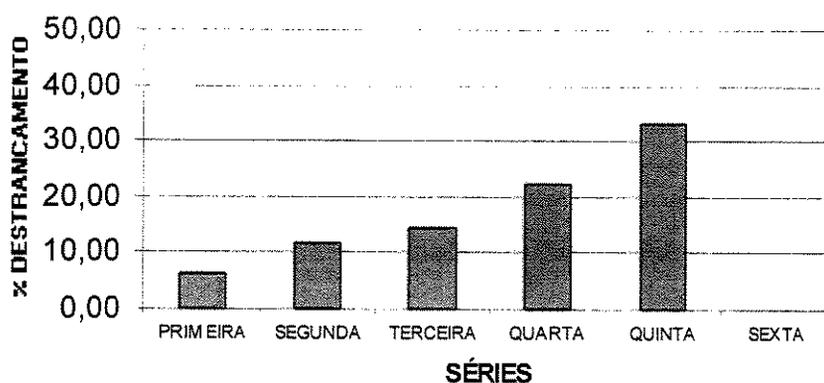


Figura 10. Porcentagem de destrancamento de matrícula em relação aos trancamentos realizados em 1999, por série

matutino na realização da rematrícula quando se considerou sua porcentagem em relação ao número de trancamento, como mostra a Figura 11, estes índices não diferenciaram os subgrupos de trancamento e destrancamento de matrícula.

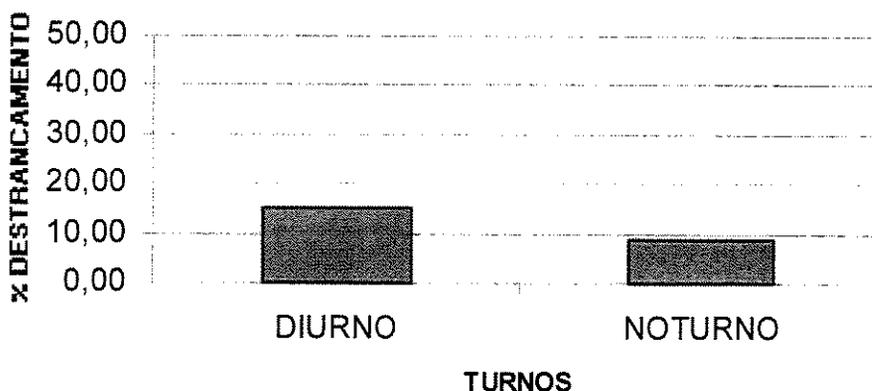


Figura 11. Porcentagem de destrancamento de matrícula em relação aos trancamentos realizados em 1999, por turno

Com relação à análise inter-cursos, observou-se que a porcentagem de destrancamento de matrícula relativa aos trancamentos realizados, conforme apresentado na Figura 12, variou de zero a 33,33%, quando analisados os cursos separadamente. Do total

de cursos estudados, vale lembrar que em dois deles não há frequência de trancamento de matrícula. Do restante, cinco não apresentaram destrancamento, oito permaneceram em torno da média geral (9,62%) e quatro demonstram os maiores índices de reingresso. E esse quadro também não se mostrou significativamente diferente para discriminar os subgrupos de trancamento e destrancamento em relação aos cursos.

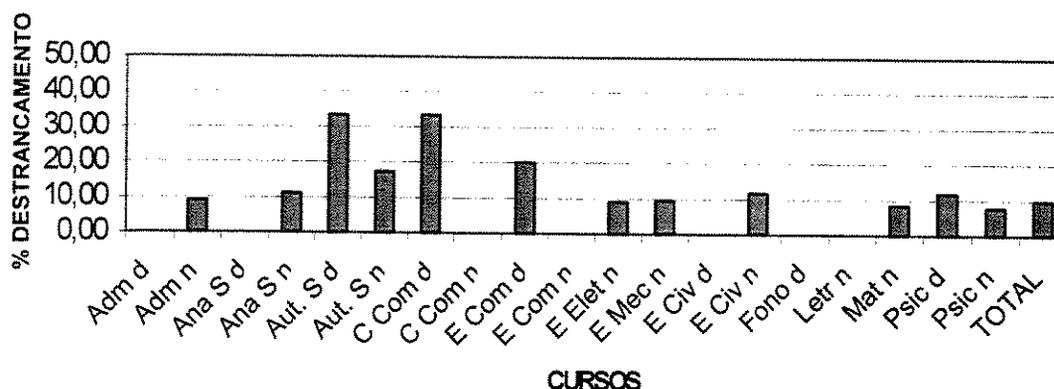


Figura 12. Porcentagem de destrancamento de matrícula em relação aos trancamentos realizados em 1999, por curso

Ao analisar a distribuição dos casos de destrancamento de matrícula em relação às diferentes justificativas apresentadas por ocasião do trancamento, por meio do teste de Qui-quadrado, observou-se que a hipótese de nulidade só não foi mantida para os motivos relacionados à categoria *suporte financeiro* ($x^2 = 7,479$; $gl = 1$; $p = 0,010$) e à *moradia* ($x^2 = 11,597$; $gl = 1$; $p = 0,006$). Ou seja, dos estudantes que relataram dificuldades referentes às condições financeiras, somente 4,6% fizeram rematrícula. O índice de retorno sobe para 14,6% para os acadêmicos que não citaram esse motivo por ocasião de trancamento. Desta forma, a dificuldade financeira está inversamente relacionada ao retorno aos estudos.

Ao contrário, os problemas relacionados à moradia, por ocasião do trancamento, estiveram a favor da rematrícula. O retorno foi observado para 35,7% dos estudantes, valor alto se comparado à média total de 9,62% ou ao índice de rematrícula daqueles que não apresentaram esta categoria (8,1%). Esta observação, provavelmente, está vinculada a uma mudança temporária na moradia ou à rematrícula seguida por transferência externa. Os

demais fatores envolvidos no trancamento não se mostram preditivos da situação acadêmica posterior para os casos de destrancamento.

Os compromissos dos estudantes com o graduar-se, a instituição e o curso, relatados no trancamento, também não diferenciaram de forma significativa o grupo que realizou o destrancamento de matrícula, o que indica que possuir o compromisso não é, por si só, indicativo de retorno, sugerindo que são necessárias, também, condições concretas ou pessoais facilitadoras que possibilitem a realização do curso superior.

O resgate e a análise, sob o ponto de vista do próprio estudante, de cada experiência individual no que se refere às decisões de trancamento e destrancamento de matrícula, foi objeto de interesse da última etapa desta pesquisa. Por meio de entrevistas individuais, procurou-se identificar a dinâmica da trajetória do estudante, entre a decisão de trancar a matrícula e a de retomar o estudo, de forma a compreender a especificidade do subgrupo que destranca a matrícula, dentro do grupo maior incluído nessa modalidade de evasão, e quais fatores ou interações de fatores mostram-se como mais determinantes para seu retorno.

Foram realizadas dez entrevistas, o que abrangendo 71,43% dos participantes da pesquisa que efetivaram rematrícula em curso do campus em estudo. A síntese do relato de cada entrevista foi estruturada em uma linha do tempo hipotética, descrevendo os fatores envolvidos na seguinte seqüência de acontecimentos: motivo de trancamento de matrícula, compromissos com o graduar-se, com a instituição e com o curso (compromisso 1), experiência no período em que o estudante permaneceu nesta situação, motivo de destrancamento, reflexão sobre os dois conjuntos de motivos apresentados, avaliação da situação de trancamento e compromissos atuais com o graduar-se, com a instituição e com o curso (compromisso 2).

Como o interesse principal do trabalho concentra-se na compreensão do fenômeno de trancamento de matrícula e não no estudo de casos individuais, para a análise dos dados obtidos foi desenvolvida uma análise integrada dos resultados, abrangendo os seguintes temas: fatores envolvidos no destrancamento de matrícula; papel atribuído ao trancamento de matrícula; projetos acadêmicos; propostas de ação frente às situações de trancamento e destrancamento de matrícula.

Segue-se a descrição dos aspectos observados em cada uma dessas temáticas, ilustrados por trechos dos depoimentos dos estudantes, que foram diferenciados exclusivamente por uma letra e pela série que freqüentavam, de forma a preservar o sigilo de identificação.

1. Fatores envolvidos no destrancamento de matrícula

Para a compreensão das condições desencadeantes do destrancamento de matrícula, foram utilizadas as mesmas categorias usadas na análise do trancamento, como elemento de síntese das respostas obtidas nas entrevistas.

Observa-se que foram apresentadas principalmente as justificativas relacionadas ao *compromisso com o graduar-se e com o curso*. A importância do graduar-se foi muito associada pelos estudantes às exigências do mercado de trabalho, e o compromisso com o curso à atividade profissional que já exerciam.

“É, se for ver bem pra mim aqui no Brasil, hoje em dia, você não tem oportunidade se você não tiver um estudo, se você não tiver fazendo faculdade.” (G, 2ª série)

“E então e é mais por, pelo gosto mesmo dessa área que eu atuo, que eu faço.” (E, 1ª série)

Nota-se que, apesar do trabalho não ter sido diretamente citado como motivo do reingresso na formação, foi por meio dele que alguns estudantes reconheceram a necessidade de uma graduação ou identificaram, de maneira mais precisa, sua escolha profissional. E era nele, também, que alguns encontravam os meios financeiros para custear seus estudos.

“É que, sei lá, é que hoje tudo envolve faculdade, você tem que ter um curso superior, não é? Então você tem que procurar a faculdade. Eu acho que na área que eu trabalho, o curso que eu faço, acho que vai me ajudar bem e, é mais prá, tem que ter um curso e o que estou fazendo, na área que eu trabalho, vai me ajudar.” (D, 1ª série)

“Porque se eu parasse com o serviço, ia continuar sem ter como pagar mesmo.” (I, 3ª série)

Também foram citadas as categorias *aspectos de ordem pessoal, suporte financeiro e aspectos relacionados à família e amigos* como relacionados ao destrancamento de matrícula.

“Depois que esses problemas pessoais passaram, que eu estava bem, eu estava, normal de novo, porque eu tive uma depressão, inclusive, eu resolvi voltar.” (F, 2ª série)

“Vontade de parar eu não tinha, aí, como esse ano deu uma melhorada, eu voltei, financeiramente, não é? Não está 100% ainda, estou meio, está difícil pra continuar pagando, mas esse ano até que dá.” (I, 3ª série)

Se para o trancamento, o motivo relacionado à *família e aos amigos* referia-se ao atendimento às demandas familiares, no destrancamento de matrícula a família assumiu um papel de destaque, na descrição dos estudantes, no que se refere ao apoio e incentivo à formação superior.

“Desistir hoje em dia dos estudos não é bom, o maior incentivo é da família, apoiar, tentar ajudar de qualquer maneira e incentivar o aluno estar voltando pra faculdade. Porque quando você pára, você acostuma com a comidinha ali, dorme a hora que quer, levanta a hora que quer, não tem a obrigação de estudar, final de semana, não tem essa obrigação da faculdade em si, toda noite livre, sem ter que vir pra faculdade, ficar até vinte pras onze, aí, chega tarde em casa. Então você acaba acomodando não é? Se você não tem uma força de vontade, você não volta não, depois que você tranca é difícil, se você não tiver um incentivo, você não volta mais. Você volta a estudar, se a família te der um incentivo que você estava precisando.” (G, 2ª série)

Objetivando verificar se a justificativa do destrancamento decorria da resolução da dificuldade citada por ocasião do trancamento, foi realizada a comparação entre os motivos citados nos dois períodos de coleta, o que possibilitou a identificação de diferentes desdobramentos desta relação, conforme descrição que se segue.

Diante, por exemplo, de dificuldades que envolviam a incerteza quanto à opção de curso e carreira profissional (*compromisso com o curso*) ou à percepção de falta de competência pessoal para acompanhar o curso desejado (*integração acadêmica*), o destrancamento foi justificado pela definição de escolha, tendo levado a metade dos estudantes à transferência de curso e a outra metade ao reingresso no mesmo curso.

“Eu acho que aprendi muito com isso, eu acho que eu passei por bastante dificuldade, bastante tensão e achei realmente um caminho, porque eu estava perdida.” (C, 1ª série)

“Eu voltei, assim, pela certeza do curso.” (A, 1ª série)

A mudança de *moradia* com previsão temporária, associada ao compromisso com o curso, levou ao reingresso previsto. Além disso, situações de desencanto com as condições encontradas no novo local de residência, associadas à oportunidade de trabalho na cidade de origem e à importância do curso para a manutenção do vínculo empregatício, também justificaram o retorno à graduação.

“Eu realmente fiz, seis meses de inglês, foi o tempo que eu fiquei fora da faculdade”... “ia pra ficar seis meses mesmo, pra quando começassem as aulas eu voltar. Eu fui em agosto, daí eu falei ‘não, vou trancar em agosto e em janeiro, fevereiro eu volto porque começam as aulas’, eu já fui com a intenção de voltar pra faculdade.” (B, 4ª série)

“Voltei porque não estava dando muito certo lá, aí como minha mãe me ligou dizendo que tinha arrumado uma entrevista para mim, eu falei: ‘então estou indo embora para fazer a entrevista’. Aí vim, fiz a entrevista, consegui com a proposta de voltar a estudar.” (G, 2ª série)

O *suporte financeiro*, muito vinculado também aos trancamentos justificados por *questões de trabalho*, já que existia a dependência do emprego para custear os estudos e, entre um e outro, a prioridade devia ser dada ao vínculo profissional, foi encaminhado de diferentes maneiras. Observou-se um planejamento de maior dedicação ao trabalho e realização de economia no período de trancamento, até a transferência interna para curso cuja exigência de investimento financeiro fosse inferior. Esta última alternativa resultou em

encontro da satisfação pessoal com a escolha, já que a falta de compromisso com o curso de origem também era um outro problema associado ou na manutenção da expectativa em ainda poder realizar o curso de origem.

“Uma pelo preço também, foi bastante, bem grande a diferença. Acho que foram esses motivos, eu precisava voltar, daí eu falei: ‘em que eu vou voltar?’. Daí eu pensei bem e falei: ‘deste eu não gosto, então vamos pra este. Enfim, eu estou adorando, deu certo.’” (C, 1ª série)

Notou-se, desta forma, que o estudante fazia uma análise de custo-benefício quanto à necessidade de investimento, qualidade do curso, grau de certeza da escolha profissional e perspectiva de assiduidade e de permanência, para subsidiar sua definição quanto ao retorno.

As dificuldades relacionadas à integração acadêmica, especialmente devido ao baixo desempenho, tendo sido explicadas por desmotivação ou por falta devido ao trabalho, tiveram suas resoluções associadas aos aspectos de ordem pessoal (capacidade de enfrentamento ou de organização), suporte financeiro (não pagar as mensalidades no período de trancamento), ao próprio trabalho (reestruturação do horário) ou transferência interna de curso.

“Aí eu tranquei, esperei o ano passar e falei: ‘Ah, eu preciso fazer um curso’. Aí resolvi voltar no curso que estou agora. O outro era mais difícil, não é? Também é muito complicado, eu queria fazer, só que é, nossa, muito complicado.” (D, 1ª série)

Observou-se, também, o reingresso sem alteração do contexto de vida e de suas demandas, realizado em conseqüência de maior modificação das características pessoais do estudante. Apesar da manutenção das dificuldades que justificaram o trancamento, a maior consciência da necessidade do curso e da formação superior, a clareza da escolha de curso, o maior envolvimento com a formação ou a capacidade de enfrentamento e de gestão dos compromissos associados à família, ao trabalho e ao papel de estudante, levaram ao retorno à graduação.

“Era primeiro ano de faculdade, primeiro ano de serviço, então estava muito corrido pra mim, era muita novidade.” (...) “Eu

trabalho em uma cidade, moro em outra, estudo aqui. Quer dizer, eu vivo na estrada, eu não tenho casa, eu não tenho parada. Então fica muito corrido, até eu me adaptar, foi mais por um processo de adaptação mesmo. Conforme eu fui me adaptando à rotina que eu teria que seguir no dia-a-dia, aí foi facilitando pra mim, foi uma pausa que foi muito útil. Continuo trabalhando no mesmo lugar, morando na mesma cidade e estudando aqui, então quer dizer, eu só adiei o processo de adaptação, foi uma coisa pra mim ir com mais calma, com mais tranquilidade, pra mim me estruturar no serviço.” (J, 1ª série)

Assim, percebe-se que o retorno do estudante, normalmente em situações pontuais e já previstas, ocorre a partir da resolução do motivo desencadeante. No entanto, na maior parte das vezes, ocorre devido a uma pluralidade de fatores que contribuem para uma melhora objetiva das condições, em conjunto com uma mudança na percepção e na habilidade pessoal para lidar com as demandas e exigências.

2. Papel atribuído pelo estudante ao trancamento de matrícula

A experiência do trancamento mostrou-se peculiar a cada um e definida por meio da compreensão pessoal do estudante, a partir de sua avaliação da realidade e de si próprio, em um dado momento histórico. Duas justificativas para o trancamento ilustram tal individualidade: “O que dói é ter que interromper o início de um sonho, que será realizado (com certeza)” e “Deverei voltar o ano que vem e fazer o curso com duração de quatro anos, é vantagem para mim voltar o ano que vem”.

De maneira geral, o recurso de trancamento de matrícula foi percebido pelos estudantes como a manutenção do vínculo com a IES, gerando segurança do retorno e facilidade para o reingresso.

“Pra mim o trancamento foi um modo de... deixar uma certeza de que depois eu poderia voltar pra faculdade sem dificultar, sem fazer vestibular de novo, alguma coisa assim, pra mim o trancamento foi isso”. (H, 1ª série)

Ao analisar o período em que estiveram em trancamento, no contexto de sua trajetória acadêmica, cinco estudantes apresentaram uma avaliação positiva, um estudante avaliou negativamente e quatro associaram pontos positivos e negativos.

A realização do projeto pretendido para o período de trancamento, a pausa em um ritmo de vida muito acelerado, o amadurecimento pessoal e a tomada de decisão quanto à escolha profissional, foram os aspectos principalmente abordados por aqueles que viram o trancamento de maneira inteiramente positiva.

A situação em que a decisão de trancamento foi desencadeada essencialmente por compromissos externos, quando o estudante se viu sem condição de optar sobre seu projeto acadêmico, foi a geradora de impressão negativa sobre o afastamento. Este foi percebido como um atraso em sua expectativa de conclusão do curso e, portanto, de melhor inserção no mercado de trabalho.

O tempo perdido também foi a principal desvantagem apontada por aqueles que relacionaram aspectos positivos e negativos ao período de trancamento. Além de ter ficado parado e com isto estar desatualizado em relação aos colegas, refazer as disciplinas traz a impressão de outro tempo perdido, devido à repetição.

“Foi tempo perdido eu penso, porque eu vejo a mesma coisa, o mesmo professor, até sei o que ele vai falar, daí eu que fico com raiva de mim. Nossa! Perdi um ano à toa. Isso é chato”. (A, 1ª série)

“E no trancar também, depois quando você tiver que voltar, você vai voltar do zero, porque o que você investiu você perdeu, o que você investiu no seu futuro, você perdeu.” (G, 2ª série)

Mas, por outro lado, assumiam que esse tempo de trancamento foi necessário para refletirem sobre suas expectativas e mudarem a postura diante de sua formação.

“Então eu acho que eu perdi um tempo, mas eu perdi um tempo necessário, eu não vejo isso como um, como é que eu vou dizer? Eu não acho isso um problema na trajetória, entendeu? Eu acho que foi necessário, que devia ser feito e eu fiz.” (F, 2ª série)

Portanto, esses estudantes concluíram que esse período trouxe um ganho para a sua experiência de vida, gerando maior aproveitamento do curso, seja porque o próprio curso

estava com melhor qualidade, ou devido à sua maior motivação, responsabilidade e envolvimento com o curso.

“Porque a gente amadurece, daí quando a gente volta pra faculdade a gente volta com uma outra visão, você não fica mais aquela boba, assim, não por ser boba, mas por ser imatura, até mesmo no primeiro, no segundo ano a gente não sabe bem como é uma universidade, como são as provas, como são os professores, seu relacionamento, tudo, então eu acho que pelo amadurecimento a gente ganha muito mais, como estudante de nível superior”. (B, 4^a série)

“Comparando com o segundo ano que eu comecei o ano passado, eu diria que está bem melhor, estou aproveitando bem mais, eu estou bem mais, eu já entrei mais motivada, entendeu?” (F, 2^a série)

De acordo com a maioria dos ingressantes entrevistados, a experiência vivenciada no período em que estiveram na universidade foi relevante para seu desenvolvimento e para maior facilidade na transição acadêmica, social e afetiva no segundo ingresso.

“Eu conheci o ano passado e agora eu voltei, então eu já sei como é que funcionam as coisas, como é que é o professor, que aula tem. Então, sei lá, isso ficou mais cômodo pra mim, agora ficou mais tranquilo.” (A, 1^a série)

“Entre mais assim, com uma visão mais real de uma faculdade. Quando eu entrei também, tinha aquela visão de aluno de segundo grau, que acho que num ...num foi aproveitado.” (E, 1^a série)

Apesar dessa leitura predominantemente positiva, alguns estudantes se queixaram de discriminação por parte da turma e do fato do trancamento ser normalmente associado, pelos colegas, a um marco negativo na trajetória acadêmica.

“Todo mundo me condenou, meus colegas, todos do quinto ano, tanto que hoje eu vejo a diferença que existe. Então eles falam ‘ah, trancou e voltou’, porque de repente eu tranquei porque ninguém esperava, não é?” (...) *“Os professores acharam que eu era louca e tudo”* (...) *“Ah, eu vejo assim, uma coisa que eu senti bastante foi...”*

não o isolamento, mas uma discriminação perante os colegas” (...)
“Quando a gente encontra alguém que faz plano de estudo: ‘ah, você trancou, você transferiu?’ Então sempre vem aquela coisa assim de ‘ah, por que você trancou?’ Não sei, mas eu vejo assim, não só por mim, mas por outras colegas ou por outras pessoas da faculdade mesmo, aquela coisa de ‘ah, trancou’.” (B, 4ª série)

De modo geral, a saída do curso desencadeia diferentes reações, como arrependimento; sentimento de falta do ambiente universitário, seja traduzido pelas suas características ou pela lacuna na atividade que era rotineira; sensação de alívio da pressão da própria tomada de decisão ou do excesso de papéis assumidos; segurança da condição de retorno e clareza das metas para o período de trancamento; incerteza quanto à possibilidade de retorno, apesar da presença de intenção.

“Eu já tinha me arrependido quando eu tranquei.” (A, 1ª série)

“Eu achei ruim, porque pra mim eu gosto de estudar, acho legal, senti falta da faculdade, assim ficar parado à noite, não ter o que fazer, não ter uma ocupação, nada mais.” (G, 2ª série)

“Já ficou estipulado, assim, eu já tinha certeza que esse ano eu ia voltar”. (A, 1ª série)

Vale ressaltar, ainda, que diante do resgate do motivo de destrancamento, ou mobilizados pela solicitação de confronto dos fatores atribuídos ao trancamento e rematrícula, três estudantes “corrigiram” suas respostas redigidas na Ficha Informativa. Esta “correção” ocorria por meio de explicação do porquê, naquele momento, foi escolhida aquela resposta, pelo esclarecimento do significado de sua resposta ou pela manifestação de um novo olhar sobre todo o processo.

“Isso aqui está errado, isso aqui: ‘não era o curso que eu esperava’.” (A, 1ª série)

“Mas eu coloquei, eu justifiquei dessa forma é pelo seguinte, estava todo mundo com problema financeiro, um monte de amigas minha trancou matrícula, quis, queria sair da faculdade por causa disso” (...)
“Então eu coloquei mais para ajudar o pessoal que estuda comigo, entendeu?” (F, 2ª série)

“É, o motivo foi emprego porque o emprego estava no mesmo horário, de repente, se a faculdade tivesse um curso de manhã, eu continuaria estudando. Então eu optei pelo trabalho. Não foi bem a opção, eu fui obrigado a optar pelo trabalho, se tivesse opção, tivesse como eu optar, eu optaria pela universidade, lógico, não é?” (I, 3ª série)

3. Projeto acadêmico dos estudantes

O projeto acadêmico dos estudantes foi observado por meio da análise dos compromissos atuais com o graduar-se, com a instituição e com o curso (compromisso 2).

O compromisso com a graduação e com a instituição foi unânime, inclusive entre aqueles que, por ocasião do trancamento, não sabiam o que iriam fazer ou que manifestaram o interesse por outra IES. Para estes estudantes, o retorno à mesma instituição teve como vantagens o ingresso rápido e fácil (sem precisar prestar novo processo seletivo) e o ambiente já conhecido.

“Pelo motivo de já estar... de não precisar fazer um novo vestibular pra entrar em outra faculdade. Então como aqui já estava mais fácil, era só fazer a rematrícula, eu vim pra cá mesmo.” (H, 1ª série)

Quanto ao compromisso com o curso, dois dos estudantes não tinham confiança na manutenção da importância que atribuíam à graduação em andamento. Seja porque a opção havia sido fundamentada na maior facilidade de sucesso acadêmico e não no interesse pessoal, ou pela incerteza quanto à estabilidade da escolha profissional.

“Eu pretendo concluir aqui até o fim do curso. Pretendo... eu tenho, assim, receio por mim mesma, de repente, como aconteceu no ano passado, dá cinco minutos: ‘não, não gosto mais’. Mas agora, eu vou tentar seguir assim certinho. Mas eu pretendo cumprir até o fim”. (A, 1ª série)

Os demais estudantes relacionaram a perspectiva de conclusão do curso com a perspectiva de realização de aperfeiçoamento, especialização, pós-graduação *stricto sensu* ou mesmo um segundo curso de graduação.

“Ah, eu quero continuar, me formar aqui, não quero parar de estudar, prefiro ficar nessa área que eu estou. Já tenho idéia de pós, tudo o que eu quero fazer, quero continuar e ser... ah, sei lá.”
(C, 1ª série)

4. Propostas de ação frente às situações de trancamento e destrancamento de matrícula sugeridas pelos estudantes

Ao captar, como dado complementar aos objetivos da pesquisa, possíveis ações que poderiam ser desenvolvidas em torno do processo de trancamento, entendido desde o momento em que se começa a pensar sobre a interrupção do curso até o possível retorno aos estudos, abriu-se a oportunidade para se observar o sentimento associado a esse momento, inferido a partir dos comentários e sugestões dos estudantes.

Destacam-se dois pontos iniciais. O primeiro, trata-se do pequeno papel que os estudantes atribuíram a si próprios, seja porque não se anunciaram como sujeitos ativos na possibilidade de intervenção no processo, ou porque assumiram uma postura de passividade diante da percepção de que o problema era externo ao seu controle.

O outro ponto refere-se à indicação de que ações institucionais deveriam ser desenvolvidas durante o período de trancamento, tendo sido sugerido desde o contato com o estudante, relatando notícias sobre o curso e a universidade (queixa de que a universidade fica distante do aluno no tempo de trancamento), até aconselhamento psicológico.

“Agora, uma pessoa que chega assim, meia revoltada como eu estava, deveria passar por uma psicóloga, porque não é fácil. Eu acho que quando eu parei e voltei eu fiquei bem depressiva, eu comecei a ter crise de depressão, porque na verdade eu fiquei muito confusa. Eu acho que devia ter uma ajuda, mesmo quando saísse. Mesmo depois, mesmo que a pessoa decidisse sair mesmo, deveria ter uma ajuda, porque precisa.” (C, 1ª série)

Apesar da passividade observada diante do enfrentamento dos fatores envolvidos no trancamento, os estudantes atribuem a si próprios a decisão sobre o trancamento e afirmam que, quando iniciam o processo de requerimento, já estão decididos.

“Se a pessoa chega e fala, vou trancar. Eu, pelo menos, eu pensei muito antes, então quando eu cheguei na faculdade e falei eu vou trancar minha matrícula, a minha opinião já estava formada, eu já tinha pensado muito antes”. (J, 1ª série)

No entanto, ao apresentarem as possíveis ações diante do fenômeno, reforçam a necessidade de interlocutores para o processo decisório.

Para os estudantes, seria necessário que a instituição disponibilizasse alguns recursos para intervir nesse processo. A sugestão mais recorrente foi relacionada a uma entrevista de caráter reflexivo e de orientação, voltada para o questionamento dos motivos do trancamento, levantamento de possíveis opções (informação sobre os cursos, recursos disponíveis na universidade, possibilidade de transferência interna) e mediação na análise dos fatores envolvidos e das alternativas viáveis.

“ Abrir assim, abrir as barreiras entendeu? Quando o aluno trancar, saber o porquê ele vai trancar, não só responder questionário assim, do nada entendeu? É pôr o aluno no caminho certo, tipo assim, vou trancar, mas por que? Por causa do curso, é ruim? Mas, por que o curso é caro? Então vamos tentar por outro lado, pegar um curso que na sua área vai te ajudar e vamos fazer um trabalho em cima disso, vamos tentar deixar o aluno na faculdade, entendeu? Não assim, chegar vou trancar, então tá bom, tchau. Tipo assim, mais interessada, não sei se também, se o aluno não tem culpa, também, a faculdade não tem culpa se o aluno, é sei lá, eu acho que a faculdade devia ter mais interesse no aluno, porque ele vai levar o nome da faculdade pra fora, não é?” (D, 1ª série)

Alguns nomearam esse serviço como aconselhamento psicológico e outros o associaram a um desdobramento da pesquisa realizada pelo SOE sobre o trancamento, que foi avaliada por parte dos estudantes como um momento importante para sua reflexão.

De maneira geral, como sugeriu um dos estudantes: “Ter alguém específico para conversar e não fazer um ato simplesmente burocrático”.

Esta necessidade de um interlocutor ficou evidente quando, no decorrer da entrevista, os acadêmicos reproduziam diálogos que tiveram consigo próprios, enquanto estavam no processo de tomada de decisão, o que denota necessidade de um interlocutor. Em grande parte das vezes, como já citado, tiveram na família este ponto de discussão e, mais raramente, nos professores ou outro membro da comunidade universitária.

“Eu comecei a pensar: ‘vai enquanto você não está formada, porque depois que você formar, você vai querer procurar um emprego, trabalhar, ser uma, uma profissional’. Daí eu falei: ‘ah, é mesmo, então eu vou enquanto eu estou estudando e depois eu volto no ritmo da faculdade e quando eu me formar já começo alguma coisa. Às vezes a gente está na faculdade já arruma um estágio, continua, é efetivado’, então por isso que eu interrompi, e foi bem no quarto ano, foi quando surgiu uma oportunidade que eu considero como boa, pelas condições que eu fui, e daí eu tranquei”.

(B, 4ª série)

Um programa de apoio financeiro também foi apresentado pelos estudantes, envolvendo sugestões como: bolsa de estudo, desconto na mensalidade, negociação de dívidas (inclusive para viabilizar o próprio trancamento) e oferecimento de outras condições para efetuar o pagamento (data e número de prestações).

“Eu acho que hoje, o que eu observo por aí, nossa, tem um monte de aluno da universidade que não está pagando, devia ter um departamento assim, pra conversar sobre isso. Na faculdade, na universidade tem vários departamentos, tem esse agora de vocês que conversa com os estudantes tem, tem um monte de assessoria para os estudantes aqui, biblioteca boa, acho tudo bom aqui, acho bom. Mas não tem isso aí, que eu tinha numa escola que era o colégio. Uma pessoa voltada pra ver esse lado financeiro, que é um grande problema na universidade também. Eu acho que hoje, pelo que a gente vê, eu acho que uns 30, 40% da faculdade não tá agüentando pagar em dia. No meu curso, tem um monte que não pagou desde o começo. De repente conversando com eles, podia

conseguir um acordo, melhorava pra eles e pra universidade, muitos desses trancam e não voltam mais". (I, 3ª série)

Outras sugestões foram apresentadas, como a garantia de vaga para o trancamento decorrente de problema externo, cujo controle não é do próprio estudante. E, com um caráter mais preventivo: orientação profissional, curso para o ingressante com revisão do conteúdo básico considerado como pré-requisito para o curso, e orientação sobre a universidade, procedimentos de estudos e organização do tempo (transição para a faculdade).

"Eu acho que deveria haver... tipo, quando uma pessoa entra numa faculdade deveria ter um... curso de treinamento, tipo um cursinho que preparasse o aluno pra receber aquela matéria... pra ingressar naquela faculdade. Um curso preparatório pra entrar na faculdade mesmo, que tanto informasse, como desse, uma aula bem prática mesmo pra, pra chegar no primeiro ano acompanhar bem a faculdade e pra dar uma continuidade." (E, 1ª série)

Além da instituição, a família foi novamente referida como um ponto de apoio pela quase totalidade dos estudantes, seja para o auxílio na tomada de decisão, identificação e realização de alternativas para evitar o trancamento, como no suporte durante o período de afastamento.

Sobre o destrancamento, os estudantes continuaram valorizando a importância do incentivo da família para o retorno e continuidade dos estudos.

Quanto à instituição, eles propuseram um programa de auxílio financeiro, alertaram para a necessidade de se cuidar de algumas questões práticas do retorno, como favorecimento de melhores e maiores opções para o plano de estudo (salas e horários), extinção da taxa de matrícula e agilização no estabelecimento do registro acadêmico. Mas, de maneira geral, encontravam-se satisfeitos com a facilidade e rapidez de seu reingresso na graduação.

No entanto, solicitavam um acolhimento por parte da instituição que fosse além da matrícula e da orientação para o plano de estudo. Foi proposta a realização de um programa de recepção e acompanhamento, que se iniciaria com uma entrevista de questionamento e reflexão sobre o que o estudante fez no período em que esteve fora da

IES e sobre suas próprias expectativas atuais, além de orientações para sua nova integração acadêmica e social. E, ao longo do período letivo, teriam outros encontros para discutir o andamento de sua formação.

“A universidade estar, mesmo, fazendo uma reuniãozinha. Por que quando a gente vai trancar matrícula a gente preenche o questionário e quando a gente volta a gente não faz isso, não é? Então eu acho que seria legal” ... “Quando você está voltando, está feliz da vida porque você está voltando, porque é mais um aluno, mas não tem aquela ‘ah, que bom que você voltou, como foi esse tempo que você teve fora daqui? O que você fez? Você estudou alguma coisa?’ Mesmo que a pessoa não tenha estudado: ‘você leu alguma coisa? Que mais que te interessou durante esse tempo que você esteve parado? Você trabalhou? Você cuidou de filho? Você cuidou de casa? Você casou? Cuidou de marido?’, entendeu? Mesmo que sejam essas coisas, assim. Mais um acolhimento, mesmo uma entrevista, um questionário, pra ser mais padronizado, acho que seria legal, interessante, ... pra sua nova pesquisa.” (B, 4ª série)

A experiência do trancamento mostrou-se peculiar a cada estudante, mantendo-se como perspectiva comum a todos, a conclusão do projeto acadêmico de graduação. O retorno à IES ocorre, muitas vezes, associado a outras modalidades de saída, demonstrando a expectativa do estudante quanto a definir mais acertadamente a continuidade de sua formação.

A discussão que se segue tem como foco de análise o estudante, procurando compreender como se processa a relação entre o acadêmico, a instituição e as demandas externas, no momento de tomada de decisão quanto à sua permanência no sistema, na IES e no curso.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A evasão apresenta-se em diversas modalidades que requerem estudos específicos. Não se apresenta uniformemente nas IES, seja devido às diferenças na organização institucional (Ristoff, 1999b) seja devido à existência de termos, normas e procedimentos bastante distintos entre as instituições (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação, 1997), o que gera a necessidade de investigações específicas para que o fenômeno possa ser melhor compreendido no contexto de universidades de diferentes naturezas administrativas.

Dentre as diversas formas de olhar a evasão e suas modalidades, optou-se, no presente estudo, pela sua compreensão com base nos modelos de impacto, viabilizando a análise do processo de interação entre estudante e universidade, a identificação dos fatores envolvidos e suas relações, assim como a indicação de medidas de ação a curto, médio e longo prazo.

Esta pesquisa procedeu a uma análise do trancamento de matrícula considerando o seu dimensionamento como uma modalidade de evasão, o perfil dos estudantes envolvidos na sua solicitação e na rematrícula, e os fatores associados às decisões de saída e de retorno em uma instituição comunitária.

Ao iniciar a discussão dos resultados, vale esclarecer que embora o termo “trancamento” tenha sido utilizado, no decorrer do trabalho, para descrever a saída do curso, nesta fase de integração dos dados obtidos ele passará a retratar o processo completo, incluindo desde a decisão por esta modalidade de evasão até o retorno à graduação na mesma IES, sugerindo pontos relevantes sobre a sua inserção na trajetória acadêmica dos estudantes.

Desta forma, a análise das informações obtidas em cada uma das duas dimensões pesquisadas foi realizada a partir dos tópicos: trancamento como modalidade de evasão, fatores envolvidos no fenômeno de trancamento e papel atribuído pelo estudante ao trancamento, de forma a possibilitar a compreensão das relações temporais entre as variáveis estudadas e a identificação de aspectos relevantes para o encaminhamento das pesquisas e propostas de ação.

1. O trancamento de matrícula como uma modalidade de evasão

Observou-se que o trancamento de matrícula é uma forma de evasão que aparece ao longo dos anos de modo uniforme e freqüente na instituição. Nos últimos cinco anos, foi responsável por mais da metade das saídas por evasão efetiva, sendo o percentual restante distribuído entre as modalidades de cancelamento, abandono, transferência interna e transferência externa.

Considerando que o trancamento contém, em sua definição, uma característica de provisoriedade, supõe-se estar associado a uma circunstância transitória de vida ou a uma situação de dúvida do estudante. Dessa forma, esta modalidade de evasão seria interpretada como o reflexo de um maior grau de incerteza quanto à decisão de abandono, ou de uma perspectiva de restabelecimento do vínculo por meio de retorno futuro.

No entanto, apesar desta preferência pelo trancamento entre todas as opções de saída, os resultados referentes ao reingresso do estudante indicam que esta característica de provisoriedade da decisão não se concretiza no encaminhamento futuro do acadêmico. De fato, quando o estudante tranca sua matrícula, há mais de permanente que de provisório em sua decisão, no que se refere ao contexto temporal e espacial avaliado pela presente pesquisa. Mesmo entre aqueles que a destrancaram no início do período letivo, poucos permaneceram no segundo semestre, reafirmando o desfecho do trancamento como uma evasão definitiva.

Tomando-se o ano de 1999 como base de análise, notou-se que a distribuição do trancamento de matrícula ao longo do curso é semelhante e identifica-se com a própria curva de distribuição da evasão, isto é, ocorre em maior número nas séries iniciais, decrescendo ao longo do curso, como já descrito na literatura (Del Prette e Del Prette, 1995; Oliveira e Sousa, 1998; Polydoro, 1995; UFRGS, 1991).

No entanto, o espaço ocupado pelo trancamento entre as diferentes modalidades de evasão vai se tornando proporcionalmente maior à medida que se aproximam as séries finais, sendo praticamente a opção de saída neste período, apesar de o valor absoluto ser acentuadamente inferior ao das séries iniciais. Como ressaltam Almeida, Soares e Ferreira (1999), já era de se esperar que o percurso universitário trouxesse repercussões quanto às percepções, comportamentos e metas do estudante, manifestando-se, naqueles que já

estão nas séries finais, em maior definição quanto ao seu projeto acadêmico, fato que também é verificado por meio da observação de que a maior incidência de retorno ocorre entre os estudantes concluintes.

A frequência de uso do trancamento em relação ao momento de formação pode ainda ter sido subestimada no presente estudo, já que não se evidenciou a fase (início, meio ou fim) em que cada estudante se encontrava no curso, mas sim a série em que estava matriculado. E isso pode fazer diferença, já que os cursos variavam de três a seis anos de integralização mínima prevista.

Além da diferença na distribuição da frequência de trancamentos de matrícula entre as séries, este recurso também foi diferentemente utilizado nos dois turnos (matutino e noturno), ressaltando a diversidade do perfil dos estudantes que freqüentam cada um deles quanto à intenção de uma interrupção de caráter provisório, sendo esta maior no período noturno. É possível que os estudantes do período matutino usem menos o recurso de trancamento porque sua decisão seria mais definitiva e, como tal, não traria a necessidade de manutenção do vínculo institucional. Por outro lado, entre os que optam pelo trancamento, o retorno é maior entre os acadêmicos do matutino, reforçando a hipótese de maior clareza e oportunidade de realização do projeto de formação por parte deste grupo.

Deve-se considerar, também, que existiam três cursos diurnos que ainda não ofereciam a última série no período de coleta dos dados. Como a frequência do trancamento, relativamente à evasão total, é superior no final do curso, o fato de esses cursos estarem incompletos pode ter contribuído para reduzir os seus índices de trancamento.

No entanto, a melhor maneira de visualizar as tendências de utilização do trancamento nos turnos seria a correlação entre os cursos que são oferecidos nos dois períodos. Esta análise poderá ser realizada assim que os cursos matutinos citados tiverem seus períodos de graduação oferecidos integralmente, embora, de modo geral, a análise da distribuição de frequência nos pares de cursos oferecidos no diurno e noturno aponte para a confirmação de maior uso do trancamento no período noturno.

A diferença observada no uso do trancamento entre os cursos apresenta, como já apontado por Santos (1999), pouca clareza em sua explicação. No presente estudo, esta diferenciação parece ser menos atribuível à diferença na natureza dos cursos, e mais à

diferença observada, entre os cursos, quanto à perspectiva de retorno dos estudantes à mesma instituição. Também pode ser atribuída ao turno, já que, na identificação dos cursos, foi utilizada a unidade curso-turno.

Como visto, é uma minoria que retorna à IES, e entre esses acadêmicos, apenas cerca de metade efetivamente se reintegra à graduação no ano letivo posterior ao trancamento. Assim, conclui-se que, desde a sua decisão, o procedimento de trancamento, independentemente de séries, turno ou curso de origem, é forte indicativo de mudança na vida acadêmica do universitário, pelo menos em relação à mesma instituição.

Considerando que a pesquisa desenvolveu-se em uma instituição privada, o pedido de trancamento é uma forma de finalizar as obrigações financeiras com a IES durante o período letivo. Por isso, seria possível supor que, na sua estatística, também estariam incluídos casos de evasão da instituição que teriam caráter definitivo desde a sua origem, só sendo realizados por meio do trancamento para atender a uma medida administrativa. Porém, a existência da possibilidade de simplesmente cancelar a matrícula, e a frequência de intenção dos estudantes de retornar à mesma IES (bem superior ao número de reingresso efetivo) são fatores que se contrapõem à suposição anteriormente apresentada.

Observou-se ainda, que a rematrícula apresenta-se, muitas vezes, acompanhada por outras modalidades de evasão, demonstrando a busca ativa do estudante pela continuidade de sua formação. A ocorrência de diferentes movimentos durante a trajetória acadêmica já havia sido identificada por Mercuri (1998) ao estudar a migração interna entre os cursos da Unicamp, detectando que, na maioria das vezes, esse processo finaliza-se de forma bem sucedida.

No que se refere ao trancamento de matrícula, a transferência interna de curso, turno ou campus, e a transferência externa parecem indicar o encontro de um direcionamento mais desejado quanto à meta acadêmica do estudante. No entanto, o segundo trancamento, conforme conclusões de Del Prette e Del Prette (1995) sobre trancamentos consecutivos, ao invés de indicar só um adiamento no retorno à graduação iniciada, parece ter, como desfecho mais provável, a evasão definitiva de instituição. Na presente pesquisa, esse fato pode ser inferido por meio da mudança desfavorável observada entre os estudantes que fizeram o novo trancamento, em relação aos compromissos com a instituição e com o curso. A atual ausência destes compromissos parece ter resultado da insatisfação e

desânimo diante da manutenção dos mesmos problemas que justificaram a interrupção dos estudos.

Considerando a alta incidência do trancamento na primeira série e as informações presentes na literatura de que a evasão de curso ou instituição não se configura, em quase totalidade das vezes, em evasão do sistema, provavelmente o estudante esteja reintegrando-se no ensino superior via outro processo seletivo em outra instituição.

2. Fatores envolvidos no fenômeno de trancamento de matrícula

A discussão dos fatores envolvidos no trancamento de matrícula incluiu os motivos atribuídos espontaneamente à saída e ao retorno à graduação, assim como o aprofundamento sobre os compromissos dos estudantes com o graduar-se, com a instituição e com o curso, por meio da análise de sua perspectiva de reingresso no ensino superior.

A justificativa para o trancamento de matrícula, por ocasião de seu pedido, caracterizou-se por ser atribuída, principalmente, a um único motivo e, de maneira geral, a aspectos relacionados ao próprio estudante e seu contexto de vida, denotando sua tendência em expor o que era mais relevante para ele naquele momento e sua percepção de que as dificuldades que interferiram na continuidade de sua formação, localizavam-se em si mesmo ou em sistemas externos à IES.

Porém, ao retomar o motivo do trancamento após a rematrícula, durante a entrevista, os estudantes demonstraram que o motivo não era único ou isolado, e que a decisão por esse recurso fora fruto de uma multiplicidade de variáveis, que levaram a uma análise de custo-benefício envolvendo diferentes aspectos de sua vida pessoal, acadêmica e profissional.

No que se refere à justificativa para o trancamento de matrícula por ocasião de seu pedido, as dificuldades vinculadas ao suporte financeiro foram as mais citadas. E esta também foi a causa apresentada pela IES como motivo para a evasão observada na instituição, no estudo do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (1997).

No momento da saída, os estudantes que relatavam dificuldades financeiras também demonstravam compromisso com o curso e com a instituição, reafirmando sua intenção de realizar apenas uma interrupção temporária do curso. Porém, os dados de retorno

efetivo demonstraram que os estudantes com problemas associados à dificuldade financeira apresentam menor índice de retorno à instituição, caracterizando-se como grupo de risco para uma evasão definitiva da universidade.

De modo geral, a evasão na instituição privada freqüentemente tem sido relacionada às causas financeiras. No entanto, esta condição não lhe é peculiar nem a diferencia, pois, como já apontado por vários autores, mesmo em universidades públicas a dificuldade financeira aparece como motivo de evasão, embora não de forma tão explícita como nos estabelecimentos privados, mas por meio da menção à incompatibilidade entre horário de trabalho e de estudo, ou mesmo à necessidade de trabalhar (Carvalho e Perota, 1990; Del Prette e Del Prette, 1995; Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação, 1997; Paredes, 1994).

Esta relação também foi observada no presente estudo. Segundo os estudantes entrevistados, às vezes, o que foi justificado como condição relacionada ao trabalho – segundo posto na distribuição dos motivos – camuflava a dificuldade financeira, pois como eles se encontravam diante da impossibilidade de conciliar os dois, não tinham escolha e precisavam priorizar o emprego, mesmo que preferissem a graduação.

Apesar de citado por acadêmicos de todas as séries, o motivo vinculado ao trabalho foi principalmente apontado pelos matriculados nas séries finais, possivelmente devido à maior inserção do estudante, nesse momento do curso, no mercado de trabalho e, portanto, com maior chance de encontrar elementos que interfiram na sua possibilidade de freqüentar o curso. Observou-se também que estudantes com dificuldades desta natureza apresentam compromisso com o curso, provavelmente decorrente do vínculo já estabelecido com a carreira escolhida.

Além dos aspectos financeiros e dos compromissos de trabalho, as questões de integração acadêmica também justificaram o trancamento de matrícula. Foram igualmente envolvidos na descrição desta resposta os componentes vinculados às características do ambiente acadêmico da instituição, e aqueles associados ao desempenho acadêmico dos estudantes.

Nota-se, assim, que apesar de os estudantes minimizarem as influências intra-institucionais, esta variável evidencia a interação entre fatores ligados à IES e ao próprio estudante na determinação do trancamento de matrícula. As dificuldades relacionadas à

integração acadêmica, apesar de também levarem ao trancamento, indicaram mais claramente a intenção de mudança na trajetória acadêmica dos estudantes, pois associavam-se à perspectiva de retomada dos estudos em outra instituição e outro curso. Esta observação evidencia o impacto da experiência acadêmica no direcionamento da vida universitária dos estudantes e como consequência, a necessidade de que a universidade – no seu papel de agência de formação integral do estudante – responsabilize-se também pela promoção do seu desenvolvimento, no sentido de possibilitar-lhe, cada vez mais, a interação com os diferentes contextos de aprendizagem.

Sabe-se que muitos acadêmicos, por não residirem na mesma cidade em que estudam e utilizarem-se, normalmente, de transporte fretado, possuem pouca flexibilidade em seu horário de chegada e saída da IES, tendo sua permanência no campus restrita ao período de aula. Este fato compromete a oportunidade de relação entre o estudante e a universidade, confirmando a sala de aula como um ambiente privilegiado para as interações acadêmicas e sociais, como apontado no modelo mais recente de Tinto (1997).

Esse limite no ambiente social pode estar relacionado à ausência de respostas vinculadas à interação acadêmica com os colegas, à participação em eventos acadêmicos e à integração social, na explicação do trancamento de matrícula. Se, por um lado, este dado indica que as relações interpessoais com os colegas e o ambiente social da instituição não apresentam aspectos relevantes na causa do trancamento, por outro, a interação social pode não ter sido foco de atenção, por parte do estudante, devido a uma baixa expectativa quanto aos encontros de natureza social inseridos no contexto universitário, decorrente da ênfase normalmente dada às realizações acadêmicas.

O fato de o aluno não indicar não significa que a integração social não seja um fator relevante para a integração à vida universitária. Esta importância torna-se clara quando se considera a preocupação do estudante, que realiza a rematrícula, quanto ao relacionamento com os colegas. Mas, de modo geral, os acadêmicos têm um ambiente e oportunidades de interação social muito restritos. A distribuição da carga curricular e a residência fora da cidade onde fica a instituição dificultam a participação do estudante no cotidiano universitário.

Porém, de qualquer forma, diante da convivência com outras dificuldades, a falta deste espaço não tem sido apontada como determinante para o trancamento. No entanto,

considerando a relação entre os fatores de integração acadêmica e integração social na definição da permanência dos estudantes, exposta nos modelos de impacto, se o limite do ambiente social não se apresenta como determinante principal do trancamento, também não deve estar contribuindo para minimizar o efeito negativo de condições adversas, percebidas pelos estudantes, no que se refere à integração acadêmica. Tal condição traz outro papel relevante à universidade, o de constituir-se em elemento facilitador do bom relacionamento entre os membros de sua comunidade, especialmente entre colegas e na relação professor-aluno.

Outra condição que se caracteriza como favorável à permanência dos estudantes, inclusive minimizando o impacto de eventuais dificuldades, é o compromisso com o curso. Este fato foi observado por Mercuri, Ajub e Bariani (1998) quando, buscando identificar as dificuldades e as formas de superação que ocorrem na interação entre estudante e instituição, junto aos ingressantes que permaneceram no curso e aos que se evadiram, verificaram que, embora o principal problema do primeiro grupo estivesse na integração acadêmica, e o dos evadidos, nas questões relacionadas ao compromisso com o curso, não era necessariamente a solução dos problemas relacionados à integração acadêmica que mantinha os universitários nos cursos mas, predominantemente, a presença de aspectos positivos relacionados ao compromisso com o curso. Assim, o baixo compromisso com o curso tem sido apontado na literatura como um aspecto indicativo de evasão (Azzi, Mercuri e Moran, 1998), inclusive diferenciando os grupos de acadêmicos evadidos e não evadidos (Mercuri, Ajub e Bariani, 1998; Moreira, 1988).

Como lembra Rios (1996), compromissos implicam em intencionalidade e estão presentes em ações. E é nessa perspectiva que são compreendidos os compromissos propostos por Tinto (1975 e 1997) em seus modelos – compromissos que envolvem a motivação do estudante quanto ao objetivo de graduar-se em nível superior, e de fazer parte de uma dada instituição – como também a categoria compromisso com o curso, referente à escolha do curso e carreira profissional, introduzida por Mercuri, Moran e Azzi (1995).

Considerando tal perspectiva, apesar de a condição de baixo grau de compromisso com o curso não ter sido observada, no presente trabalho, como diretamente responsável pelo trancamento de matrícula na percepção da maioria dos estudantes, ela mostrou-se relevante para a compreensão deste fenômeno.

Destaca-se, inicialmente, que, em se tratando de uma modalidade com característica de evasão temporária, os trancamentos estariam mais provavelmente relacionados à clareza de definição quanto ao grau de segurança da própria escolha de carreira profissional, levando à continuidade do mesmo curso. No entanto, apesar da baixa incidência desta justificativa para o trancamento, aproximadamente metade dos participantes desta pesquisa previa retomar a formação superior em outro curso.

É provável que esta diferença se explique porque, ao responder sobre sua intenção de retorno ao mesmo ou outro curso, o acadêmico tenha sido mais abrangente, isto é, tenha utilizado como critério de decisão não só o seu grau de segurança quanto à escolha do curso e da carreira profissional, mas tenha também incluído aspectos relacionados à integração acadêmica, como sua avaliação sobre o funcionamento e as características peculiares ao curso que frequenta. É possível, também, que a dificuldade de compromisso com o curso, não assumida pelo grupo que não está satisfeito com sua escolha de curso e carreira, tenha sido encoberta, como efetivamente observado por Paredes (1994), por outras justificativas, também presentes na sua realidade, como a dificuldade financeira.

Na realidade, associar o trancamento ao baixo compromisso com o curso desloca a responsabilidade para o próprio estudante, levando, em geral, à auto-percepção de baixa competência para tomar decisões ou para cumprir uma meta estabelecida. Neste sentido, uma dificuldade financeira seria pessoal e socialmente mais aceitável, localizando externamente a causa do problema enfrentado, como verificado na pesquisa de Bridi e Mercuri (1999). A sensação de satisfação com a certeza diante de uma nova escolha, ou com o encontro de um espaço acadêmico em que as habilidades e competências pessoais sejam valorizadas, parece surgir só mais tarde, quando esta condição passa a ser vivenciada, e não por ocasião do passo necessário, embora doloroso para grande parte dos estudantes, de revisão de sua escolha e investimento. Somente depois, então, é possível verificar que, como refere Ristoff (1999b, p. 125),

“parcela significativa do que chamamos de evasão, no entanto, não é exclusão mas mobilidade, não é fuga mas busca; 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

do crescimento dos indivíduos faz sobre as suas verdadeiras potencialidades.”

Ainda sobre o baixo grau de compromisso com o curso, é possível destacar que sua manifestação como justificativa para o trancamento esteve associada ao interesse de retorno em outro curso, tendo sido referido diferentemente entre os turnos e entre as séries: foi mais apresentado como motivação para o trancamento pelos estudantes do matutino, e a intenção de retorno no mesmo curso foi mais referida por aqueles das séries finais. Além destas evidências, o peso do compromisso com o curso no processo de trancamento de matrícula foi percebido principalmente no reingresso. Em conjunto com o compromisso com o graduar-se, constituiu-se no principal motivo de rematrícula citado pelos entrevistados.

Outras condições, apesar de terem sido pouco citadas pelos estudantes, devem ser consideradas quanto à sua interferência na decisão de permanência na graduação.

As condições de moradia não se apresentaram como dificuldades relevantes para o estudantes, provavelmente porque não necessitavam de república, pensionato ou algo similar. No entanto, a necessidade de mudança do local de residência apareceu como motivo para o trancamento e para a intenção de continuidade do curso em outra universidade, o que levaria a uma evasão definitiva de instituição. Mas, ao contrário do que se poderia esperar com base nos dados coletados por ocasião do trancamento, os estudantes que relataram dificuldades vinculadas ao local de moradia foram os que mais freqüentemente realizaram a rematrícula na própria IES, garantindo a esta condição a possibilidade de discriminar favoravelmente os casos de destrancamento. Este fato pode ser explicado pela própria solução do problema que mantinha o estudante afastado de sua residência, gerando o reingresso na IES de origem, já que sua intenção de mudança derivava de uma necessidade pessoal temporária, e não de algum problema vinculado à característica ou funcionamento da universidade.

Ou, por outro lado, quando diante da necessidade de mudança de residência em caráter mais prolongado ou definitivo, a rematrícula ocorreu para que fosse possível o pedido de novo trancamento ou de transferência externa. De qualquer forma, o trancamento, neste contexto, pode ser percebido como um período transitório, necessário para que os eventos se tornem mais esclarecedores e possibilitem decisões mais apropriadas.

Nota-se que o destrancamento de matrícula também aparece por tratar-se de uma exigência legal para outros movimentos da trajetória acadêmica do estudante, reafirmando a constatação de diferentes pesquisas que apontam o fato de que uma evasão de curso ou de instituição não se caracteriza, necessariamente, em evasão do sistema. Esta evidência é reforçada pela presença do compromisso com o graduar-se, em quaisquer das séries, turnos ou cursos.

Outro aspecto citado, relevante principalmente no destrancamento de matrícula, foi o papel da família. Se, no momento de saída, os aspectos relacionados à família caracterizaram-se, para alguns, como a própria origem da exigência do trancamento de matrícula, mostraram-se também importantes no reingresso, interferindo positivamente por meio de uma atitude de incentivo e apoio. Inclusive aqueles que não atribuíram à família seu motivo de destrancamento, destacaram o seu papel nos processos de decisão, aceitação e realização da meta estabelecida.

Nem sempre o retorno é diretamente decorrente de oportunidades externas ao estudante. Mudanças em aspectos de ordem pessoal favoreceram a rematrícula, a partir de uma alteração na consciência da necessidade do curso e da formação superior, além de maior envolvimento e disposição pessoal para enfrentar as dificuldades. Todavia, em grande parte das vezes, esta mudança interna foi, na percepção dos estudantes, resultante do impacto de aspectos externos, como o apoio recebido da família e condições relacionadas ao trabalho – reconhecimento da necessidade da graduação ou a atuação da experiência profissional como reforço da escolha acadêmica.

Como visto, a decisão de retomada da graduação parece ter sido principalmente associada a fatores externos à vida universitária. Talvez porque, como os próprios estudantes denunciam, a universidade fica distante do acadêmico durante o tempo de trancamento. E neste período estariam presentes os principais fatores que levariam ao retorno, já que nem mesmo os compromissos com o graduar-se, com a instituição e com o curso, apresentados por ocasião do trancamento de matrícula, foram suficientes para discriminar o grupo de estudantes que realizou o destrancamento.

De modo geral, a evidência da interferência de fatores externos à instituição na decisão do estudante confirma o movimento mais recente dos modelos de impacto na indicação destas variáveis, constituindo-se a abertura necessária para a aplicação desse

referencial teórico em instituições de diferentes naturezas e localidades. Porém, os dados obtidos neste estudo sobre a relação entre a intencionalidade de retorno, expressa por meio dos compromissos, e o efetivo retorno à mesma instituição, não demonstram a mesma relação determinante apontada pelos modelos teóricos, nos quais os compromissos, atualizados constantemente pela percepção do estudante quanto à sua integração acadêmica e social, configuram-se como aspectos preditivos da permanência ou evasão da universidade (Tinto, 1975, 1997; Cabrera, Nora e Castañeda, 1993). É preciso aprofundar o conhecimento sobre as variáveis observadas nesse período de transição, apontadas no presente estudo, para que se possa dar continuidade ao processo de compreensão da evasão de modo mais amplo, principalmente quanto aos aspectos que possibilitariam a intervenção mais precisa diante deste fenômeno.

De qualquer forma, observou-se que não ocorre uma relação linear entre os motivos para a interrupção dos estudos, sua resolução e o retorno. Há um dinamismo de interações entre os aspectos externos, institucionais e pessoais que levam ao retorno. Como referem Arias e cols. (1997), os estudantes têm uma ampla diversidade de metas, e os motivos que guiam e dirigem sua conduta também são de diferentes naturezas e se constituem na interação entre as variáveis pessoais, da instituição e externas, apontadas pelos modelos de permanência e evasão, indicando a possibilidade de uso dos mesmos elementos no processo de análise sobre o retorno ao ensino superior.

3. Papel atribuído pelo estudante ao trancamento de matrícula

A análise do papel que o estudante atribui ao processo de trancamento de matrícula será discutido sob a perspectiva daqueles que se reintegraram à graduação na universidade de origem.

A inserção do recurso de trancamento na trajetória de cada estudante é peculiar e própria, decorrente da análise pessoal que ele faz dos contextos institucional e social e de si mesmo. Desde o momento da decisão pelo trancamento até o retorno, observa-se a singularidade da experiência acadêmica e do processo de tomada de decisão de cada um.

No entanto, é possível identificar regularidades dentro desse processo individual.

Normalmente, o trancamento é escolhido entre as modalidades de evasão devido ao interesse na manutenção do vínculo com a IES, que ocorre como resultado de muitas reflexões sobre aspectos de ordem socioeconômica, pessoal e institucional.

Quando o aluno decide pelo trancamento de matrícula, ele o faz de forma a possibilitar o reingresso, o que é possivelmente indicativo de segurança quanto ao retorno, por um lado, ou de falta de elementos para tomar uma decisão definitiva, por outro. O estudante resguarda a possibilidade de refazer sua decisão, diante da ocorrência de mudanças nas oportunidades atuais, nas condições pessoais e financeiras para manter os estudos e na sua própria escolha quanto à graduação. Este movimento é expresso, inclusive, na associação que o estudante faz do trancamento com outras modalidades de evasão.

A percepção que o estudante tem do trancamento é composta por aspectos positivos e negativos, isolada ou conjuntamente. Se o trancamento permite reorganizar a experiência do estudante, possibilitando-lhe o reingresso, muitas vezes de forma mais segura e tranqüila, a necessidade de interromper a realização de uma meta e de, posteriormente, refazer uma parte do trajeto que já havia sido percorrida, traz a sensação de tempo perdido, de incompetência ou arrependimento, para um estudante que, de maneira geral, já está lidando com a dificuldade de conciliar as demandas provenientes dos estudos, do trabalho e da família.

De qualquer forma, o reingresso caracterizou-se como um momento de satisfação, maior motivação e envolvimento com a formação, seja quanto à perspectiva de conclusão do projeto acadêmico reiniciado – detectada pela presença de compromissos com o graduar-se, com a instituição e com o curso – seja quanto à intenção de dar continuidade à formação, por meio do ingresso em atividades de pós-graduação.

Diante do baixo índice de retorno, pode-se hipotetizar seu uso, para alguns, como uma garantia de segurança que não precisou ser utilizada, devido ao acesso a outro espaço acadêmico de maior preferência que independia da IES de origem e para outros, como uma maneira de não enfrentar ou postergar o sentimento de fracasso decorrente do abandono definitivo, devido ao investimento pessoal, financeiro e muitas vezes, familiar realizado. Neste último caso, o trancamento permite que o abandono ocorra gradualmente, durante o período de um ano, tornando mais elaborado o sentido da perda.

Mas estas são suposições dentre outras possíveis, que precisariam ser analisadas por

meio de investigações junto ao acadêmico que não efetuou a rematrícula no período letivo seguinte ao trancamento de matrícula, isto é, estas inquietações constituem-se em cenas de um próximo investimento de pesquisa.

4. Propostas de encaminhamento

O estudo da evasão, inicialmente centrado no levantamento dos índices e depois preocupado com o depoimento dos evadidos sobre o processo, passou a contar com a opinião dos remanescentes sobre a vida universitária. O presente trabalho, ao tratar do fenômeno de evasão, procurou ampliar sua perspectiva de análise ao compreender como se dá o reingresso do estudante na graduação após um período de evasão temporária.

Considerando que esta investigação não se constitui em um porto de chegada, mas apenas em um porto transitório, no qual foi possível a reflexão e o aprofundamento sobre aspectos do fenômeno de evasão, em especial da modalidade de trancamento de matrícula, serão indicados, a seguir, novos trajetos para a continuidade na busca da ampliação desta compreensão. E são dois os caminhos sugeridos, cada um com características específicas, mas não independentes: encaminhamento para pesquisas e propostas de ação.

4.1. Encaminhamento para pesquisa

O estudo do fenômeno da evasão no âmbito nacional vem iniciando uma nova etapa, com maior clareza do conceito e suas especificidades, da metodologia empregada e dos significados dos resultados que são obtidos. O esforço inicial para estabelecer esta temática como uma área de pesquisa, a preocupação em encontrar uma linguagem comum entre os pesquisadores e a análise de referenciais teóricos para sua fundamentação são os pilares que sustentam e indicam o rumo para novos investimentos.

Este é o momento de se preocupar com o desenvolvimento de estudos de diferentes naturezas, em especial aqueles de caráter longitudinal e os empíricos; estudos que incluam instituições de dependências administrativas variadas e que aprofundem a compreensão do reingresso no sistema de ensino.

Uma questão relacionada ao último item, que decorre deste próprio trabalho, é a análise dos fatores envolvidos e do próprio destino acadêmico dos estudantes que não realizam o destrancamento de matrícula, especialmente quanto à força preditiva dos compromissos com o graduar-se, com a instituição e com o curso, em relação ao retorno à vida universitária. Tal resposta poderia completar o quadro de compreensão sobre o trancamento e sobre a inserção desse recurso na trajetória acadêmica do estudante, favorecendo o direcionamento de medidas de intervenção.

Também poderiam ser ampliados os estudos de característica longitudinal para, como afirma Santos (1999), compreender mais profundamente a variada gama de impactos provocados pelos cursos superiores nos estudantes.

Considerando que o sistema nacional privado de ensino superior é responsável por aproximadamente 65% dos graduandos, conforme os dados de matrícula de 1999 (INEP/MEC, 2000), e também a maior ocorrência de estudos sobre a evasão em instituições públicas, os distintos perfis de organização encontrados entre as IES de diferentes naturezas administrativas, e as diferenças entre suas comunidades, fica evidente a necessidade de um maior incremento de ações que visem à compreensão deste fenômeno e suas modalidades no setor privado, inclusive atendendo, neste grupo, à especificidade das universidades comunitárias.

No entanto, de modo geral, já se detém conhecimento suficiente para o estabelecimento de programas de intervenção, a serem avaliados quanto à sua contribuição para a realização da meta acadêmica dos estudantes, e também já são conhecidas uma série de medidas administrativas a serem implantadas diante desse fenômeno. No entanto, ainda pouco se domina quanto às ações psicoeducacionais eficazes para o fortalecimento do estudante e da instituição, no enfrentamento da evasão e seus determinantes.

Os mesmos modelos teóricos de impacto que têm mais recentemente subsidiado as pesquisas nacionais, também podem oferecer fundamentos para o planejamento dos programas de intervenção. Como referem Hurtado e Navia (1997), a perspectiva de análise do impacto do ensino superior sobre o universitário não deve limitar-se apenas à obtenção de dados sobre os estudantes ou seu ambiente acadêmico, mas incluir aspectos que possibilitem a tomada de decisão sobre como as informações obtidas serão utilizadas para o

desenvolvimento educacional dos estudantes e para o cumprimento das metas institucionais.

Assim, além do encaminhamento de pesquisas de relevância científica para o desenvolvimento da temática de evasão, é necessário manter uma rotina de investigações de acompanhamento da trajetória e perfil do corpo discente em cada universidade, como parâmetro para o estabelecimento de diretrizes e projetos institucionais.

4.2. Propostas de ação frente à situação de trancamento de matrícula

Apesar do constante movimento de “vir a ser” da ciência, e do quanto ainda será conhecido no campo da evasão no ensino superior, esta área de estudo tem trazido importantes contribuições para a compreensão dos universitários e dos fatores envolvidos em sua trajetória acadêmica, mostrando-se suficientemente qualificada para subsidiar o desenvolvimento de ações relacionadas à permanência e conclusão da formação superior, já que, como citado, a literatura da área, e este próprio trabalho, demonstram que, mesmo tendo saído do curso, grande parte dos evadidos pretende retomar seus estudos universitários.

Objetiva-se, neste item, promover e provocar reflexões sobre as diferentes ações que podem ser implantadas pela instituição diante do fenômeno do trancamento de matrícula. Esta exposição não pretende contemplar toda a gama de intervenções possíveis, mas realizar uma análise que inclua os aspectos observados no presente estudo e contribuir para a necessidade apontada por Upcraft (1994), de associação entre teoria e prática.

Os programas de intervenção vinculados à evasão são de clara relevância, relacionando-se, inclusive, à função social da universidade. Como destacam Cuervo e Correlan (1998) e Campos (1999), um sistema educativo de qualidade pressupõe o compromisso de seus integrantes com a permanência dos alunos que nele ingressam, e com o oferecimento das oportunidades necessárias para o seu processo de desenvolvimento integral.

As universidades nacionais já vêm desenvolvendo programas de intervenção frente à evasão. No entanto, é preciso ressaltar que essas ações devem ser pró-ativas, baseadas nos fundamentos teóricos e no acompanhamento continuado da trajetória acadêmica dos

estudantes da IES, e direcionadas não só à manutenção do estudante no curso, ou ao controle das dificuldades associadas à evasão, mas também à sua prevenção e à ampliação do acesso à formação de qualidade a um maior número de estudantes.

Apesar da necessidade de se considerar a heterogeneidade do corpo discente, que gera diferentes necessidades e percepções do processo de graduação, e a natureza multicausal da evasão, foi possível identificar uma série de atividades a serem desenvolvidas em relação ao trancamento de matrícula, de acordo com a percepção dos estudantes que vivenciaram o processo de evasão aqui estudado. O conjunto destas indicações e de outras que possam ser acrescentadas, deve, no entanto, ser sistematizado em investigações de caráter científico, para que venham a subsidiar efetivamente diferentes programas a serem implantados nas instituições, contribuindo também para o enriquecimento do corpo teórico sobre o tema.

Concorda-se com a importância, destacada por Terenzini (1994) e Azzi, Mercuri e Moran (1998), de não se limitar o conhecimento apenas da natureza das condições determinantes de evasão, mas também monitorar quando e com que intensidade os fatores envolvidos no fenômeno encontram-se presentes, a fim de apontar o momento e o contexto mais propícios para a realização da intervenção, atribuindo-lhe, assim, maior probabilidade de sucesso. Nesta perspectiva, a discussão que se segue orienta-se pela determinação de três conteúdos interrelacionados: “quem”, “quando” e “o que”. As estratégias de realização e de avaliação de programa não serão diretamente tratadas mas, desde já, ressalta-se seu papel essencial na condução de qualquer ação interventora.

4.2.1. QUEM

No caso do trancamento de matrícula, observou-se a necessidade de desenvolvimento de ações institucionais de caráter global em relação aos cursos, e específico em relação às séries e turnos, devendo ser intensificadas, em especial, nas séries iniciais e no período noturno, variáveis que, ao apresentarem maior frequência de trancamento, mostraram-se mais vulneráveis ao mesmo. Esta indicação também se justifica pela diversidade observada nos agrupamentos dos estudantes segundo as variáveis série e turno, e pela independência dos motivos atribuídos à saída segundo a variável curso. Além disso, o próprio grupo de acadêmicos em situação de trancamento de matrícula caracteriza-

se como um alvo específico de ações, assim como aqueles que realizam a matrícula.

Todavia, em sua maioria, os programas indicados para intervenção em relação à evasão, beneficiam toda a comunidade discente, pois apresentam como finalidade geral, a prevenção de dificuldades relacionadas à vida universitária e a promoção do desenvolvimento do estudante.

Cabe também refletir sobre quem seria o responsável pelo desenvolvimento das ações. Dada a diversidade das atuações possíveis, e a importância de que este fenômeno seja considerado pela IES como um todo, várias frentes têm sido indicadas, seja para o desenvolvimento de pesquisa quanto ao fenômeno na própria universidade, seja para a condução dos próprios programas de intervenção. Podem ser destacados: órgãos de direção da universidade (deliberação de medidas de caráter político-administrativo); comissão de avaliação institucional (promoção do envolvimento da comunidade com o tema, análise dos indicadores da IES e sugestões de encaminhamento); comissão de melhoria do ensino vinculada aos cursos (aprimoramento da graduação e aproximação entre universidade e comunidade discente); e serviços de apoio ao universitário (espaço de acolhimento ao estudante, desenvolvimento de pesquisas sobre o universitário, sua integração e trajetória acadêmica, e planejamento e realização de programas de intervenção), entre outros recursos presentes nas instituições.

4.2.2. QUANDO

O instante em que o acadêmico inicia seu processo de solicitação do trancamento não parece ser o momento mais propício para a intervenção. Frequentemente ele já chega com a decisão estabelecida ou dispondo de muito pouco tempo para definir sua situação. Como visto no depoimento dos estudantes, a definição pelo trancamento é um longo processo de reflexão, que inclui a análise dos benefícios recebidos na experiência universitária em comparação aos custos envolvidos na realização do curso.

Quando o acadêmico inicia sua solicitação, normalmente já buscou outras alternativas e se encontra pouco receptivo em relação a novos investimentos, seja porque, ao buscar soluções ou ao postergar sua decisão, está pressionado por um prazo limite, ou mesmo devido à frustração de não ter podido evitar a indesejada interrupção dos estudos. Em função disso, a atuação frente ao fenômeno deve ocorrer mais precocemente. Poderia

ser implementada anteriormente ao próprio ingresso no ensino superior, por meio de programas de orientação profissional e de esclarecimento sobre as características do ensino superior, ou logo no início da trajetória acadêmica, por meio de programas de integração à vida universitária.

A ação durante a solicitação do trancamento, no entanto, não deve ser descartada. Ainda neste momento é possível acolher o universitário e oferecer-lhe oportunidade para refletir sobre suas decisões. Além disso, tanto para o estudante que deseja interromper seus estudos, quanto para aquele que não pôde evitar tal desfecho, o contato neste momento é importante para orientação quanto ao processo e para o fortalecimento do vínculo com o estudante, a ser mantido durante o período em que estiver com sua matrícula trancada.

Um outro momento marcante para a intervenção é o próprio período de trancamento. Conforme os relatos obtidos, a universidade permanece distante do aluno durante esse tempo. Assim como o trancamento de matrícula não se mostrou como evasão temporária para o estudante, também não parece estar sendo compreendido como uma manutenção do vínculo acadêmico por parte da instituição. Talvez isso contribua para que o retorno ocorra predominantemente em função de fatores externos, e também para que os compromissos com o graduar-se, com a instituição e com o curso, apresentados por ocasião da saída, não tenham sido preditivos de reingresso.

Outro período crítico, que merece ações específicas, é o reingresso do estudante, por caracterizar-se como um novo momento de transição acadêmica, pessoal e social. Os dados coletados demonstraram que, neste período, interagem a satisfação da retomada das metas acadêmicas, o receio de não conseguir responder às exigências e a incerteza quanto à recepção dos colegas e o acompanhamento das atividades do curso. A proximidade com o aluno durante o período de trancamento provavelmente já facilitará sua reinserção no curso, porém, faz-se também necessário o desenvolvimento de um programa de acolhimento e inserção do estudante à sua nova turma e rotina acadêmica.

Os estudantes, ao retornarem, normalmente fazem um plano de estudos, de forma a otimizar sua carga horária, aproveitar as disciplinas já concluídas e facilitar a realização de eventuais dependências acadêmicas, gerando um contato com diferentes turmas e séries. Nestas condições, se por um lado ocorre a melhoria da utilização do seu tempo, acelerando sua formação, por outro ficam dificultados o estabelecimento de vínculos sociais e o

acompanhamento e realização das tarefas solicitadas pelas disciplinas.

Diante da efetivação do retorno esperado, os estudantes apresentaram alta expectativa quanto à sua própria atuação e a da universidade. E considerando o que demonstra a literatura sobre o ingresso no ensino superior, também na rematrícula, o desencontro entre as expectativas dos estudantes e o que a universidade faz, pode gerar novas decepções com sua vivência acadêmica (Pachane, 1999). Assim, o reingresso, após a situação de trancamento de matrícula, pode caracterizar-se como uma situação de risco para uma ruptura na formação acadêmica e, como tal, necessita de ações de acompanhamento quanto à integração do estudante à vida universitária.

4.2.3. O QUE

O depoimento dos estudantes aponta para uma intervenção que, além de subsidiar a aquisição de conhecimentos, habilidades e condições para a realização dos estudos, também possibilite a interlocução sobre a tomada de decisão quanto ao encaminhamento dos estudos. Os acadêmicos reconhecem a necessidade de ajuda ao vivenciar este processo e valorizam-na, revelando o interesse em orientação ou aconselhamento psicológico, mesmo porque, entre as categorias de motivos que originaram o trancamento, os aspectos de ordem pessoal ocupam posição destacada.

Também foi sugerida pelos estudantes a implantação de programas de apoio financeiro, orientação profissional e administração do tempo, além de capacitação para o ingressante, como condições necessárias para o favorecimento da formação superior.

A despeito da condição socioeconômica estar fora do controle direto da IES, por ser de ordem social e pessoal, a universidade não pode isentar-se de responsabilidade no enfrentamento deste problema, por exemplo, por meio de programas de apoio financeiro, captação de estágio, colocação ou capacitação para inserção no mercado de trabalho, orientação quanto ao gerenciamento de recursos financeiros e outras iniciativas similares. O estudo de Cabrera, Nora e Castañeda (1992) ressalta que ações dessa natureza, além de possibilitarem uma melhora no suporte financeiro do estudante, também favorecem sua integração acadêmica e ampliam o grau de compromisso com a instituição.

Considerando que, como pondera Tinto (1982 e 1996), não é só a dificuldade financeira propriamente dita que pode interferir no projeto acadêmico do estudante, mas a

avaliação que ele faz do investimento que vem realizando em comparação à qualidade da experiência ou ao benefício que é percebido, é preciso também promover continuamente boas condições da formação (Fernandes, 1992; Polydoro, 1995), de modo que o estudante possa perceber que seu esforço está sendo válido.

O conhecimento restrito, a desinformação ou o equívoco sobre cursos, profissões e mercado de trabalho podem levar a um baixo grau de compromisso com o curso e posterior evasão. A divulgação do perfil dos cursos e informações sobre as carreiras profissionais, a promoção do autoconhecimento e a discussão sobre a representação social do ensino superior são ações que a universidade pode realizar antes ou durante a graduação. Embora seja positiva a evasão no sentido de mobilidade para um outro curso com características mais interessantes para o estudante, o melhor seria que este acesso se desse mais precocemente, ou, idealmente, como primeira opção de ingresso no ensino superior. No entanto, o compromisso com o curso muitas vezes é desenvolvido no decorrer do próprio curso (Silveira, Mercuri e Polydoro, 1999), e nesse sentido a universidade pode contribuir por meio de esclarecimentos e reflexões inseridos na própria atividade curricular (Archanjo e cols., 1999; Mercuri, Ajub e Bariani, 1998; Pinto, 1997) ou oportunizando a participação dos estudantes em atividades não obrigatórias, como iniciação científica, monitoria ou extensão comunitária, dentre outras (Bridi e Mercuri, 2000).

A gestão dos papéis e das demandas ligadas à profissão, à vida pessoal e ao ser estudante pode associar-se à necessidade de desenvolvimento da estratégia de administração do tempo. Conforme Paredes (1994) e Pinto (1997) a dificuldade de conciliar trabalho e estudo pode estar mais relacionada à falta de habilidade para gerenciar o tempo que a impedimentos concretos advindos do emprego. Porém, há casos em que, realmente, as exigências do trabalho geram a dificuldade, e para estas situações a universidade poderia disponibilizar programas especiais de compensação de atividades perdidas, por meio do estabelecimento de horários ou prazos alternativos, adaptação do conteúdo ou da estratégia de aula, e outras iniciativas que garantissem o cumprimento das atividades, mas com maior flexibilidade, necessária para manutenção do curso e do emprego.

A integração dos ingressantes na vida universitária também pode ser objeto de intervenção, incentivando a participação ativa dos alunos na sua formação desde o início do curso. Podem também ser incluídas entrevistas iniciais com ingressantes para detectar

indicativos de prováveis desistências, assim como também se pode incentivar os professores a conhecerem melhor seus alunos, de forma a conduzirem estratégias de ensino-aprendizagem mais apropriadas à turma, além de detectarem precocemente as possíveis dificuldades. Uma ação simples pode ser o acompanhamento da frequência dos estudantes e introdução de espaços para discussão com os que apresentam alto índice de ausências.

Além das atividades de integração, são necessários programas de orientação de estudo e estratégias de aprendizagem. Pesquisas como a de Carelli (1996) e Mercuri (1992) confirmam que condições adequadas de estudo ajudam o acadêmico a melhorar seu desempenho acadêmico.

A evidência que a universidade tem oferecido pouco impacto a favor do destrancamento de matrícula indica a necessidade de ações de aproximação da instituição com o estudante e sua família, como o envio de informações sobre acontecimentos na universidade e nos cursos, convite para participação em eventos e programas promovidos pela instituição e contato pessoal ou à distância para discussão sobre questões ligadas ao curso, à vida universitária ou à carreira, além de discussões específicas, sobre o próprio período de trancamento e orientação quanto à rematrícula. Ou seja: o estudante em trancamento deve ser visto pela instituição como um de seus acadêmicos.

A intervenção, todavia, não deve se restringir às variáveis diretamente relacionadas ao processo de trancamento de matrícula. É importante lembrar que o impacto da universidade sobre o graduando pode ter efeito direto ou indireto, a curto ou longo prazo (Terenzini e Pascarella, 1991). Além disso, como os estudantes realizam uma análise de custo-benefício durante a tomada de decisão sobre a permanência ou evasão, fortalecer outros aspectos também pode contribuir para uma definição mais favorável do estudante em relação à sua formação superior.

Uma vantagem a ser aproveitada nestas ações, especialmente para estudantes de séries iniciais, é a percepção positiva que o estudante, de maneira geral, apresentou quanto ao tempo em que esteve na universidade. Se este período, foi avaliado pelo estudante como facilitador para sua transição e integração ao ensino superior, pode ser atualizado, favorecendo sua nova inserção.

Além dos programas de intervenção sistematizados e do acompanhamento contínuo

da trajetória acadêmica dos estudantes para analisar sua tendência de mobilidade, a fala de um dos entrevistados deste estudo reflete a necessidade de algo mais amplo, menos técnico ou científico, e mais humano. Trata-se de uma atitude de acolhimento e de disponibilidade em relação ao estudante, que deveria estar presente no contexto global da universidade, refletindo-se em todas as ações da instituição e de cada membro de sua comunidade. E assim, como disse outro acadêmico, “se isto realmente acontecer, o aluno levará consigo mais do que teorias”.

Não basta à universidade oferecer um ambiente acadêmico e social apropriado para o desenvolvimento dos estudantes. É preciso que os próprios estudantes o percebam desta maneira e usufruam ativamente das condições oferecidas (Strange, 1994). Como destacam os modelos teóricos de Astin (1996) e Tinto (1997), os estudantes devem envolver-se individual e ativamente no seu processo de formação, tendo consciência de sua responsabilidade em relação às oportunidades presentes. Portanto, deve ser objetivo da instituição despertar esse comprometimento e propiciar o desenvolvimento das habilidades necessárias para sua concretização.

Assim como o próprio estudante, a universidade, de modo geral, encontra-se diante de diversos desafios – aumento de procura por uma população cada vez mais diversificada, inovações científicas e tecnológicas, mudanças nas políticas educacionais e nos processos de avaliação a que é submetida – e precisa tomar decisões.

Também como os estudantes, a universidade busca o desenvolvimento de suas potencialidades diante da multiplicidade de características, possibilidades, demandas e exigências que lhe são apresentadas pelo seu contexto.

E ainda, tal como os estudantes, mesmo envolvida nesse processo de transformação, a universidade deve agir, e sua ação deve ser direcionada à promoção do desenvolvimento de pessoas comprometidas com sua formação integral e responsabilidade social.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. V. de, LEITÃO, L. M., PAIXÃO, M. P., BRÊDA, M. S. J., MIGUEL, J. P. Aspirações e projetos pessoais, condições de vida e de estudo dos alunos do ensino superior de Coimbra. **Psychologica**, Coimbra, n.16, p.33-61, 1996.
- ALMEIDA, L. S. Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes do ensino superior: estudo junto dos alunos do 1º ano da Universidade do Minho. **Relatório Técnico da Investigação**, Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho, Braga, 1998.
- ALMEIDA, L. S. e FERREIRA, J. A. Adaptação e rendimento acadêmico no ensino superior: fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências acadêmicas. **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**, Braga, n.1, p.157-170, 1999.
- ALMEIDA, L. S., SANTOS, A. C., DIAS, P. B., BOTELHO, S. G., RAMALHO, V. M. Dificuldades de adaptação e de realização acadêmica no ensino superior: análise de acordo com as escolhas vocacionais e o ano de curso. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación**, La Coruña, v.2, n.2, p.41-48, 1998.
- ALMEIDA, L. S., SOARES, A. P. C., FERREIRA, J. A. Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: construção/validação do questionário de vivências acadêmicas. **Relatórios de Investigação**, Centro de Estudos em Educação e Psicologia - Universidade do Minho, Braga, 1999.
- ALMEIDA FILHO, N. Evasão: Dilemas e Perspectivas. Universidades Públicas dos Estados de Minas Gerais e Espírito Santo. In: FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO, VI, 1995, Serra Negra – SP. **Anais do VI Fórum de Pró-Reitores de Graduação**. Campinas: Gráfica da Unicamp, 1995. p.35.
- ALMEIDA, S. F. C. de. Programa de apoio psicopedagógico a estudantes universitários (PAPEU/UFC). **Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, São Paulo, v.9, n.18, p.97-106, 1990.

- ALVES, Z. M. M. B. e SILVA, M. H. G. F. D. da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto – SP, n.2, p.61-69, 1992.
- AMARAL, N. C. O perfil socioeconômico dos alunos de graduação e o financiamento das IFES: dez argumentos a favor da gratuidade. *Cipedes*, 1(2), p.15-24. Separata de: **Avaliação**, Campinas, v.3, n.3(9), 1998.
- ARCHANJO, C. M. A., GOMES, L. M. B., MORENO, M. P., POLYDORO, S. A. J. Introdução à formação profissional em psicologia: relato de uma experiência. **Relatório Final de Atividades**, Universidade São Francisco, Itatiba, 1999.
- ARIAS, A. V., CABANACH, R. G., GONZÁLES, L. M. C., MARTÍNEZ, S. R. FERNANDEZ, M. B., PÉREZ, J. C. N. El C.M.A. (Cuestionario de Metas Académicas): um instrumento para la evaluación de las metas de estudio de los estudiantes universitarios. In: Congresso Luso-Espanhol de Psicologia da Educação, I, 1997, Coimbra. **Actas do I Congresso Luso-Espanhol de Psicologia da Educação**. Coimbra: APPORT, 1997. p.361-371.
- ARRUDA, P. V. de, MILLAN, L. R., ROSSI, E., DE MARCO, O. L. N. Introdução. **Documentos do CEDEM**, São Paulo, n.5, p.1-4, 1994.
- ASTIN, A. W. O estudo do impacto causado pela universidade. Tradução de M. H. CASTRO e L. A. RAYOL. **Curso de Especialização em Avaliação a Distância**, Brasília, v.4, p.109-134, 1997. Tradução de: Studying college impact. In: STAGE, F. K., GUADALUPE, A., BEAN, J. P., HOSSLER, D., KUH, G. *College students: The evolving nature of research*, 1996.
- AUGUSTO, C. E., SANTOS, A. A. A. dos, NATÁRIO, E. G. Influência do desempenho acadêmico na evasão de universitários. In: CONGRESSO INTERNO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, VI, 1998, Campinas – SP. **Caderno de Resumos**, Campinas, 1998. p.71.
- AUGUSTO, C. E., SANTOS, A. A. A. dos, NATÁRIO, E. G. Desempenho acadêmico e condições de estudo em universitários e em alunos evadidos. In: CONGRESSO INTERNO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, VII, 1999, Campinas – SP. **Caderno de Resumos**, Campinas, 1999. p.71.

- AUGUSTO, C. E., SANTOS, A. A. A. dos, SILVA, S. H. S. da. Desempenho acadêmico e condições de estudo em universitários e em alunos evadidos. **Relatório Final de Iniciação Científica - PIBIC/CNPq**. Campinas, Faculdade de Educação – Unicamp, 1999.
- AZZI, R. G., MERCURI, E. N. G. da S., MORAN, R. C. Fatores que interferem na decisão de desistência de curso no primeiro ano de graduação. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, III, 1998, Rio de Janeiro. **Anais do III Congresso Nacional de Psicologia Escolar**. Rio de Janeiro, 1998, p.144-146.
- BAKER, R. W., McNEIL, O., SIRYK, B. Expectations and reality in freshman adjustment to college. **Journal of Counseling Psychology**, 32, p.94-103, 1985.
- BAKER, R. W. e SCHULTZ, K. L. Measuring expectations about college adjustment. **Nacada Journal**, 12(2), p. 23-32, 1992.
- BAKER, R. W. e SIRYK, B. **Student Adaptation to College Questionnaire**. Los Angeles: Western Psychological Services, 1989.
- BALZAN, N. C. Sete princípios inaceitáveis sobre a educação em países em desenvolvimento. **Em aberto**, Brasília, v.14, n.64, p.19-34, 1994.
- BARCO, L. Evasão alta é sintoma, não a doença. **Jornal da USP**, São Paulo, 8 a 14 de fevereiro de 1993. v.6, n.240, p.16.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASTOS, A. M. C. e GONÇALVES, O. F. Intervenção psicológica no ensino superior: construção, implementação e avaliação de um programa de desenvolvimento pessoal. **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**, Braga, n.1, p.195-206, 1996.
- BEAN, J. P. Dropouts and turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition. **Research in Higher Education**, New York, v.12, n.2, p.155-187, 1980.
- BELLONI, I. A função social da avaliação institucional. **Avaliação**, Campinas, v.3, n.34, p.37-50, 1998.
- BELO, S., FARIA, L., ALMEIDA, L. S. Adaptação ao ensino superior: importância do autoconceito dos estudantes. In: CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, IV, 1998, Braga. **Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**. Braga, 1998. p.60-65.

- BENTO, M. de F. e FERREIRA, J. A. G. Auto-conceito do estudante do ensino superior. In: CONGRESSO LUSO-ESPANHOL DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, I, 1997, Coimbra. **Actas do I Congresso Luso-Espanhol de Psicologia da Educação**. Coimbra: APPORT, 1997. p. 267-275.
- BRAGA, M. M., MIRANDA-PINTO, C. O. B., CARDEAL, Z. L. Perfil socioeconômico dos alunos, repetência e evasão no curso de Química da UFMG. **Documento de Trabalho**. NUPES, São Paulo, maio 1996.
- BRASIL, **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRAXTON, J. M., VESPER, N., HOSSLER, D. Expectations for college and student persistence. **Research in Higher Education**, New York, v.36, n.5, p.595-612, 1995.
- BRIDI, J. C. A. e MERCURI, E. N. G. da S. Causas atribuídas pelos universitários a evasão de curso. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, XXIX, 1999, Campinas – SP. **Resumos de Comunicação Científica** Ribeirão Preto - SP: Legis Summa, 1999. p.167.
- BRIDI, J. C. A. e MERCURI, E. N. G. da S. Desenvolvimento do compromisso com o curso ao longo da vida universitária. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, VIII, 2000, Campinas – SP. **Caderno de Resumos**, Campinas – SP: Unicamp, 2000. p. 83.
- BROWER, A. M. The “second half” of student integration: the effects of life task predominance on student persistence. **The Journal of Higher Education**, Ohio, v.63, n.4, p.441-462, 1992.
- BUENO, J. L. de O. A evasão de alunos. **Paidéia**, Ribeirão Preto - SP, n.5, p.9-16, 1993.
- CABRERA, A. F., CASTAÑEDA, M. B., NORA, A., HENGSTLER, D. The convergence between two theories of college persistence. **The Journal of Higher Education**, Ohio, v.63, n.2, p.143-164, 1992.
- CABRERA, A. F., NORA, A., CASTAÑEDA, M. B. The role of finances in the persistence process: a structural model. **Research in Higher Education**, New York, v.33, n.5, p.571-593, 1992.

- CABRERA, A. F., NORA, A., CASTAÑEDA, M. B. College persistence: structural equations modeling test of an integrated model of student retention. **The Journal of Higher Education**, Ohio, v.64, n.2, p.123-139, 1993.
- CAIO, V. M. **Integração do estudante à Universidade**: um estudo exploratório. Campinas - SP, 1996. 114p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- CALEJON, L. M. C. **Manejo de crises e dificuldades adaptativas em universitários**. São Paulo, 1996. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo.
- CAMPOS, V. T. B. Evasão no ensino superior: um estudo da Universidade Federal de Uberlândia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22^a, 1999, Caxambu - MG. **Programa e Resumos**. São Paulo, 1999. p.262.
- CARELLI, M. J. G. **Perfil sociocultural e condições de estudo de alunos da USF**. Bragança Paulista – SP, 1996. Dissertação (Mestrado) – universidade São Francisco.
- CARNEIRO, S. M. C. de S. Evasão: dilemas e perspectivas – universidades públicas do estado do Rio de Janeiro. In: FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO, VI, 1995, Serra Negra – SP. **Anais do VI Fórum de Pró-Reitores de Graduação**. Campinas: Gráfica da Unicamp, 1995. p.29-32.
- CARNEIRO, W. Característica do aluno de graduação evadido da UFF: primeiras aproximações. **Cadernos da PROAC**, Niterói, v.1, n.1, p.46-50, 1993.
- CARVALHO, I. C. L. e PEROTA, M. L. L. R. A evasão dos alunos do curso de Biblioteconomia da Universidade Federal do Espírito Santo. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v.19, n.1, p.78-93, 1990.
- CASTRO, M. H. M. e SCHWARTZMAN, S. O momento da formatura: a trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP. **Análises Preliminares**. NUPES, São Paulo, fev. 1992.
- CATANI, A. M. e OLIVEIRA, J. F. O sistema e a política de avaliação da educação superior no Brasil. **Avaliação**, Campinas, v.5, n.3, p.7-14, 2000.

- CESARINO, M. A. da N., KREMER, J. M., DUMONT, M. M. V., SIMÕES, E. M. dos S. A retenção de alunos por infrequência, aproveitamento e trancamento de matrícula no curso de graduação de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, Belo Horizonte, v.16, n.2, p.159-190, 1987.
- CHRISTIE, N. G. e DINHAM, S. M. Institutional and external influences on social integration in the freshman year. **The Journal of Higher Education**, Ohio, v.62, n.4, p.412-436, 1991.
- CLEVELAND-INNES, M. Adult student drop-out at post-secondary institutions. **The Review of Higher Education**, Michigan, v.17, n.4, p.423-445, 1994.
- COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDO DE EVASÃO. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em IES públicas. **Avaliação**, Campinas, v.1, n.2, p.55-65, 1996.
- COOMES, M. D. Using student development to guide institutional policy. **Journal of College Student Development**, Missouri, v.35, p.428-437, 1994.
- COSTA, V. **Evasão, retenção e rendimento em relação à ordem de opção atendida nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre - RS, 1979. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- CUERVO, J. C. P., CORELLAN, A. V. Evaluación de las necesidades de los alumnos universitarios sobre el servicio de orientación de la Universidad de la Coruña (SAPE). In: CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, IV, 1998, Braga. **Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**. Braga, 1998. p.398-403.
- DEL PRETTE, A., DEL PRETTE, Z. A. P. Evasão da Universidade: a psicologia escolar no terceiro grau. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, II, 1995, Brasil. **Anais do II Congresso Nacional de Psicologia Escolar**. Brasil: Átomo, 1995. p.168-171.
- DELGADO, L. de A. N. Evasão: Dilemas e Perspectivas. Universidades Públicas dos Estados de Minas Gerais e Espírito Santo. In: FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO, VI, 1995, Serra Negra - SP. **Anais do VI Fórum de Pró-Reitores de Graduação**. Campinas: Gráfica da Unicamp, 1995. p.33.

- DEY, E. L., HURTADO, S. College impact, student impact: a reconsideration of the hole of students within American higher education. **Higher Education**, Netherlands, v.30, n. 2, p.207-223, 1995.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Institucional da Educação Superior: fontes externas e fontes internas. **Avaliação**, Campinas, v.3, n.34, p.29-35, 1998.
- DINIZ, A. M., ALMEIDA, L. S. Construção de uma escala de qualidade da integração no ensino superior (EQIES). **Psicologia: Teoria, Investigação e Prática**, Braga, n.2, p.85-96, 1997.
- DURHAM, E. R. Avaliação e relações com o setor produtivo: novas tendências do ensino superior europeu. **Documento de Trabalho**. NUPES, São Paulo, dez. 1990.
- DURHAM, E. R. Uma política para o Ensino Superior Brasileiro: Diagnóstico e Proposta. **Documento de Trabalho**. NUPES, São Paulo, jan. 1998.
- EATON, S. B. e BEAN, J. P. An approach/avoidance behavioral model of college student attrition. **Research in Higher Education**, New York, v.36, n.6, p.617-645, 1995.
- FAGGIANI, A. **O comportamento acadêmico nos cursos de graduação da UNICAMP**. Campinas, SP: Unicamp, 1994.
- FARIA, L. e SANTOS, N. L. Validação de uma escala de concepções pessoais de competência no contexto universitário. In: CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, IV, 1998, Braga. **Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**. Braga, 1998. p.144-150.
- FELNER, R. D. e ADAN, A. M. The school transitional environment project: an ecological intervention and evaluation. In: PRICE, R. H., COWEN, E., LORION, R. P., RAMOS, M. **Fourteen onces of primary prevention**, Washington, 1990. p.111-122.
- FERNANDES, J. C. da G. Marketing na universidade vai muito além da promoção. **Enfoque**, Rio de Janeiro, v.3, n.7, p.11-12, 1992.
- FERREIRA, J. A. As teorias interacionistas e o desenvolvimento do estudante do ensino superior. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, XXV, p.91-105, 1991.
- FERREIRA, J. A. e HOOD, A. Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, XXIV, p.391-406, 1990.

- FOLGUERAS-DOMÍNGUEZ, S. e MORELLI, L. H. Levantamento das dificuldades enfrentadas por alunos do terceiro grau. **Ciência e cultura**, São Paulo, v.37, n.7, p.1076-1089, 1985.
- FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO. **Instituições de Ensino Superior Brasileiras**. Algumas Medidas e Procedimentos Relacionados ao Ensino de Graduação, 1997.
- FROST, S. Strategies to help freshmen succeed. **Planning for Higher Education**, Michigan, v.21, n.4, p.21-26, 1993.
- GASPARETTO, A. Avaliação Institucional: processo doloroso de mudança. A experiência da UESC, Ilhéus, Bahia. **Avaliação**, Campinas, v.4, n.3, p.73-84, 1999.
- GERDES, H. e MALLINCKRODT, B. Emotional, social, and academic adjustment of college students: a longitudinal study of retention. **Journal of Counselling & Development**, Virginia, v.72, p.281-288, 1994.
- GIANFALDONI, M. H. T. A. **Reflexões sobre a universidade**: seu projeto na fala do aluno e do profissional. São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- GIL, A. C. A Entrevista. In: **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1991.
- GONÇALVES, E. L. Evasão no Ensino Universitário: A Escola Médica em Questão. **Documento de Trabalho**. NUPES, São Paulo, mar. 1997.
- GONÇALVES, O. e CRUZ, J. F. A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 1, n. 1, p. 127-145, 1988.
- GUNTER, I. de A. e GUNTER, H. Desenvolvimento adulto entre estudantes brasileiros nos EUA: busca de um modelo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.3, n.1-2, p.84-105, 1986.
- HAMBURGER, E. W. **Levantamento preliminar da evasão na universidade de São Paulo**. São Paulo, IFUSP, maio 1986.
- HAMBURGER, E. W., CASTRO, B. A. C., RABINOVITCH, S. V. **Desempenho dos alunos do curso de física na USP**. São Paulo, IFUSP, dezembro 1988.

- HOOD, A., FERREIRA, J. A. Stages in the cognitive development of university students. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, XVII, p.79-89, 1983.
- HURTADO, S. e NAVIA, C. N. Avaliação dos estudantes universitários – acompanhamento e avaliação de alunos. **Curso de Especialização em Avaliação a Distância**, Brasília, v.4, 1997.
- INEP/MEC. **Resultados do censo da educação superior: Brasil 1999**. Brasília, 2000.
- ISAIA, S. M. de A. e MOSQUERA, J. Vida adulta e professor universitário. **Educação**, Porto Alegre, v.18, n.28, p.63-81, 1995.
- JOHNSON, G. M. Undergraduate student attrition: a comparison of the characteristics of students who withdraw and students who persist. **The Alberta Journal of Educational Research**, Canada, v. XL, n.3, p.337-353, 1994.
- KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: EPU, 1980.
- KING, P. M. Theories of college student development: sequences and consequences. **Journal of College Student Development**, Missouri, v.35, n.6, p.413-421, 1994.
- KIPNIS, B. A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22^a, 1999, Caxambu - MG. **Programa e Resumos**. São Paulo, 1999. p.176.
- KIRA, L. F. **A evasão no ensino superior: o caso do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (1992-1996)**. Piracicaba – SP, 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba.
- KIRA, L. F. A evasão no ensino superior: o caso do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22^a, 1999, Caxambu - MG. **Programa e Resumos**. São Paulo, 1999. p.277.
- KLINK, A. **Mar sem fim: 360° ao redor da Antártica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- KUDE, V. M. M. Como se faz análise de dados na pesquisa qualitativa em psicologia. **PSICO**, Porto Alegre, v.28, n.2, p.183-202, 1997.
- LAMPORT, M. A. Student-faculty informal interaction and the effect on college student outcomes: a review of the literature. **Adolescence**, v.28, n.112, p.971-990, 1993.

- LANKENAU, T. de J. C. e MOYSÉS, L. M. M. Evasão escolar no curso de Pedagogia. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, Niterói, v.14, n.1-2, p.84-102, 1987.
- LEITE, D. A avaliação em prática. **Avaliação**, Campinas, v.1, n.1, p.33-41, 1996.
- LEITE, D. B. C. e BALARINE, O. F. O. Avaliação Institucional das Universidades: quantificação de impactos e mudanças associados. **Avaliação**, Campinas, v.3, n.34, p.51-98, 1998.
- LUCKESI, C. C. Educação universitária e formação do ser humano. **Revista da FAEBA**, Salvador, Ano 1, n.1, p.31-35, 1992.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. SP: E.P.U., 1986.
- LUKJANENKO, M. F. S. P., POLYDORO, S. A. J., ANDRAUS, R. C., FERREIRA, E. M., SILVA, L. V. C. E. A Pesquisa sobre trancamento de matrícula no Serviço de Orientação ao Estudante: análise preliminar. In: III CONGRESSO DE PESQUISA E EXTENSÃO E VI ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2000, Bragança Paulista – SP. **Anais do III Congresso de Pesquisa e Extensão e VI Encontro de Iniciação Científica**. Bragança Paulista, 2000. p. 223.
- LUKJANENKO, M. F. S. P. e PRIMI, R. Estudo piloto de um instrumento de avaliação do Juízo Moral entre universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.3, n.3, p.217-226, 1999.
- MAIA, M. de F. **A evasão no 3º grau: a quem interessam as razões?** Campinas - SP, 1984. 128 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas.
- MARTINS, F. A satisfação acadêmica: Construção de uma escala. In: CONGRESSO GALAICO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA, IV, 1998, Braga. **Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia**. Braga, 1998. p.188-193.
- MARTINS, J. do P. **Estudo da evasão escolar de alunos da graduação da Universidade Federal de São Carlos**. São Carlos – SP, 1984. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos.
- MARTINS FILHO, J. Percepções Sociais da Universidade Latino-Americana. **Avaliação**, Campinas, v.3, n.1(6), p.69-75, 1998.

- MEDRONHO, R. de A. Evasão: Dilemas e Perspectivas. In: FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO, VI, 1995, Serra Negra – SP. **Anais do VI Fórum de Pró-Reitores de Graduação**. Campinas: Gráfica da Unicamp, 1995. p.25.
- MERCURI, E. N. G. da S. Condições espaciais, materiais, temporais e pessoais para o estudo segundo depoimentos de alunos e professores do curso de graduação da Unicamp. Campinas – SP, 1992. Tese (Doutorado) – universidade Estadual de Campinas.
- MERCURI, E. N. G. da S. Migração interna: as características de uma das modalidades de evasão de curso na universidade. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, III, 1998, Rio de Janeiro. **Anais do III Congresso Nacional de Psicologia Escolar**. Rio de Janeiro, 1998, p.156-158.
- MERCURI, E. N. G. da S. Determinantes da evasão de curso ao longo da graduação. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, XXIX, 1999, Campinas – SP. **Resumos de Comunicação Científica** Ribeirão Preto - SP: Legis Summa, 1999, p. 42.
- MERCURI, E. N. G. da S., AJUB, J. C., BARIANI, I. C. D. Dificuldades encontradas por universitários ingressantes. In: CONGRESSO DE PSICOLOGIA ESCOLAR, IV, 1998, João Pessoa – PA. **Anais do IV Congresso de Psicologia Escolar**. João Pessoa, 1998, p.141.
- MERCURI, E. N. G. da S. e AZZI, R. G. Evasão de ingressantes de curso de graduação: o olhar do aluno sobre a experiência de vida universitária. In: CONGRESSO INTERAMERICANO DE PSICOLOGIA, XXVI, 1997, São Paulo – SP. **Resumos**. São Paulo – SP: Imprensa Oficial, 1997, p.383.
- MERCURI, E. N. G. da S., MORAN, R. C., AZZI, R. G. Estudo da evasão de curso no primeiro ano da graduação de uma universidade pública estadual. **Documento de Trabalho**. NUPES, São Paulo, maio 1995.
- MERCURI, E. N. G. da S., POLYDORO, S. A. J., SILVEIRA, F. R. da. Opção de curso e situação acadêmica de universitários. In: CONGRESSO DE PSICOLOGIA ESCOLAR, IV, 1998, João Pessoa – PA. **Anais do IV Congresso de Psicologia Escolar**. João Pessoa, 1998, p.139.
- MICHELOTTO, R. M. A avaliação da universidade italiana. **Avaliação**, Campinas, v.3, n.3(9), p.37-50, 1998.

- MILLAN, L. R. e BARBEDO, M. F. Assistência psicológica ao aluno de medicina: o início de uma experiência. **Documentos CEDEM**, São Paulo, n.5, p.9-18, 1994.
- MILLAN, L. R., DE MARCO, O. L. N., ROSSI, E., MILLAN, M. P. B., ARRUDA, P. C. V. de. Alguns aspectos psicológicos ligados à formação médica. In: MILLAN, L. R., DE MARCO, O. L. N., ROSSI, E., ARRUDA, P. C. V. de. **O universo psicológico do futuro médico: vocação, vicissitudes e perspectivas**. SP: Casa do Psicólogo, 1999. p.75-82.
- MORATO, H. T. P., COSTABILE, C., EISENCOHR, M. G., SIMONE, C. E., HONORA, K. Um serviço a serviço de alunos de Psicologia: a história de um projeto. **Boletim de Psicologia**, São Paulo, v.43, n.98-99, p.95-110, 1993.
- MOREIRA, M. J. **A evasão escolar no curso de Biblioteconomia**: o caso da universidade do Rio de Janeiro (UNI-RIO). Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- MOROSINI, M. C. (org.). Educação superior, estado da arte em periódicos nacionais, 1968-1995. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22^a, 1999, Caxambu - MG. **Programa e Resumos**. São Paulo, 1999. p.321.
- MOYSES, L. M. M. (Coord.). A evasão escolar chega à Universidade. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, Niterói, v.12, n.2, p.7-24, 1985.
- NOGUEIRA, A. de B. L., RIELLO, I. C., BRANDÃO, S. C. Adolescência: dificuldades em pré-vestibulandos. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, 1991, Valinhos – SP. **Anais do Congresso de Psicologia Escolar**. Campinas: Átomo, 1991. p.234-237.
- NORA, A. e CABRERA, A. F. The role of perceptions of prejudice and discrimination on the adjustment of minority students to college. **Journal of Higher Education**, Ohio, v.67, n.2, p.119-148, 1996.
- NORA, A., CABRERA, A. F., HAGEDORN, L. S., PASCARELLA, E. Differential impacts and social experiences on college-related behavioral outcomes across different ethnic and gender groups at four-year institutions. **Research in Higher Education**, New York, v.37, n.4, p.427-451, 1996.

- OLIVEIRA, R. P. de e SOUSA, S. Z. Curso de Pedagogia FE-USP – perfil de ingressantes, trajetória acadêmica e destino profissional dos formandos. **Avaliação**, Campinas, v.3, n.3(9), p.61-70, 1998.
- PACHANE, G. G. A experiência universitária a partir da percepção do aluno. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, XXIX, 1999, Campinas – SP. **Resumos de Comunicação Científica** Ribeirão Preto - SP: Legis Summa, 1999, p. 41.
- PACHECO, E. M. de C. **Indicadores de risco de sucesso acadêmico segundo universitários**. Campinas - SP, 1996. 144p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- PANTAGES, T. J. e CREEDON, C. F. Studies of college attrition: 1950-1975. **Review of Educational Research**, Washington, v.48, n.1, p.49-101, 1978.
- PAREDES, A. S. **A evasão do terceiro grau em Curitiba**. São Paulo, 1993. 254p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo.
- PAREDES, A. S. A evasão do terceiro grau em Curitiba. **Documento de Trabalho**. NUPES, São Paulo, jun. 1994.
- PASCARELLA, E. T. e TERENCEZINI, P. T. Patterns of student-faculty informal interaction beyond the classroom and voluntary freshman attrition. **The Journal of Higher Education**, Ohio, v.XLVIII, n.5, p.540-552, 1977.
- PASCARELLA, E. T. e TERENCEZINI, P. T. Teorias e modelos de mudanças no estudante universitário. Tradução por A. FARAH e R. A. REZENDE NETO. **Curso de Especialização em Avaliação a Distância**, Brasília, v.4, p.135-191, 1997. Tradução de Theories and models of student change in college. In: How college affects students. San Francisco: Jossey-Bass, cap. 2, 1991.
- PEIXOTO, M. do C. L, BRAGA, M. M. e CARVALHO, M. M. Perfil dos formandos no curso de Química da UFMG na década de 90. **Avaliação**, Campinas, v.4, n.2, p.67-80, 1999.
- PEREIRA, E. M. A. Fatores psicossociais e rendimento escolar. **Revista de Psicologia de Fortaleza**, Fortaleza, v.3, n.1, p.19-24, 1985.

- PEREIRA, J. T. V. Evasão: Dilemas e Perspectivas. Universidades Públicas do Estado de São Paulo. In: FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO, VI, 1995, Serra Negra – SP. **Anais do VI Fórum de Pró-Reitores de Graduação**. Campinas: Gráfica da Unicamp, 1995. p.27.
- PEREIRA, J. T. V. Uma contribuição para o entendimento da evasão um estudo de caso: Unicamp. **Avaliação**, Campinas, v.1, n.2, p.23-38, 1996.
- PEREIRA, J. T. V. **Estudos sobre diplomação, retenção e evasão** – Universidades Públicas Paulistas – Responsável pela organização global: Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- PINTO, C. J. A. **Evasão em Engenharia Química**: opiniões de discentes, docentes e evadidos. Campinas - SP, 1997. 143p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- POLYDORO, S. A. J. **Evasão em uma Instituição de ensino superior**: desafio para a Psicologia Escolar. Campinas - SP, 1995. 179p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- POLYDORO, S. A. J., PRIMI, R., SERPA, M. N. F., ZARONI, M. M. H., POMBAL, K. C. P. Integração do estudante ao ensino superior: um perfil por curso e período de formação. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, XXIX, 1999, Campinas – SP. **Resumos de Comunicação Científica** Ribeirão Preto - SP: Legis Summa, 1999. p.41.
- POMBAL, K. C. P., POLYDORO, S. A. J., PRIMI, R., SERPA, M. N. F., ZARONI, M. M. H. Escala de integração ao ensino superior (EIES): Análise Psicométrica. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, V, 1999, Bragança Paulista – SP. **Anais do V Encontro de Iniciação Científica**. Bragança Paulista, 1999.
- PORTES, E. A. O universitário de origem trabalhadora e as normas acadêmicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.16, p.71-74, 1992.
- PRADO, F. D. **Acesso e evasão de estudantes na graduação**: a situação do curso de Física da USP. São Paulo, 1990. 247p. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo.
- RIBEIRO, C. Adolescência, um mosaico de crises: as causas da evasão universitária. **Perfil**, São Paulo, n.8, p.41-59, 1995.

- RIOS, T. A. Significado de 'inovação' em educação: compromisso com o novo ou com a novidade? **Série Acadêmica**, Campinas: Puccamp, n.5, p.3-21, 1996.
- RISTOFF, D. I. Princípios do programa de avaliação institucional. **Avaliação**, Campinas, Ano 1, n.1, p.47-53, 1996.
- RISTOFF, D. I. A tríplice crise da universidade brasileira. *Cipedes*, 4(4), p.9-14. Separata de: **Avaliação**, Campinas, v. 4 1, n.3(13), 1999a.
- RISTOFF, D. I. **Universidade em foco**: reflexões sobre a educação superior, Florianópolis: Insular, 1999b.
- ROCHA, F. J. P. da. Vestibular: cultura e tragédia. **Educação e Sociedade**, Campinas, n.50, p.15-43, 1995.
- RODRIGUES, L. C. **Rituais na Universidade**. Uma etnografia na Unicamp. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.
- ROOTMAN, I. Voluntary withdrawal from a total adult socialization organization: a model. **Sociology of Education**, New York, v.45, p.258-270, 1972.
- ROSA, E. **A evasão no ensino superior**: um estudo sobre a universidade Federal de Goiás. Rio de Janeiro, 1977. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas.
- ROTH, S. e COHEN, L. J. Approach, avoidance, and coping with stress, **American Psychologist**, n.41, p.813-819, 1986.
- RUFFINO, A. L. P., PEREIRA, D. J. Desistência universitária: fatos, números e porquês. **Boletim de Psicologia do Departamento de Psicologia Clínica da UNESP**, São Paulo, n.3, p.75-80, 1990.
- SANDOVAL, J. Children and moving. In: SANDOVAL, J. **Crisis counseling, intervention and prevention in the schools** Hillsdale. London: LEA, 1988. p.151-161.
- SANTOS, A. A. A. dos. Compreensão em leitura na universidade: um estudo comparativo entre dois procedimentos de treino. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v.7, n.2, p.39-53, 1990.
- SANTOS, A. A. A. dos, PRIMI, R., VENDRAMINI, C. M., TAXA, F., LUKJANENKO, M. F., MULLER, F., SAMPAIO, I., ANDRAUS JR., S., KUSE, F. K., BUENO, C. H. Habilidades básicas de ingressantes universitários. **Avaliação**, Campinas, v.5, n.2(16), p.33-45, 2000.

- SANTOS, A. P. dos. Diagnóstico do fluxo de estudantes nos cursos de graduação da UFOP. Retenção, diplomação e evasão. **Avaliação**, Campinas, v.4, n.4 (14), p.55-66, 1999.
- SANTOS, J. L. F., TOQUETON, D. O. M., ANTUNES, H. M. C., ALMEIDA, A. B. T. O desligamento de alunos na USP: Dimensão e Composição. **Documento de Trabalho**. NAEG, São Paulo, 1992.
- SANTOS FILHO, J. C. dos. O ensino superior como uma área de estudos e pesquisas: a experiência internacional. **Pro-posições**, Campinas, v.5, n.2(14), p. 5-15, 1994.
- SANTOS FILHO, J. C. dos. Análise teórico-política do Exame Nacional de Cursos. **Avaliação**, Campinas, v.4, n.3(13), p.9-24, 1999.
- SANTOS, J. L. P. e CARVALHO, A. C. P. Motivação dos alunos e dos evadidos em 1991. **Documento de Trabalho**, NAEG, São Paulo, Caderno 2, 1993.
- SANTOS, J. P. G. dos e AZZI, R. G. Destino acadêmico dos estudantes evadidos de uma universidade pública estadual. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, XXIX, 1999, Campinas – SP. **Resumos de Comunicação Científica** Ribeirão Preto - SP: Legis Summa, 1999. p.43.
- SANTOS, O. de B. Reflexões e perspectivas no campo da orientação vocacional. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, 1991, Valinhos – SP. **Anais do Congresso de Psicologia Escolar**. Campinas: Átomo, 1991. p. 36-40.
- SBARDELINI, E. T. B. **A reopção de curso na Universidade Federal do Paraná**. Ribeirão Preto - SP, 1997. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo.
- SBARDELINI, E. T. B., SANTOS, A. A. A. dos, VENDRAMINI, C. M. M., FONSECA, W. C., SANTOS, W. T., ANDRAUS, R. C., NATÁRIO, E. G., SERPA, M. N. F., POLYDORO, S. A. J. Situação Acadêmica do Aluno da USF: Reopção, Reprovação e Evasão. In: CONGRESSO DE PESQUISA E EXTENSÃO, II, 1999, Bragança Paulista – SP. **Anais do II Congresso de Pesquisa e Extensão**. Bragança Paulista, 1999, p.128.

- SBARDELINI, E. T. B., SANTOS, A. A. A. dos, VENDRAMINI, C. M. M., NATÁRIO, E. G., SERPA, M. N. F., ANDRAUS, R. C., POLYDORO, S. A. J., FONSECA, W. C., SANTOS, W. T., MALUF, E. J., MACEDO, K. C. G. Construção de instrumento para avaliação da vida de alunos reoptantes, reprovados e evadidos. In: III CONGRESSO DE PESQUISA E EXTENSÃO e VI ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2000, Bragança Paulista – SP. **Anais do III Congresso de Pesquisa e Extensão e VI Encontro de Iniciação Científica**. Bragança Paulista, 2000, p.169.
- SCHWARTZMAN. S. O contexto institucional e político da avaliação. **Documento de Trabalho**. NUPES, São Paulo, n. 3, 1990.
- SCHWARTZMAN. S. Posição social da família e experiência universitária. **Documento de Trabalho**. NUPES, São Paulo, mar., 1992.
- SCHWARTZMAN. S. Um sistema de indicadores para as universidades brasileiras. **Documento de Trabalho**. NUPES (Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo), São Paulo, n. 4, 1994.
- SELLTIZ, WRIGHTSMAN, COOK. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: E.P.U., 1965.
- SERPA, M. N. F. **Serviço de Atendimento ao Universitário**: inserção e atuação do psicólogo escolar. Bragança Paulista – SP, 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Francisco.
- SILVA, E. M. de C. e LOURENÇO, E. B. Avaliação Institucional no Brasil: contexto e perspectivas. **Avaliação**, Campinas, v.3, n.4, p.63-73, 1998.
- SILVA JÚNIOR, J. R. e SGUISSARDI, V. A Educação Superior Privada: Novos Traços de Identidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22^a, 1999, Caxambu - MG. **Programa e Resumos**. São Paulo, 1999. p.224.
- SILVA, N. R. Opção profissional. **Dois pontos: teoria e prática em educação**, v.3, n.25, p.35-37, 1996.
- SILVEIRA, F. R. da, MERCURI, E. N. G. da S., POLYDORO, S. A. J. Decisão de permanecer em um curso de segunda ou terceira opção entre universitários. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, XXIX, 1999, Campinas – SP. **Resumos de Comunicação Científica** Ribeirão Preto - SP: Legis Summa, 1999. p.166.

- SLOMP, M. G. F. dos S. **Estudo da evasão de alunos do curso de Estatística da Universidade Federal do Paraná**. Curitiba – PR, 1984. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.
- SOUZA, F. M. C. Alguns Indicadores do Ensino Superior no Brasil. **Avaliação**, Campinas, v.2, n.3, p.41-48, 1997.
- STATISTICAL PACKAGE FOR SOCIAL SCIENCES. **SPSS Exact tests 6.1 for Windows**. Chicago: Mehta and Patel/SPSS inc., 1993.
- STRANGE, C. Student development: the evolution and status of an essential idea. **Journal of College Student Development**, Washington, v.35, n.6, p.399-412, 1994.
- TEBECHRANI, E. A. C. **Frequência em sala de aula: um estudo a partir da ótica de alunos e professores de um curso de Graduação**. Campinas – SP, 1999. 125p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas.
- TEIXEIRA, J. G. Considerações sobre a demanda e a evasão escolar na Universidade Federal de Juiz de Fora. **Educação e Seleção**, São Paulo, n.14, p.149-152, 1986.
- TERENZINI, P. T. Good news and bad news: the implications of strange's propositions for research. **Journal of College Student Development**, Washington, v. 35, n.6, p.422-427, 1994.
- TERENZINI, P. T. e PASCARELLA, E. T. Toward the validation of Tinto's model of college student attrition: a review of recent studies. **Research in Higher Education**, New York, v.12, n.3, p.271-282, 1980.
- TERENZINI, P. T. e PASCARELLA, E. T. Twenty years of research on college students: lessons for future research. **Research in Higher Education**, New York, v.32, n.1, p.83-92, 1991.
- TERENZINI, P. T., RENDON, L. I., UPCRAFT, M. L., MILLAR, S. B., ALLINSON, K. W., GREGG, P. L., JALOMO, R. The transition to college: diverse students, diverse stories. **Research in Higher Education**, New York, v.35, n.1, p.57-73, 1994.
- TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, Washington, v.45, n.1, p.89-125, 1975.
- TINTO, V. Limits of theory and practice in student attrition. **Journal of Higher Education**, Ohio, v.53, n.6, p.687-700, 1982.

- TINTO, V. Stages of student departure. Reflections on the longitudinal character of student leaving. **Journal of Higher Education**, Ohio, v.59, n.4, p.438-455, 1988.
- TINTO, V. Reconstructing the first year of college. **Planning for Higher Education**, Michigan, v.25, n.1, p.1-6, 1996.
- TINTO, V. Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence. **Journal of Higher Education**, Ohio, v.68, n.6, p.599-623, 1997.
- TRINDADE, H. Fontes internacionais para pesquisa em educação superior. **Avaliação**, Campinas, v.3, n.2(8), p.27-30, 1998.
- TUBINO, M. J. G. Universidade brasileira alienada? In: TUBINO, M. J. G. (org.). **A Universidade ontem e hoje**. São Paulo: IBRASA, p.170-181, 1984.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Evasão dos cursos de graduação da UFRGS em 1985, 1986 e 1987**. Porto Alegre - RS, 1991.
- UPCRAFT, M. L. The dilemmas of translating theory to practice. **Journal of College Student Development**, Washington, v.35, p.438-443, 1994.
- VIEIRA, T. e DIAS, T. R. S. A entrevista na pesquisa: estudo da interação entrevistador-entrevistado. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.10, n.2, p.299-316, 1994.
- ZANNON, C. M. L. C. Convenções na publicação científica: guardar dados brutos e dispor informações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.11, n.2, p.iii-vi, 1995.

ANEXO 2

Cursos e séries oferecidas na instituição em estudo no período de 1995 a 1999

X em funcionamento / somente dados de evasão ausente da grade curricular

CURSOS	1 9 9 5						1 9 9 6						1 9 9 7						1 9 9 8						1 9 9 9											
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6						
Administração diurno													X						X						X	X					X	X				
Administração noturno	X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X		
Análise de Sistemas diurno	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Análise de Sistemas noturno	X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X		
Ciência da Computação diurno																																				
Ciência da Computação noturno																																				
Ciências – Matemática	X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X		
Engenharia Civil diurno																																				
Engenharia Civil noturno	X	X	X	X	X		X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X		
Engenharia da Computação diurno																																				
Engenharia da Computação noturno	X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X		
Eng. Elétrica – Mod. Eletrônica	X	X	X	X	X		X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X		
Eng. Industrial – Mod. Mecânica	X	X	X	X	X		X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X		
Eng. Mec. – Aut. e Sistemas diurno																																				
Eng. Mec.–Aut. e Sistemas noturno	X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X		
Fonoaudiologia																																				
Letras	X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X		
Psicologia diurno	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Psicologia noturno	X	X	X	X	X		X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X			X	X	X	X		

Anexo 3
Ficha Informativa sobre Trancamento

Nº Registro: _____

1. Nome: _____ RA.: _____

Idade: _____ Data Nasc.: __/__/__ Sexo: M() F() Nacionalidade: _____

Estado Civil: Solteiro() Casado() Divorciado() Outro() _____

Endereço: _____ Bairro: _____

Cidade: _____ CEP: _____ Fone: _____

Faculdade _____ Curso: _____ Série: _____ Período: D() N()

Como soube do SOE? _____

2. Por que escolheu o curso em que está matriculado?

3. Que expectativa você tem em relação à formação superior?

4. Você tem freqüentado o curso com assiduidade? Sim() Não()

Se não, qual o motivo? _____

5. Como tem sido seu relacionamento com seus colegas, professores e funcionários da Universidade?

6. Como tem sido seu rendimento acadêmico?

7. Qual seu nível de satisfação com a Universidade? Explique.

8. Quais os principais motivos da sua solicitação de trancamento de matrícula?

9. Em relação ao que você respondeu acima, o que você já fez como alternativa para evitar o trancamento?

10. Você pretende retomar a sua formação no ensino superior?

- sim nessa universidade e no mesmo curso
 nessa universidade e em outro curso
 em outra universidade e no mesmo curso
 em outra universidade e em outro curso

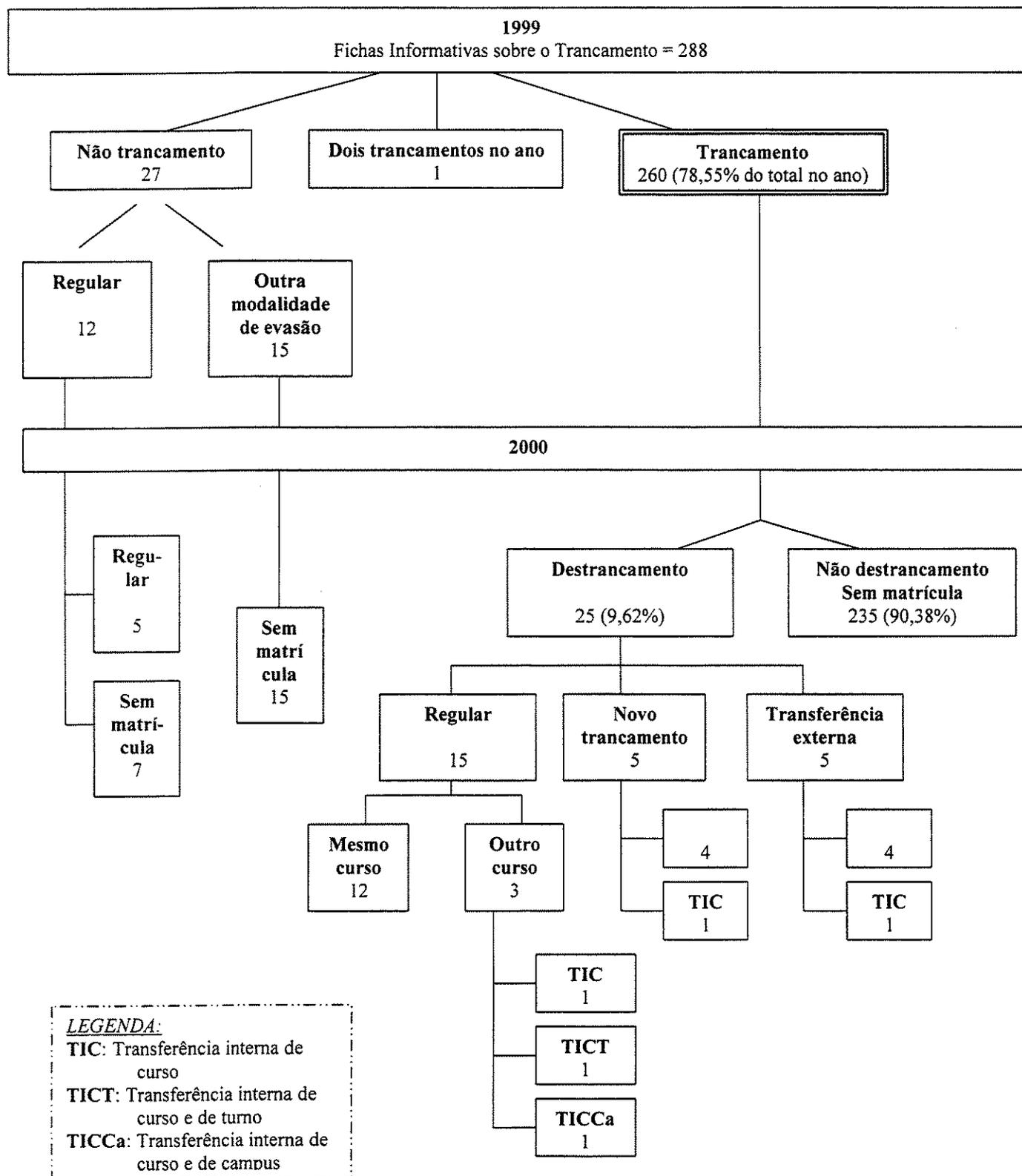
não

Comentários:

Data: ___/___/___

ANEXO 4

Esquema representativo dos resultados gerais da pesquisa



LEGENDA:

- TIC: Transferência interna de curso
- TICT: Transferência interna de curso e de turno
- TICCa: Transferência interna de curso e de campus