

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EVASÃO NOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA: A PERCEPÇÃO DOS
ESTUDANTES SOBRE SEUS DETERMINANTES**

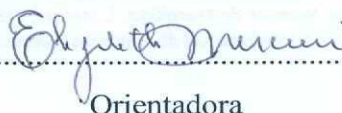
Autora: Danyelle Freitas Scali

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por
Danyelle Freitas Scali e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 10/06/2009

Assinatura:.....

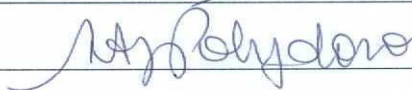


Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:







© by Danyelle Freitas Scali, 2009.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Sc45e Scali, Danyelle Freitas.
Evasão nos Cursos Superiores de Tecnologia : a percepção dos estudantes
sobre seus determinantes / Danyelle Freitas Scali. -- Campinas, SP: [s.n.],
2009.

Orientador : Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

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

09-122/BFE

Título em inglês : Dropout in the Technology Higher Education Courses: the students' perception about its determinants

Keywords: University dropout ; University students ; Higher education ; Technology higher education course

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Soely Aparecida Jorge Polyodoro

Prof^a. Dr^a. Regina Lúcia de Oliveira Moraes

Data da defesa: 10/06/2009

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : danyscalih@hotmail.com

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meus pais Carlos e Wingrid, pelo apoio e compreensão sem limites, que me deram a vida e me ensinaram a vivê-la com dignidade, que iluminaram meus caminhos com afeto e dedicação para que eu seguisse sem medos e com esperanças, que se doaram por inteiros e renunciaram aos seus sonhos, para que, muitas vezes, eu pudesse realizar os meus. Agradeço pela espera e compreensão durante minha ausência nas longas viagens para concretizar este sonho. Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é realmente uma tarefa difícil! Não porque é difícil dizer obrigada, mas pela dificuldade de buscar palavras que possam exprimir minha imensa gratidão à todas as pessoas que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho, para mais uma etapa da minha vida que consegui alcançar. Obrigada por fazerem parte da minha vida!

À Deus, por estar sempre ao meu lado dando-me forças para superar minhas limitações e os desafios que a vida impõe.

Em especial à minha orientadora, Professora Dra. Elizabeth Mercuri, por todo o apoio, incentivo e perseverança; pela compreensão em momentos difíceis. Dedico meu carinho e respeito pelo seu profissionalismo e pela orientação competente, sem dúvida, essenciais para a elaboração desta dissertação, minha eterna gratidão.

À minha querida irmã Maryana, por fazer parte da minha vida e por sempre torcer por mim.

Ao Rafael pelo seu amor e incentivo, por sempre estar disposto a me ajudar em qualquer situação e, principalmente pelo seu apoio que me deixa mais forte e me ajuda a concretizar os meus objetivos.

In Memoriam à minha avó Alba e meu avô Sebastião que partiram tão cedo, mas que sempre se orgulharam de mim e me deram forças para seguir em frente. Vocês estão presentes em meu coração, obrigada por terem me amado e principalmente por me iluminarem de onde vocês estão.

À banca examinadora de qualificação e de defesa desta dissertação, composta pelas professoras Soely Aparecida Jorge Polydoro e Regina Lúcia de Oliveira Moraes e às professoras Ângela Fátima Soligo e Isabel Cristina Dib Bariani por aceitarem o meu convite e pela relevância das contribuições e reflexões proporcionadas.

À Professora Dr^a. Roberta Azzi, pela sua amizade, apoio e por ter me proporcionado experiências tão valiosas.

Aos mestres que conheci na Unicamp, que com seus conhecimentos e sabedoria enriqueceram meu aprendizado, tanto acadêmico quanto pessoal, expresso meus agradecimentos à: Prof. Dra. Elizabeth Mercuri; Prof. Dra. Soely Polydoro; Prof. Dr. Sérgio Leite; Prof. Dra. Elisabete Pereira; Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo; Prof. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla e o Prof. Dr. Dirceu da Silva.

À amiga Rafaela de Meneses Brissac, pelos bons momentos que passamos juntas enquanto alunas da pós-graduação e pelo apoio nos momentos difíceis.

Às funcionárias da secretaria da Pós-Graduação da FE, em especial, à Nadir e Gislene, pelo carinho, atenção e gentileza.

À Diretoria Acadêmica (DAC) da Unicamp pelo atendimento especial e pelo fornecimento de dados fundamentais para a realização deste estudo.

Aos estudantes que participaram do trabalho, pela colaboração e paciência em responder os questionários e remetê-los no prazo solicitado, pois, sem a colaboração destes, nosso trabalho se tornaria inviável.

Ao Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ) pelo apoio financeiro.

À instituição na qual me formei - Universidade Federal de Juiz de Fora, que com sua missão voltada para o ensino e a pesquisa me possibilitou oportunidades para ingressar em um programa de Pós-Graduação.

Aos professores da Universidade Federal de Juiz de Fora, em especial, ao Prof. Beraldo, Prof. Saulo de Araújo e Prof. Telmo Ronzani, pelo carinho, ajuda, incentivo e pelo aprendizado que me proporcionaram na graduação, despertando em mim o gosto pela pesquisa acadêmica, levando-me a buscar o mestrado.

“Descobri como é bom chegar quando se tem paciência. E para se chegar, onde quer que seja, aprendi que não é preciso dominar a força, mas a razão. É preciso, antes de mais nada, querer”.
(AMYR KLINK)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEFET-RN - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
CESET – Centro Superior de Educação Tecnológica
CNE – Conselho Nacional de Educação
DAC – Diretoria Acadêmica
EUA – Estados Unidos da América
FAA – Fundação Educacional Dom André Arcoverde
FATEC/SP – Faculdade de Tecnologia de São Paulo
FCM – Faculdade de Ciências Médicas
FE – Faculdade de Educação
ICE – Instrumento das Causas da Evasão
IES – Instituição de Ensino Superior
IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96)
MEC – Ministério da Educação
NAEG - Núcleo de Apoio aos Estudantes de Graduação
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
SETEC – Secretaria de Educação Tecnológica
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCB – Universidade Católica de Brasília
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UFBa – Universidade Federal da Bahia
UFG – Universidade Federal de Goiás

UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UnB – Universidade de Brasília
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

ÍNDICE DE FIGURAS

1. Modelo da relação entre a sala de aula, aprendizagem e permanência no ensino superior (Tinto, 1997)	21
2. Idade dos participantes no ano de ingresso no curso	77
3. Tempo de frequência dos participantes no curso.....	78

ÍNDICE DE GRÁFICOS

1. Evolução do número de matrículas na Educação Tecnológica - 2002 a 2007	66
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

1.	Comparação entre as evasões anuais médias nas IES do Brasil	12
2.	Evolução do número de ingressos na Educação Tecnológica, segundo a categoria administrativa – 2002 a 2007	66
3.	Tipos de evasão e número de alunos evadidos registrados na instituição no período de 2000 a 2007	74
4.	Distribuição percentual dos alunos evadidos, questionários enviados e participantes do estudo por ano	76
5.	Distribuição percentual do total de evadidos, questionários enviados e participantes por gênero	76
6.	Ano em que os participantes ingressaram nos cursos do Centro Superior de Educação Tecnológica.....	79
7.	Distribuição percentual de alunos evadidos e de respondentes em cada tipo de evasão nos anos de 2006 e 2007	80
8.	Distribuição percentual das categorias dos motivos determinantes de evasão no ensino superior	95
9.	Situação acadêmica atual dos participantes	97
10.	Tipo de curso que o estudante se matriculou após a evasão	98
11.	Distribuição percentual da instituição de ensino superior que o participante foi matriculado após a evasão	99
12.	Intervalo de tempo entre a evasão na instituição pesquisada e o ingresso em outro curso.....	100

RESUMO

Partindo do pressuposto de que diferentes condições e contextos podem estar associados aos determinantes da evasão no ensino superior, a presente pesquisa voltou-se para o estudo da evasão nos cursos que têm sido pouco investigados e assumiu como objetivos: identificar e analisar os motivos de evasão de alunos de cursos superiores de tecnologia a partir da percepção do aluno evadido e analisar o percurso acadêmico do estudante posterior à evasão. A coleta de dados foi realizada através do envio pelo correio de um questionário a 227 alunos que evadiram em 2006 e 2007 de cursos superiores de tecnologia de uma IES pública do estado de São Paulo, dos quais 19,4% responderam. O instrumento solicitava informações sobre o perfil do aluno, a descrição dos motivos da não renovação de matrícula, o tempo de frequência no curso e os dados do percurso acadêmico posterior à evasão. Para a análise dos dados foram utilizados métodos qualitativos (análise de conteúdo) e quantitativos (frequência e porcentagem de ocorrência). A análise de conteúdo das respostas indicou como principais motivos de evasão: definição de curso de ingresso (50,0%), localização da instituição (36,4%), formação e atuação profissional do tecnólogo (25,0%), condições relacionadas ao trabalho (18,2%) e condições financeiras (18,2%). Sobre o percurso acadêmico posterior à evasão, 77,2% dos respondentes já haviam se graduado ou ingressado em outro curso/instituição sendo, em sua grande maioria, em até um ano após a evasão. Quanto ao tipo de curso de graduação, 78,6% dos participantes estavam em cursos de bacharelado e/ou licenciatura, entre os quais 60,7% em outra IES. O trabalho apresenta dados sobre os motivos determinantes da evasão de estudantes de cursos superiores de tecnologia, mostrando que há muitas semelhanças e poucas diferenças no que se refere aos motivos de evasão ocorridos em outros tipos de cursos (licenciaturas e bacharelados). Pode-se dizer que as peculiaridades das condições de evasão dos cursos superiores de tecnologia mostraram-se associadas às características do curso tecnológico, no que tange à natureza da formação e à atuação de seu profissional. Os dados coletados possibilitaram, ainda, considerações acerca do conceito de evasão e de procedimentos utilizados para investigação desse fenômeno.

Palavras-chave: Evasão; Estudante Universitário, Ensino Superior, Curso Superior de Tecnologia.

ABSTRACT

Starting from the principle that different conditions and contexts can be associated to the determinants of the drop out in higher education, this research focused on the study of drop out in courses which have not been much investigated and thus assumed as its objectives: to identify and analyze the reasons for the drop out of the technology higher education courses, from the perspective of the student, as well as his academic path after dropping out. Data gathering was made through the mailing of a questionnaire to 227 students who have dropped out in 2006 and 2007 from technology higher education courses in a public institution in the State of São Paulo and, from these, 19,4% answered. The instrument requested information on the profile of student, description of the reasons for not renewing the enrollment, the time of frequency in the course and requested information about the academic path taken after the drop out. For the analysis of the data, qualitative methods (content analysis) and quantitative methods had been used (frequency and percentage of occurrence). The content analysis of the answers indicated as main reasons for drop out: definition of course (50,0%), localization of the institution (36,4%), education and professional activity of the technologists (25,0%), conditions related to the labor market (18,2%) and student financial conditions (18,2%). As about the academic path after the drop out, 77,2% of the respondents had already graduated or entered in another course/institution, and most of them did so within one year after the year they had quit. Regarding the type of course that the student has enrolled after the withdrawn, 78,6% informed that they were registered in courses offering bachelor, major or minor degrees, of which 60,7% in other higher education institutions. The research presents given on the determinative reasons of the drop out of students of superior courses of technology, showing that it has many similarities and few differences as for the occurred reasons of withdrawn in other kinds of graduation courses. It can be said that the peculiarities of the conditions for the drop out of technology higher education courses are associated with the characteristics of the technological courses as to the nature of the education and professional activity of the technologists. Data gathered offered considerations about the concept of drop out and of the proceedings used for the investigation of this phenomenon.

Keywords: Dropout; University Student, Higher Education, Technology High Education Courses.

SUMÁRIO

Apresentação	1
Introdução	5
1. Teorias e Modelos de Mudança sobre o Estudante Universitário	5
2. A Evasão no Ensino Superior	11
3. Determinantes da Evasão no Ensino Superior.....	24
3.1. Fatores Referentes às Características Individuais do Estudante.....	26
3.2. Fatores Internos às Instituições	54
3.3. Fatores Externos às Instituições	57
4. Educação Profissional e os Cursos Superiores de Tecnologia	61
Método.....	69
1. O Centro Superior de Educação Tecnológica e seus Alunos	69
2. Participantes	75
3. Instrumento e Material.....	82
4. Procedimento para a Coleta de Dados.....	83
5. Procedimento de Análise dos Dados	85
Resultados.....	87
1. Determinantes de Evasão de Curso.....	87
2. Percurso Acadêmico Posterior à Evasão.....	97
Discussão	101
Referências	121
Anexos	
1. Questionário	137
2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	139

APRESENTAÇÃO

A presença da evasão escolar é verificada em todos os níveis educacionais e é um dos temas que, historicamente, faz parte dos debates e das reflexões no âmbito da educação brasileira. A evasão ocupa, até os dias atuais, um espaço de relevância no cenário das políticas públicas e da educação em particular. A investigação de suas causas tem sido objeto de vários trabalhos e de pesquisas educacionais.

A evasão dos alunos no ensino superior é encontrada não somente no Brasil, mas também em diversos outros países, afetando o resultado dos sistemas educacionais. Quando um estudante ingressa na universidade e não conclui seu curso, gera desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos, pois problemas como estes afetam o setor público e o setor privado. No primeiro, os recursos financeiros são investidos sem o devido retorno e, no segundo, ocorre uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão revela uma das fontes da ociosidade de professores, de funcionários, de equipamentos e de espaço físico da instituição de ensino superior (IES).

No intervalo entre o início do processo de entrada do estudante na IES e o momento de sua saída, seja devido à sua formatura ou à sua evasão, ocorre uma série de fatos. Muitos sucessos compensam esforços realizados, mas muitos obstáculos surgem como dificultadores da trajetória acadêmica do aluno, o que, às vezes, interferem no prosseguimento dos estudos, causando o desligamento da instituição ou do curso, isto é, a evasão do aluno do processo educacional.

Em função disso, a evasão universitária tem preocupado autoridades, administradores e pesquisadores do campo educacional. Esta preocupação deve-se ao acentuado índice de abandono dos cursos universitários, verificados em estudos e em publicações sobre o tema.

Este estudo teve como objetivo a investigação da evasão no ensino superior e buscou, em especial, a partir da percepção do estudante evadido, identificar e analisar os motivos de evasão de alunos de cursos superiores de tecnologia e analisar o percurso acadêmico do estudante posterior à sua evasão.

Por meio dessa investigação, o presente trabalho pretendeu contribuir para a literatura nacional na medida em que possibilitou a ampliação de conhecimentos sobre o processo de evasão no ensino superior, ao incluir informações acerca da evasão nos cursos de graduação do tipo tecnológico, uma vez que se verificou a escassez de trabalhos na literatura brasileira sobre alunos desses cursos superiores. O trabalho apresenta dados sobre os motivos determinantes da evasão de estudantes desses tipos de curso de graduação, mostrando as semelhanças e diferenças no que se refere à evasão ocorrida em outros tipos de cursos (licenciaturas e bacharelados).

Vale ressaltar que, os estudos nacionais que tratam da evasão no ensino superior são direcionados, frequentemente, à determinados tipos de cursos e instituições. Nesses estudos, há o predomínio das instituições de ensino superior públicas, pois estas direcionam maiores investimentos para pesquisas se comparadas às instituições privadas.

Nesse sentido, salienta-se que de acordo com a literatura, a evasão possui relação com o curso, isto é, há cursos com elevadas taxas de evasão, enquanto em outros, essas se mostram menores. Além disso, os cursos estão relacionados à um diferente conjunto de motivos que levam o aluno a não conclusão deles.

Assim, entende-se que, a partir da expansão do ensino superior brasileiro, houve um aumento na quantidade de cursos, vagas e uma expansão dos vários tipos de cursos de graduação, entre eles os cursos superiores de tecnologia, gerando a necessidade de realização de estudos que pudessem compreender essa população de estudantes e seus processos de formação.

A presente pesquisa abordou a evasão a partir da percepção do estudante evadido através de questionário e, desse modo, foi possível ter acesso ao perfil deste aluno, identificar o motivo de sua evasão da universidade, o tempo de frequência no curso do qual evadiu e sua situação acadêmica atual.

De acordo com o que foi exposto, este estudo apresenta inicialmente em sua introdução as principais concepções teóricas sobre as mudanças do estudante universitário durante seu período de formação. Posteriormente, buscou-se contextualizar as informações acerca da evasão no ensino superior brasileiro, apresentando os principais estudos nacionais e a análise dos índices e das causas deste fenômeno. Segue-se com a apresentação da contribuição dos modelos teóricos de impacto para o entendimento da evasão, demonstrando a importância da integração acadêmica e social do estudante no que se refere à permanecer ou à deixar a instituição. Em seguida, são descritos estudos nacionais e internacionais que apontam os motivos determinantes da evasão no

ensino superior. Na sequência, apresenta-se um panorama da educação profissional e dos cursos superiores de tecnologia, destacando suas modalidades de ensino, sua expansão e sua grande inserção, atualmente, no mercado de trabalho. A introdução é finalizada com a apresentação dos objetivos que a pesquisa se propôs a alcançar.

Após a introdução, encontra-se a proposta de método com apresentação da instituição e seus alunos e os participantes da pesquisa. O instrumento utilizado na pesquisa é apresentado logo em seguida, assim como o procedimento para coleta e análise de dados. O texto é finalizado com os resultados, discussão, indicação das referências e apresentação dos anexos.

Espera-se que os resultados obtidos nesta pesquisa possam contribuir para o desenvolvimento de outros estudos sobre a evasão no ensino superior, particularmente sobre os motivos de evasão de alunos de outros tipos de curso (bacharelados e licenciaturas) que têm sido menos investigados. Espera-se, também, que estes resultados possam ser aproveitados em favor da instituição pesquisada e de seus alunos, no que se refere à elaboração de programas de intervenção visando à redução dos índices de evasão.

INTRODUÇÃO

Entender a evasão no ensino superior implica conhecer e compreender os processos de mudanças pelos quais passam os estudantes durante seu período de formação universitária. É importante compreender que a educação superior pode produzir mudanças nos estudantes em diversos níveis como, no pessoal, cognitivo, profissional, afetivo e social.

No que tange aos anos frequentados pelos estudantes na educação superior, a literatura tem mostrado que eles são acompanhados por um amplo e integrado conjunto de mudanças originadas em diversas experiências que compõem esta etapa superior do processo educacional, sejam as atividades acadêmicas como as não acadêmicas, as obrigatórias ou as não obrigatórias.

Nessa perspectiva, o impacto da IES sobre o estudante tem originado vários estudos e esses abrangem diversos aspectos, como o envolvimento do aluno com as atividades da universidade, a aprendizagem, o desenvolvimento, a evasão, a permanência, entre outros. Devido à importância das teorias e modelos que descrevem e explicam as mudanças que ocorrem com o estudante universitário no decorrer de sua permanência na universidade, elas serão apresentadas a seguir.

1. Teorias e Modelos de Mudança sobre o Estudante Universitário

Pascarella e Terenzini (1991, 2005), a partir de estudos sobre o estudante universitário, realizaram uma extensa revisão da literatura acerca das teorias que se dedicavam a investigar as origens e a natureza das mudanças pelas quais passam esses estudantes. Os trabalhos analisados incluíam aqueles voltados à compreensão das modificações referentes ao contexto do ensino superior e à discussão das teorias que se referem aos alunos universitários.

Os autores procuraram estabelecer pontos em comum entre as teorias e diminuir a aparente diferença conceitual entre elas e as classificaram em: Teorias Desenvolvimentistas e Modelos Teóricos de Impacto. Nota-se que a classificação diferencia-se na ênfase dada à abordagem das mudanças nos estudantes. A primeira concentra atenção no resultado ou natureza da mudança, ao passo que a segunda coloca em destaque a origem da mudança (PASCARELLA; TEREZINI, 1991, 2005). A seguir, apresenta-se de maneira sucinta a descrição de cada abordagem.

1.1. Teorias Desenvolvementistas

As Teorias e Modelos Desenvolvementistas buscam identificar a natureza, a estrutura, as dimensões e o processo do desenvolvimento intra-individual dos universitários, descrevendo aspectos e fases do seu crescimento individual. O desenvolvimento é entendido como um movimento geral que caminha para uma melhor caracterização, integração e complexidade na maneira como os sujeitos pensam, atribuem valores e se comportam. Essas teorias consideram que os indivíduos passam por níveis de desenvolvimento ordenados, sequenciais e hierárquicos (STRANGE, 1994).

Pascarella e Terenzini (1991, 2005) estabeleceram algumas subdivisões das teorias desenvolvementistas em virtude das divergências quanto à origem do crescimento ou das mudanças e quanto à estrutura apresentadas por elas. Uma breve descrição das teorias e de seus principais representantes é apresentada a seguir:

As *Teorias Psicossociais* consideram que o desenvolvimento psicológico ocorre através de estágios e de fases e depende da interação do sujeito com o meio que o cerca. Em cada fase do desenvolvimento (estágios psicossociais), ocorrem pressões do ambiente social que poderão ocasionar conflito ou crise. A maneira como cada crise é ultrapassada ao longo de todos os estágios poderá influenciar na capacidade para se resolver conflitos relacionados à vida, contribuindo para constituir a identidade do sujeito (PAPALIA; OLDS, 2000). Isto é, o desenvolvimento individual pode ser visto como um processo que inclui atividades ou desafios e envolve mudanças qualitativas no sentimento, no pensamento, na conduta, nos valores e na relação do estudante com os outros e consigo. Diversos pesquisadores fundamentaram-se, de maneira geral, nos trabalhos de Erik Erikson (PASCARELLA; TEREZINI, 1991, 2005).

De acordo com Pascarella e Terenzini (2005), entre os autores que mais se destacam no estudo do desenvolvimento do estudante universitário baseado no enfoque psicossocial está Arthur Chickering, que identificou sete vetores do desenvolvimento estudantil em 1969. A obra inicial desse autor estimulou diversos estudos que levaram à modificação na estrutura e na concepção inicial dos vetores. Chickering e Reisser em 1993, revisando a sequência proposta pelo primeiro autor em 1969, alteraram a sequência dos vetores (PASCARELLA; TEREZINI, 2005). Adiante será feita uma concisa descrição destes vetores conforme descrito no trabalho de 1993.

- 1) Desenvolver sentido de competência: abarca a competência intelectual, física, manual e interpessoal;
- 2) Administrar as emoções: compreende a identificação e entendimento das causas das emoções, especialmente as associadas à agressividade e à sexualidade;
- 3) Desenvolver a autonomia: é a independência da maturidade emocional e instrumental quanto a não obrigatoriedade da contínua segurança e aprovação, assim como o reconhecimento da importância dos outros;
- 4) Desenvolver relações interpessoais: à medida que a identidade é formada, há o aparecimento de uma capacidade de interagir com as outras pessoas e isso inclui a habilidade para aceitar diferenças individuais, a tolerância e a ampliação da capacidade para estabelecer relações íntimas;
- 5) Desenvolver a identidade: compreende uma integração e equilíbrio, um coerente senso de si mesmo relacionado ao corpo, mente, sentimentos, crenças, valores e preferências;
- 6) Desenvolver o sentido da vida: inclui estratégias vocacionais, definição das preferências relacionadas aos interesses pessoais, escolha de um estilo de vida, ou seja, envolve a capacidade cada vez mais refinada do aluno para realizar escolhas fundamentadas em propósitos claros e prosseguir nos objetivos ainda que haja obstáculos;
- 7) Desenvolver a integridade: envolve valores humanos, respeito em relação ao ponto de vista das outras pessoas e afirmação de seus próprios valores e crenças.

Segundo Pascarella e Terenzini (1991, 2005), outros Modelos ou Teorias Psicossociais são representados por: James Marcia (Modelo do *Status* de Identidade do Ego); William Cross (Modelo da Formação da Identidade Negra); Douglas Heath (Modelo de Maturidade); Ruthellen Josselson (Teoria de Identidade da Mulher) e Janet Helms (Modelo da Identidade Racial).

As *Teorias Cognitivo-Estruturais*, conforme Pascarella e Terenzini (1991, 2005), compreendem teorias baseadas nos pressupostos de Jean Piaget e voltam-se para a descrição dos processos de mudança, focalizando nas estruturas cognitivas que são construídas pelo próprio sujeito com o objetivo de dar sentido ao seu mundo. Essas teorias propõem que os indivíduos em seu processo de desenvolvimento devem transpor uma série de estágios, que, em grande parte, são hierárquicos e o acesso para o próximo estágio está relacionado ao êxito com que foi realizado o estágio anterior.

Em consonância com esse referencial teórico, as mudanças no desenvolvimento são desencadeadas por uma cadeia de estímulos e respostas que provocam uma situação de desequilíbrio levando a dois processos: assimilação e acomodação, a fim de que os esquemas consolidados sejam usados, ou para que os novos esquemas sejam construídos, acarretando assim, a volta do equilíbrio. O desenvolvimento é compreendido como um processo de construções e desconstruções.

William Perry (Esquema de Desenvolvimento Intelectual e Ético) e Lawrence Kohlberg (Teoria do Desenvolvimento Moral) aparecem como importantes autores que desenvolveram estudos no campo das Teorias Cognitivo-Estruturais. Outros representantes são: Karen Kitchener e Patricia King (Modelo de Julgamento Reflexivo); Marcia Baxter Magolda (Modelo Reflexão Epistemológica); Carol Gilligan (Modelo da Voz Diferente) e Jane Loevinger (Teoria do Desenvolvimento do Ego).

Os *Modelos Tipológicos*, segundo Pascarella e Terenzini (1991, 2005), buscam categorizar os sujeitos em grupos de acordo com algumas características claras, estáveis e distintas no modo pelo qual apreendem e respondem às condições que existem no mundo. O estilo cognitivo, o estilo de aprendizado, o nível de maturidade, o estilo pessoal, a personalidade e as características sócio-demográficas estão entre os aspectos enfatizados.

Os modelos tipológicos podem ser úteis para se entender as diferenças entre os universitários, pois mostram o motivo pelo qual os alunos respondem de distintas maneiras às experiências universitárias. No entanto, estes modelos não buscam explicar o conteúdo nem os processos de mudança dos estudantes. As referências de estudo baseados nos modelos tipológicos são os autores Myers, Briggs, Kolb e Witkin.

As *Teorias e Modelos de Interação Pessoa-Ambiente* enfatizam a maneira como o ambiente influencia o comportamento através de interações com as características individuais. Embora não expliquem, detalhadamente, nem a natureza, nem os processos específicos do desenvolvimento do estudante universitário, procuram elucidar o comportamento humano, pois proporcionam uma base teórica para se refletir sobre a mudança ocorrida no aluno e o impacto do ensino superior em sua vida.

De acordo com Pascarella e Terenzini (2005), Strange e Banning elaboraram e incluíram quatro categorias dentro deste grupo, a saber: Modelos Físicos (Barker); Modelos Humanos de

Agregação (Astin; Holland; Kuh; Hu e Vésper); Modelos do Ambiente Organizacional (Strange e King; Kuh e Pervin) e Modelos de Construção Ambiental (Moos; Pace e Stern; Kuh e Hall).

É importante ressaltar que as teorias desenvolvimentistas podem contribuir de maneira significativa na compreensão do desenvolvimento do aluno universitário. Entretanto, se analisadas isoladamente, cada uma não fornece a possibilidade de abranger toda a pluralidade de variáveis que envolvem esse processo.

1.2. Modelo Teórico de Impacto

Na revisão da literatura realizada por Pascarella e Terenzini (1991, 2005), a outra abordagem teórica, no tocante às mudanças ocorridas nos estudantes universitários ao longo da educação superior, é o Modelo Teórico de Impacto.

Os modelos de impacto buscam compreender a origem ambiental ou sociológica da mudança e se propõem a identificar variáveis que possuam capacidade de exercer a mudança no aluno, especialmente na sua interação com o contexto universitário. Esses modelos objetivam entender a percepção dos alunos quanto à estrutura física, às normas e currículo da IES, aos programas e serviços acadêmicos, às atitudes, aos valores e ao comportamento das pessoas que compartilham o mesmo ambiente e às experiências de interação com estes componentes universitários.

Essa diversidade de componentes é fonte potencial de influência nas mudanças sociais, afetivas e cognitivas dos alunos, não só por apresentar oportunidades, mas também por gerar respostas nos estudantes. Assim, pode-se dizer que os discentes são percebidos como ativos em sua formação, pois podem interferir no ambiente e sua mudança estará sujeita à aspectos como seu esforço e oferecimento de oportunidades pela IES. O ambiente institucional também é percebido como ativo, já que, além de oferecer oportunidades, também produz mudanças (ASTIN, 1993; PASCARELLA; TERENCEZINI, 1991, 2005).

De maneira geral, os modelos de impacto são constituídos por três grupos de dados: informações acerca da entrada, do ambiente e do resultado, a fim de proporcionar a observação da relação entre a participação do aluno e o ambiente universitário (MERCURI; POLYDORO,

2003). Isso possibilita a observação da interação entre fatores psicológicos e sociológicos na natureza da origem das mudanças percebidas no discente.

Conforme Astin (1996), a ocorrência do impacto da universidade sobre o estudante pode suscitar mudanças que não aconteceriam em outras situações. Pode, também, aumentar, apressar, dificultar ou bloquear mudanças produzidas por outras fontes. No entanto, o autor adverte que todas as mudanças pelas quais passa o estudante universitário não podem ser consideradas como resultado da sua presença em uma universidade. Há a possibilidade de as mudanças serem consequências de outras influências, produto de características do desenvolvimento do aluno, ou mesmo, da frequência a ambientes externos à universidade (ASTIN, 1996; PASCARELLA; TERENCEZINI, 1991, 2005; POLYDORO, 2000).

Por outro lado, sabe-se que a experiência universitária pode afetar qualquer aspecto da vida do aluno, gerando a necessidade de se analisar não só os resultados cognitivos (pensamento crítico, raciocínio e lógica, conhecimento, capacidade profissional) em sua avaliação, mas também os resultados afetivos e sociais (crenças, comportamento, motivação, valores, etc.), que devem ser entendidos de maneira integrada (TERENZINI, 1994 *apud* POLYDORO, 2000, p. 23).

Apesar de este modelo teórico valorizar o efeito do contexto e do ambiente, ele não restringe sua compreensão, no que diz respeito ao estudante universitário, a um depósito de influências acadêmicas (PASCARELLA; TERENCEZINI, 1991).

O impacto da universidade sobre o aluno é crítico, porém, não ocorre diretamente, visto que depende da qualidade do empenho do estudante em relação aos recursos e oportunidades proporcionados pela IES (PASCARELLA; TERENCEZINI, 1991, 2005). Além do mais, é necessário destacar que os discentes também interferem na instituição por meio de ações diretas ou advindas do atendimento de suas necessidades pela universidade (DEY; HURTADO, 1995).

Deste modo, fatores como particularidades do espaço institucional, características e experiências do aluno e a ligação entre docente e discente, de acordo com os modelos de impacto, podem ser responsáveis por mudanças cognitivas e afetivas que acontecem com os estudantes no decorrer de sua formação acadêmica (PASCARELLA; TERENCEZINI, 1991, 2005). Esses modelos originaram pesquisas como as de Almeida e Ferreira (1999), Mercuri e Polydoro (2003), Polydoro (2000), entre outras.

E, entre os representantes dos modelos de impacto, destacam-se: Tinto (Teoria de evasão do estudante), Astin (Modelo I-A-P e Teoria do envolvimento), Weidman (Modelo de

socialização na universidade) e Pascarella (Modelo geral para avaliar a mudança) (PASCARELLA; TERENCEZINI, 1991, 2005).

Como se pode observar, há uma diversidade de teorias sobre as mudanças ocorridas nos estudantes universitários ao longo da educação superior. Todavia, nenhuma das proposições apresentadas neste estudo são suficientemente abrangentes para explicar o complexo processo de desenvolvimento e mudanças pelas quais passam os alunos neste nível de ensino.

De qualquer forma, é evidente a relevância destas teorias para um melhor entendimento do que ocorre com o estudante ao longo de sua vida acadêmica. Pesquisas e informações produzidas acerca desse processo geram subsídios que podem ser utilizados pelas universidades com a finalidade de melhorar o projeto pedagógico, o currículo, criar programas que auxiliem as necessidades dos estudantes e também contribuir para a compreensão do fenômeno da evasão no ensino superior.

Pesquisas sobre a evasão na universidade utilizando os modelos de impacto tiveram seu progresso nos anos 70 nos EUA e tinham como finalidade explicar, antever e nortear a intervenção frente ao fenômeno através da identificação dos determinantes da permanência e do abandono do ensino superior (TINTO, 1975, 1982).

2. A Evasão no Ensino Superior

Antes de apresentar os dados referentes ao estudo da evasão universitária, é interessante descrever o atual cenário do ensino superior no Brasil. Através do Censo da Educação Superior de 2007, foi possível registrar a presença de 2.281 IES, 23.488 cursos e 4.880.381 estudantes, sendo que, destes, 1.481.955 eram estudantes ingressantes. A coleta de dados ocorreu em 2008 e teve como referência a situação observada no ano de 2007 (BRASIL, 2009).

A distribuição de instituições de ensino superior por categoria administrativa é semelhante à verificada em 2006, com 89% de instituições privadas e 11% de instituições públicas, divididas entre federais (4,6%), estaduais (3,6%) e municipais (2,7%). É importante salientar que nestes dados estão contidas todas as IES que oferecem cursos de graduação presencial e a distância (BRASIL, 2009).

Os resultados do Censo 2007 registraram 1.341.987 vagas ociosas, 1.311.218 delas nas instituições privadas, sendo que o menor índice de vagas ociosas foi encontrado nas instituições federais, com um total de 3.400 (BRASIL, 2009).

Diante dessas informações, é possível observar que, no ensino superior brasileiro, há predomínio de instituições privadas. Pode-se dizer, então, que os dados relativos aos estudantes das IES privadas afetam de maneira significativa os indicadores globais do ensino superior brasileiro, inclusive da evasão.

Em função desse quadro, mostra-se relevante a apresentação de um estudo que foi elaborado a partir dos dados do Censo da Educação Superior do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) no período de 2000 a 2005.

O Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia realizou um estudo no qual pôde concluir que a taxa anual média de evasão no ensino superior brasileiro, no período citado acima, foi de 22%, com baixa oscilação. A evasão anual é maior nas IES privadas, cuja taxa média no período foi de 26% contra 12% das IES públicas (SILVA FILHO *et al.*, 2007). Veja Tabela 1.

Tabela 1 – Comparação entre as evasões anuais médias nas IES do Brasil*

Categoria	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Média
Administrativa							
Públicas	13%	14%	9%	10%	15%	12%	12%
Federais	9%	14%	11%	9%	14%	10%	11%
Estaduais	11%	12%	9%	10%	15%	11%	12%
Municipais	40%	18%	-2%	6%	19%	20%	17%
Privadas	22%	26%	27%	28%	28%	25%	26%
Particulares	9%	24%	27%	27%	29%	27%	24%
Comunitárias e Confessionais	31%	28%	27%	28%	26%	24%	27%
Brasil	19%	22%	21%	22%	24%	22%	22%

Fonte: Silva Filho *et al.* (2007)

*Cálculo baseado nos dados do INEP - Sinopse do Ensino Superior – 2001 - 2005 (Brasil, 2006)

Os dados da Tabela 1 permitem dizer que as IES federais e estaduais, de certo modo, seguem o padrão das IES públicas, já as IES municipais apresentam comportamento atípico. Uma análise mais detalhada deste fenômeno não é o objetivo deste trabalho, além disso, os dados não permitem um aprofundamento que possa esclarecer essa diferença.

As instituições de ensino superior particulares, as comunitárias e as confessionais seguem o padrão das privadas, com algumas oscilações, mas se distanciam da taxa de evasão das IES particulares em 2000, que foi de apenas 9%. Desse modo, Silva Filho *et al.* (2007) explicam que os dados evidenciam que de 1999 para 2000 o número de matrículas desse conjunto aumentou mais que a taxa de ingressantes, possibilitando inferir que houve inclusão de estudantes transferidos ou com aproveitamento de estudos sem que esses tenham sido contabilizados como ingressantes.

As pesquisas acerca da evasão no ensino superior se constituem em uma base importante para os processos de avaliação institucional. Investigações têm sido realizadas em todo o mundo com o objetivo de se construir meios adequados de predição e controle dela pela instituição.

Mercuri e Polydoro (2003) lembram que o estudo da evasão no ensino superior abarca uma área complexa, ampla e interdisciplinar que envolve aspectos pedagógicos, administrativos, históricos, políticos, socioeconômicos, psicológicos, entre outros.

Diante desse cenário, Veloso (2000, p. 14) assegura que:

A evasão de estudantes é um fenômeno complexo, comum às instituições universitárias no mundo contemporâneo. Nos últimos anos, esse tema tem sido objeto de alguns estudos e análises, especialmente nos países do primeiro mundo, e têm demonstrado não só a universalidade do fenômeno como a relativa homogeneidade de seu comportamento em determinadas áreas do saber, apesar das diferenças entre as instituições de ensino e das peculiaridades sócio - econômico - culturais de cada país.

A revisão da literatura mostra que já existiam várias iniciativas isoladas acerca do estudo da evasão no ensino superior no Brasil, mas o marco de grande importância foi a sistematização das informações deste fenômeno em 1995 com a realização do Seminário sobre Evasão nas Universidades Brasileiras, promovido pela Secretaria de Ensino Superior/Ministério da Educação (SESu/MEC).

Pereira (1997) e Polydoro (2000) afirmam que foi nesse contexto que a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão foi criada e apresentava como objetivo o esclarecimento do conceito de evasão e a análise dos índices e causas desse fenômeno, por meio de uma

metodologia apropriada e única a ser empregada pelas IES, e, com isso, apontar sugestões para a redução dos índices avaliados.

Conforme Ribeiro (1995), a tendência inicial dos estudos sobre a evasão no Brasil foi, de modo geral, pesquisas direcionadas ao dimensionamento, com insuficientes estudos voltados aos determinantes da evasão, em especial os de natureza qualitativa. Atualmente, pode-se observar um maior número de estudos que buscam identificar os motivos da não finalização do curso, acompanhados de propostas de intervenção para diminuição da evasão nas IES.

De acordo com os vários estudos sobre a evasão, a definição desse conceito não tem sido estabelecida sob os mesmos critérios. Polydoro (1995) apresenta diversos artigos nacionais, datados entre 1985 a 1994, acerca da evasão em instituições de ensino superior de diferentes regiões do Brasil, e aponta que critérios diferentes têm sido utilizados para mensurar e definir a evasão.

Kira (1999) realizou uma revisão da literatura sobre a evasão nas IES do país e também identificou vários estudos que apresentavam diferenças na compreensão do fenômeno, ora entendido como um evento único, ora definido em um dos seus diferentes tipos (transferência interna e externa, cancelamento ou trancamento de matrícula e outras que serão descritas ao longo do texto).

Polydoro (2000) afirma que as imprecisões na definição e na metodologia impossibilitam a comparação entre as IES, a avaliação de uma mesma instituição através do tempo e a generalização dos resultados de pesquisas. Em decorrência desses fatores, a aquisição de indicadores gerais de abandono de curso torna-se, também, impossibilitada.

Devido à preocupação de superar tais problemas de definição, iniciaram-se as pesquisas de sistematização do estudo da evasão. Nesse contexto, para atenuar os problemas relacionados à significação do fenômeno, a Comissão Especial de Estudo da Evasão, em 1996, assumiu a distinção entre evasão de curso, de instituição e do sistema. A saída definitiva do aluno de seu curso de origem sem concluí-lo é considerada evasão de curso, a evasão de instituição é entendida como o desligamento da IES na qual o estudante estava matriculado e entende-se por evasão do sistema quando o aluno abandona o ensino superior.

Em função disso, percebe-se que a elaboração de uma taxionomia acerca dos tipos de evasão é de grande relevância para estudiosos que investigam o fenômeno. A partir da Comissão

Especial de Estudos da Evasão e de sua proposta de distinção dos tipos de evasão, observa-se que a evasão de curso não expressa, necessariamente, evasão do ensino superior.

Um estudo realizado por Paredes (1994) já atentava para esse problema. Ele verificou a evasão definitiva do sistema em somente 12,8% dos casos da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e 12,52% na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR).

É importante salientar que no presente estudo a evasão é entendida como a não finalização do curso em que o aluno estava matriculado e engloba os seguintes tipos¹: desligamento de ingressante; ingresso em outro curso regular; trancamentos excedidos; abandono; matrícula cancelada a pedido; remanejamento interno; não renovação de matrícula; integralização excedida por projeção; integralização excedida; transferência para outra IES; coeficiente de progressão abaixo do exigido e óbito.

Trabalhos nacionais e internacionais foram utilizados para auxiliar e alargar os referenciais teóricos para a compreensão deste processo. A percepção dos estudantes sobre os determinantes da decisão de não concluir o curso foi um dos aspectos que este estudo pretendeu investigar.

A partir de pesquisas realizadas sobre evasão no ensino superior, pode-se afirmar que este fenômeno está associado à aspectos diferentes, tais como fatores relacionados às características individuais do aluno, à fatores internos e externos às instituições (BRASIL, 1994). Sobre esses aspectos, alguns autores ressaltam que, se por um lado, a evasão procede de uma decisão do aluno, tomada com base em motivos pessoais, por outro lado, ela pode ser resultante de uma união de fatores acadêmicos, socioeconômicos e pessoais, assinalando, nesse caso, mais como exclusão do que propriamente como evasão. Isso quer dizer que são as próprias condições institucionais (composição curricular, professores, organização das IES) que podem atuar como as principais responsáveis pelo acontecimento do fenômeno, ou seja, a exclusão do estudante da universidade (PEIXOTO; BRAGA; BOGUTCHI, 2000).

Assim sendo, o efeito do impacto da educação superior sobre o aluno tem sido motivo de vários estudos sob diversos enfoques: permanência, evasão, desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, entre outros.

¹ Esses tipos de evasão serão descritos de forma mais detalhada no decorrer do trabalho.

Em virtude da importância dos modelos teóricos de impacto para a compreensão do processo de evasão no ensino superior, procurou-se apresentar teorias da literatura internacional para embasar este estudo, em especial o modelo teórico de Tinto.

2.1. A Contribuição dos Modelos Teóricos de Impacto

Em 1975, Tinto apresentou o seu primeiro modelo de análise do impacto da instituição de ensino superior. Esse modelo original passou por diversas alterações e atualmente é o mais empregado para se compreender o fenômeno da evasão/permanência de estudantes na universidade. O autor propôs como variáveis: as características de ingresso do estudante, os compromissos e objetivos iniciais, as experiências institucionais, a integração acadêmica e social, os objetivos e compromissos finais e a decisão de permanência ou evasão.

Conforme Tinto (1975), os estudantes ingressam na universidade com distintas características e condições pessoais, familiares e acadêmicas, que modelam suas disposições iniciais e as intenções de frequentar o curso superior. Esses compromissos serão alterados e reformulados através das interações entre o estudante e os sistemas acadêmicos e sociais da instituição, que permitirão a construção de uma condição de integração acadêmica e social no ensino superior. Desse modo, apesar de presentes no mesmo ambiente universitário, a história de cada estudante determinará diferentes maneiras de interação com a universidade (MERCURI; MORAN; AZZI, 1995). A integração pode ser reduzida quando as interações e as experiências são negativas, diminuindo o compromisso com a graduação e/ou com a instituição, podendo conduzir à decisão de interromper a formação. Segundo Tinto (1975), os graus de compromisso dos indivíduos são preditores importantes da evasão.

Diversos fatores influem nos graus de compromissos que o estudante apresenta no envolvimento com a universidade. Tinto (1975) afirma que dois tipos de compromissos estão presentes na vida do estudante, a saber: compromisso de se graduar (planos e expectativas que o aluno possui de finalizar seus estudos com o objetivo de conseguir um diploma de nível superior) e o compromisso com a instituição (compromisso do estudante com uma instituição em particular, na qual ele avalia as características específicas da instituição, se ela é pública ou privada, o local, os valores, as missões, etc.).

Para Tinto (1975), as características individuais do estudante quando ingressa na universidade são fatores que refletem a singularidade vivenciada por cada aluno, proporcionando distintas maneiras de permanência ou de evasão para os diferentes estudantes em um mesmo contexto, e envolvem:

- *Background* familiar: escolaridade, *status* socioeconômico, valores, procedência, expectativas e características de apoio;
- Atributos individuais: gênero, etnia, idade, habilidades, competências, capacidade de interação, características de personalidade;
- Escolaridade anterior: desempenho acadêmico, experiência educacional anterior, experiências acadêmicas e sociais, além de fornecer características de capacidades, elas afetam a percepção do estudante acerca da sua própria competência e de sua expectativa para o futuro, o que refletirá em seu compromisso com o objetivo de se graduar;
- Compromisso com a instituição e com o objetivo de se graduar: intenções individuais e percepção da possibilidade do atendimento de seu objetivo por parte da instituição. Essas características são influenciadas pela interação entre indivíduo, família e experiências educacionais anteriores. O que o autor chama de “compromisso com o objetivo de se graduar” e “compromisso institucional” apresentam-se como importantes fatores de prognóstico da evasão, pois consideram a avaliação do aluno, suas frustrações e satisfações com a vida acadêmica e com ele mesmo.

Como citado anteriormente, para Tinto (1975), o compromisso com o objetivo de se graduar aborda os planos educacionais e de carreira e depende da motivação individual e da habilidade acadêmica do estudante. Devido a isso, esse compromisso é mais afetado pela integração acadêmica no decorrer da vida universitária. E, o compromisso institucional, consiste na expectativa pessoal de cursar uma instituição de ensino superior específica, e sua permanência depende das características acadêmicas e sociais da universidade. Assim, o compromisso institucional é mais afetado pela integração social no transcorrer da experiência universitária.

Desse modo, percebe-se o limite sugerido pelo autor entre uma integração mais normativa do sistema acadêmico com outra relacionada ao contato com os pares e docentes definidos pelo sistema social. A partir desta diferenciação, supõe-se que um estudante possa atingir a integração em um sistema e não em outro, isto é, pode-se compensar um elevado grau de integração

acadêmica com um baixo grau de integração social (PASCARELLA; TERENCEZINI, 1991; POLYDORO, 2000), revelando que a integração acadêmica e social do estudante com a instituição é interdependente. Percebe-se que a participação em atividades extracurriculares, concernentes ao sistema social da instituição gera um contato maior do estudante com o sistema acadêmico, e o inverso também é válido (POLYDORO, 2000; TINTO, 1997).

Portanto, a integração acadêmica se concretiza no desenvolvimento intelectual e no desempenho acadêmico durante a graduação. A nota do aluno revela de modo mais direto a relação existente entre a participação do estudante e o reconhecimento da universidade através de um resultado claro. O desenvolvimento intelectual significa, para o aluno, uma recompensa, visto que ele é a origem do reconhecimento das suas habilidades e características pessoais (TINTO, 1975).

De acordo com o modo que o aluno percebe seu nível de integração no ambiente acadêmico, ele pode reavaliar e alterar seus compromissos educacionais e com a IES. As mudanças nesses compromissos também podem interferir no seu processo de integração à universidade, já que elas podem produzir interferência na sua decisão de permanência (TINTO, 1975).

Tinto (1975) salienta que o valor compreendido pelo aluno acerca de sua realidade é uma categoria fundamental no processo mostrado pelo modelo, ou seja, a percepção do estudante quanto aos custos e benefícios da experiência universitária. Essa percepção não só é consequência das características individuais, como também do ambiente universitário, o que acarreta uma mudança sobre seu comportamento.

Conforme as diferenças de ocorrência e de motivos conferidos à evasão no decorrer do curso, Tinto (1988) aponta que esse processo de percepção e decisão apresenta particularidades temporais. O autor encontra na abordagem de Van Gennep sobre os ritos de passagem (estágio de separação, transição e incorporação) os embasamentos para o estudo do processo longitudinal da permanência do universitário na IES e o acompanhamento do processo de evasão (TINTO, 1975, 1982, 1988).

Devido às diversas forças institucionais e pessoais que podem ocasionar várias formas de evasão, Tinto (1996) categorizou a evasão da universidade em sete causas:

1. Dificuldade acadêmica (desempenho insuficiente, habilidades acadêmicas precárias, problemas em gerenciar os estudos);
2. Dificuldades de ajustamento (dificuldade no período de transição do ensino médio para o universitário, por exemplo, exigências acadêmicas mais rígidas, maior concorrência na vida social, valores distintos e distanciamento da família e amigos);
3. Objetivos (incertos: pouco conhecimento de seu projeto profissional; estreitos: contatos com alguma área profissional ou utilização da entrada em algum curso de uma IES como meio de alcançar a transferência para outra, o que exprime a não exigência do término do curso; novos: identificação de transformações nos planos iniciais no decorrer do curso);
4. Impedimento da continuidade dos estudos universitários em função de compromissos de caráter pessoal ou ligados ao trabalho. Pode-se dizer que estes estão mais ligados à suspensão provisória do curso, podendo, mais tarde, ocorrer o retorno deste aluno devido ao aparecimento de oportunidades oriundas de situações externas;
5. Problemas financeiros (não estão diretamente relacionados, apenas, com o custo dos estudos, mas, na maioria das vezes, com questões pessoais, no modo como o aluno identifica a qualidade e o valor que obtém como resposta do seu investimento);
6. Incoerência entre o estudante e a instituição, como questões associadas aos resultados de aprendizagem e desenvolvimento, às expectativas e aos valores. Nessa situação, é comum que o aluno peça transferência para outra instituição;
7. Falta de integração no ambiente universitário e distanciamento dos contatos importantes.

Conforme Polydoro (2000), nos últimos vinte anos foram observados progressos nas pesquisas americanas acerca do fenômeno da evasão no ensino superior. Estudiosos identificaram questões, como algumas das causas mencionadas acima, que ainda necessitam ser incluídas nos modelos teóricos.

Tinto (1982) faz suas considerações sobre os limites do seu modelo inicial (muitos já levantados por outros pesquisadores), porém, as mudanças não modificam a essência do seu modelo, que permanece enfatizando a área das interações como determinante do processo de evasão/permanência do estudante na universidade, no entanto, são adicionados alguns fatores que auxiliam no entendimento desse fenômeno.

O autor coloca a questão financeira como a primeira de suas reflexões e assume que não havia destinado atenção suficiente a esta questão como uma questão determinante do processo de evasão do estudante (TINTO, 1982). De acordo com seu modelo original, Tinto (1975) limita-se a dizer que estes fatores produzem interferência na integração social e acadêmica do aluno e no seu compromisso com o objetivo de se graduar e com a instituição. Para o autor, esse efeito pode ocorrer a curto ou longo prazo, de modo indireto ou direto na vida do aluno.

É importante ressaltar o estudo realizado por Cabrera, Nora e Cantañeda (1992) que aponta a questão do apoio financeiro para o processo de permanência do estudante na universidade. Os autores perceberam que a relevância do programa de apoio financeiro não é decorrente unicamente da oportunidade que proporciona para a realização dos estudos, mas é, sobretudo, pelo fato de facilitar a integração dos alunos dentro dos sistemas acadêmico e social da instituição de ensino superior e influenciar o compromisso dos estudantes com a universidade.

Além disso, Tinto (1975) não realizou uma distinção apropriada entre a evasão que advém da transferência do estudante para outra universidade daquela que acontece de modo definitivo, na qual o aluno não possui a intenção de voltar a estudar. Mas é importante lembrar que o autor, em seu modelo inicial, esclarece que sua intenção é explicar a evasão da IES e não abarcar a evasão do sistema de ensino superior como um todo (TINTO, 1975).

Outro fator importante é a questão de seu modelo não evidenciar a variedade de experiências do caminho educacional de vários grupos de alunos com diferentes idades, etnias, nível socioeconômico, gênero, entre outros. De acordo com Polydoro (2000), embora Tinto (1975) tenha incluído essas categorias em seu modelo, sua proposta falha ao não captar a pluralidade de diferenças qualitativas e quantitativas no efeito e na interação que essas características produzem no comportamento do estudante, e em que momento do processo esse efeito acontece. Posteriormente, Tinto (1997) acrescenta a essas categorias, as características relativas aos alunos de período parcial, que administram as obrigações externas à instituição e também as exigências de seu curso.

E por último, nota-se que o autor não volta sua atenção à evasão que ocorre em diferentes tipos de IES. Conforme o autor, já há a possibilidade de se entender o caminho da evasão na instituição, faltando, ainda, determinar a implicação relativa de distintas características institucionais sobre esses comportamentos, como: estrutura acadêmica, física e social da IES, tipos de cursos oferecidos, relação entre discentes e docentes, recursos e oportunidades

oferecidos pela instituição, qualidade e prestígio social da IES conferido pela sociedade (TINTO, 1975).

Pode-se dizer que estas questões são fundamentais para analisar o efeito do impacto do ensino superior sobre o aluno e que elas estão mais presentes em outros modelos teóricos como os de Bean (1980) e de Cabrera, Nora e Castañeda (1993).

Devido às constatações acima citadas, Tinto (1997) apresenta um novo modelo do processo longitudinal de evasão que inclui a experiência da sala de aula, que antes era demonstrada insuficientemente. A inclusão desta variável se deu, de acordo com o autor, pela necessidade de deixar o modelo mais adequado à vida acadêmica do aluno que não dedica tempo integral à universidade com exclusividade.

Tinto (1997) ressalta que a sala de aula para esses alunos é um local onde acontece a maioria das interações acadêmicas e sociais e, deste modo, local onde a sua integração com o ensino superior acontece realmente. O autor ao repensar a teoria de permanência e evasão na instituição de ensino superior estabelecida inicialmente, verificou a necessidade de sua modificação para melhor retratar essa realidade educacional (TINTO, 1997).

Desse modo, o autor propõe um modelo que trata da relação entre a sala de aula, aprendizagem e permanência no ensino superior (Figura 1).

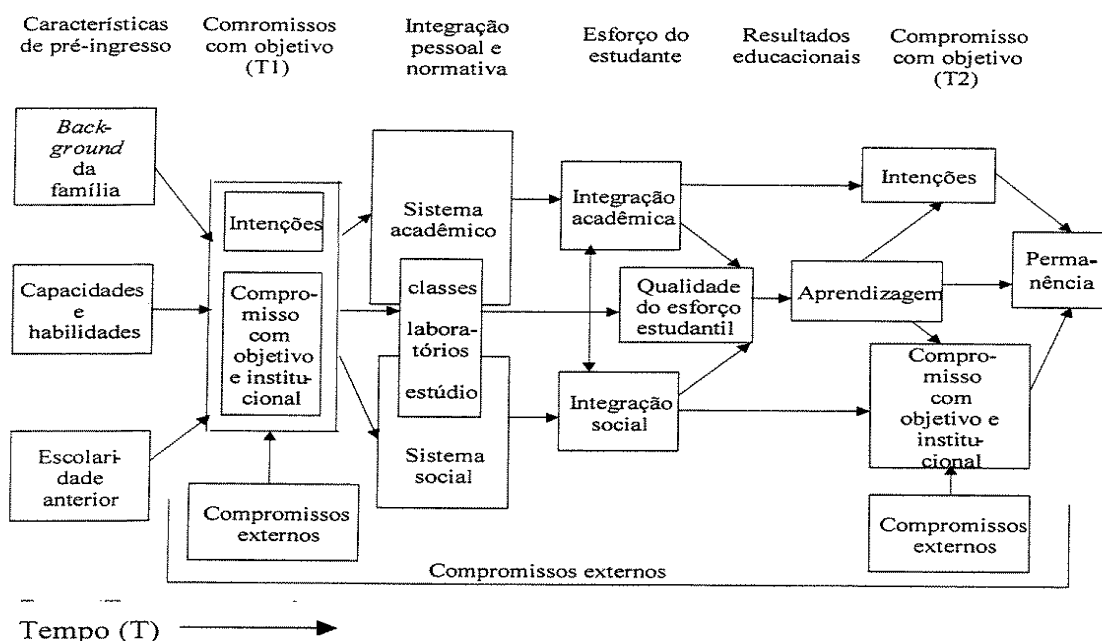


Figura 1. Modelo da relação entre a sala de aula, aprendizagem e permanência no ensino superior (Tinto, 1997).

A sala de aula é tanto um espaço de aprendizagem e contato acadêmico como um espaço de encontro para interações pessoais (colegas e docentes). Tinto (1997) coloca que esta relação vai para além da sala de aula, pois o envolvimento do aluno com o grupo acadêmico e social da IES, habitualmente, ocorre da experiência neste ambiente físico.

Tinto (1997) também destaca que a aprendizagem do aluno é maior quando ele está bem comprometido com essa aprendizagem e incluído em situações em que há a possibilidade de participar dela de maneira positiva. Para o autor, o estudo entre aprendizagem e permanência na universidade poderá esclarecer a ligação entre elas, pois se sabe que a aprendizagem está relacionada, de modo positivo, com a permanência do aluno, mas não é garantia de sua continuidade nos estudos ou, de outro ponto de vista, o fracasso do estudante não ocasiona, necessariamente, o abandono (TINTO, 1997).

Bean, em 1980, propôs outro modelo longitudinal da evasão universitária. O autor focou questões como as características de ingresso na IES, as interações do aluno com a instituição e o seu compromisso com ela. O autor inseriu em seu modelo fatores externos à universidade que podem interferir na mudança do estudante, por exemplo, situação socioeconômica, apoio da família e dos amigos que não pertencem ao ambiente acadêmico e fatores organizacionais da IES (organização e qualidade da instituição, integração, relação com os docentes, etc.).

Cabrera *et al.* (1992) e Cabrera, Nora e Cantañeda (1993) realizaram uma análise de convergência do conteúdo dos modelos iniciais de Bean (1980) e Tinto (1975) na tentativa de estabelecer um modelo integrado de evasão.

De acordo com os autores, a busca da integração entre essas duas teorias foi possível devido à existência de pontos em comum entre elas, a saber: 1) abordagem longitudinal do processo de evasão; 2) consequência das características anteriores ao ingresso na IES; 3) interação entre estudante e universidade. E como pontos discordantes identificaram que Tinto dedica maior importância ao papel do estudante, enquanto que Bean dirige seu foco para a instituição e para a influência de fatores externos (CABRERA; NORA; CANTAÑEDA, 1993).

Cabrera *et al.* (1992) encontraram uma tendência para um resultado comum entre as variáveis “integração acadêmica” e “compromisso institucional” (Tinto) e, “satisfação com o curso” e “qualidade da instituição” (Bean). De acordo com os resultados desta pesquisa, percebeu-se que as duas teorias estão certas ao anteverem que o abandono da universidade é consequência de uma complexa relação de elementos pessoais e institucionais, permitindo dizer

que a “intenção de permanência” é consequência da associação entre esses elementos. Cabrera, Nora e Cantañeda (1993) notaram que cada modelo se apresentou de modo eficaz, mas diferente na avaliação do processo de evasão, necessitando de um complemento entre os dois. De acordo com os autores, a integração desses dois modelos permite um melhor entendimento do processo de evasão. Assim sendo, criaram um Modelo de Integração, no qual foi possível compreender que a permanência ou a evasão dos estudantes universitários envolve fatores internos e externos à instituição, assim como fatores associados ao aluno (CABRERA; NORA; CANTAÑEDA, 1993).

Segundo Pascarella e Terenzini (2005), no decorrer dos anos, o modelo de Tinto foi passando por transformações e, além de ser empregado para estudar os processos de evasão, também tem sido utilizado para estudos relacionados às experiências dos estudantes universitários. Esse modelo possui implicações de grande relevância para pesquisas acerca das mudanças que ocorrem com o estudante, em projetos de programas e vivências acadêmicas e sociais para facilitar o desenvolvimento dos alunos.

Portanto, a partir destes modelos e teorias, torna-se possível um melhor entendimento de como os universitários se desenvolvem e quais mudanças acontecem ao longo ou desde o princípio do contato com o ensino superior. A contribuição desses modelos e teorias auxilia na compreensão de questões particulares como a situação de transição para o ensino superior, o impacto das características de ingresso dos estudantes na universidade e a evasão.

Entretanto, Mercuri e Polydoro (2003) alertam para o fato de que embora os modelos americanos de impacto sobre a evasão no ensino superior sejam importantes para o desenvolvimento do estudo acerca do tema, percebe-se que, quando se considera a universidade brasileira e sua comunidade, alguns elementos particulares foram identificados nas pesquisas nacionais sobre o assunto, entre eles o compromisso com o curso como sendo uma variável capaz de influenciar na decisão de permanecer ou evadir da IES.

Vale ressaltar que o compromisso com o curso não é levado em consideração no modelo de Tinto (1975), pois o autor embasa seus estudos nos processos de interação entre o universitário e os sistemas acadêmicos e sociais da instituição. Processos esses que ocorrem ao longo da graduação, modificando continuamente o compromisso do estudante em relação à instituição e à sua formação.

3. Determinantes da Evasão no Ensino Superior

A evasão no ensino superior é um fato incontestável, tendo em vista que as pesquisas encontradas na revisão da literatura apresentam dados sobre a evasão dos cursos de graduação das instituições de ensino superior, tanto em nível global, em que os estudos sobre a evasão envolvem os mais diversos cursos de graduação de uma IES, quanto casos particulares, direcionados à um curso específico.

O fenômeno da evasão escolar universitária tem sido motivo de preocupação das autoridades, dos administradores e pesquisadores do campo educacional, pois há um acentuado índice de abandono dos cursos universitários. Silva Filho *et al.* (2007), através dos dados do Censo da Educação Superior do Brasil (2005) mostraram que a taxa em todo o sistema foi de 22%, ou seja, 750 mil alunos deixaram de estudar em 2005.

Todavia, não se pode contar com um delineamento nacional que possa esclarecer os fatores envolvidos no risco de abandono do ensino superior, tanto de curso, de instituição ou de sistema. No que tange ao tema, o que se conhece é um relatório elaborado pela Comissão Especial de Estudos da Evasão, em que são mencionadas as prováveis causas determinantes da evasão no ensino superior, ao apontar que esse fenômeno está associado à três amplas categorias (BRASIL, 1994):

a) Fatores Referentes às Características Individuais do Estudante

São fatores relacionados à escolha precoce da profissão; insatisfação ou desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção; falta de informação a respeito da natureza dos cursos; descoberta de novos interesses que levam à realização de novo vestibular; dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária; formação escolar anterior; dificuldades financeiras do estudante; incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; baixo desempenho e dificuldades de aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou em baixa frequência às aulas; habilidade de estudo; personalidade do estudante, entre outros.

b) Fatores Internos às Instituições

São fatores ligados à questões acadêmicas (por exemplo: currículos desatualizados e alongados; cadeia de pré-requisitos rígidos, além da ausência de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso); didático-pedagógicas (critérios inadequados de avaliação do desempenho do aluno; deficiência de formação pedagógica ou desinteresse do professor; carência ou número reduzido de programas institucionais para o estudante, como iniciação científica, monitoria, entre outros); cultura institucional de desvalorização da docência na graduação; estrutura precária de apoio ao ensino de graduação (laboratórios, equipamentos de informática, bibliotecas, etc.); deficiência do sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, excluindo a possibilidade da matrícula em duas universidades.

c) Fatores Externos às Instituições

São fatores associados ao mercado de trabalho; ao reconhecimento social da carreira escolhida; à qualidade do ensino fundamental e médio associados a conjunturas econômicas; à desvalorização das profissões, por exemplo, nos cursos de licenciaturas; às dificuldades de atualizar a universidade frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade; à falta de políticas públicas consistentes e continuadas direcionadas para o ensino de graduação.

Como se pode observar, apesar da visão integrada da ação das múltiplas condições ou fatores associados à evasão, apresentado pelos modelos teóricos, em especial o de Tinto, os estudos sobre os determinantes da evasão, em sua maioria, têm olhado ou apontado para grupos de fatores que nem sempre são apresentados e analisados em sua ação conjunta.

Uma das razões pode estar na dificuldade em se pesquisar a totalidade de fatores que, simultaneamente ou sucessivamente, atuam na determinação da evasão. O que se observa, geralmente, são recortes de certos grupos de fatores ou condições, recortes esses que são orientados por interesses de pesquisa ou pelas dificuldades na obtenção de um conjunto extenso

de dados acerca de inúmeras variáveis, que demandam grande investimento material e temporal dos pesquisadores.

Portanto, a divisão das condições ou fatores associados à evasão em categorias é meramente didática e não deve ser entendida como uma negação do dinamismo de interação que ocorre entre os conjuntos de fatores na determinação da permanência ou evasão do estudante. Como será possível observar, os aspectos categorizados em um grupo são muitas vezes explicados ou relacionados às condições alocadas em outra categoria de fatores.

Em seguida, será apresentado um conjunto de conhecimentos acerca dos determinantes da evasão produzidos pelas pesquisas sobre o tema, em particular, o decorrente de estudos nacionais.

A apresentação será orientada pela segmentação em três categorias, conforme apresentado pela Comissão Especial de Estudos da Evasão (BRASIL, 1994) e descrito anteriormente. Deve-se, no entanto, observar que a subdivisão de fatores no interior de cada categoria nem sempre corresponderá com a sugerida pela Comissão.

3.1. Fatores Referentes às Características Individuais do Estudante

Entre os fatores determinantes de evasão associados às características dos estudantes está a *definição de curso de ingresso*. Um dos fatores que contribuem para a evasão do aluno da educação superior é a insatisfação com o curso frequentado, em virtude de um descontentamento com a escolha realizada. A falta de informação sobre a profissão e o curso escolhido, segundo Machado, Melo Filho e Pinto (2005), pode levar vários estudantes a desistirem dos cursos, à medida que, quando se dão conta que realizaram uma escolha inadequada, passam a analisar a possibilidade de abandono.

Embora o futuro de uma pessoa não dependa apenas de sua escolha profissional e mesmo sabendo que esta escolha pode ser mudada, as questões vocacionais têm se tornado cada vez mais importantes para os indivíduos, pois a escolha envolve perdas, mudanças, medo do fracasso e conflitos (BARDAGI; LASSANCE; PARADISO, 2003).

De acordo com Sousa (2005), muitos estudantes, principalmente os do ensino médio, estão preocupados em concluir essa etapa educacional e serem aprovados no vestibular e, estas e outras questões podem atrapalhá-los em seu processo de escolha da carreira. Desse modo, uma

série de exigências e preocupações ronda o aluno e ele nem sempre consegue decidir com tranquilidade e consciência a escolha de seu curso/profissão, podendo essa ocorrer, muitas vezes, de modo precipitado.

Um estudo realizado já em 1984 mostrava que a evasão nos cursos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) estava relacionada à falta de identificação com o curso no qual o candidato ingressou e essa foi a razão mais apontada para desistência. Ao relacionar o nível de desencanto com o curso e a falta de orientação para a escolha profissional no segundo grau, o autor obteve resultados importantes que evidenciaram a carência de informações profissionais na época anterior à escolha do curso da UFSCar e sua influência nos casos de evasão por decepção com o curso (MARTINS, 1984).

Em 1992, Beisiegel estudou a evasão nos cursos de graduação da Universidade de São Paulo (USP) e salientou que a evasão pode ser compreendida através da escolha do curso integrada ao projeto de vida do estudante. De acordo com o autor, há alunos que abandonam e outros que prosseguem os estudos mesmo sentindo-se insatisfeitos e, pode-se dizer que este fato esteja relacionado com a escolha realizada pelo estudante ainda muito novo e também pela falta de orientação vocacional/profissional no ensino médio.

Em estudo envolvendo aproximadamente 15.000 alunos ingressantes entre 1990 a 1999 em cursos das áreas de Ciências Biológicas, Exatas e Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Braga, Peixoto e Bogutchi (2003) tinham como objetivo analisar a questão da evasão no ensino superior através de um diagnóstico de sua ocorrência no ciclo básico da instituição. Os autores constataram uma fraca relação entre a evasão e a classificação obtida no vestibular pelos evadidos, a renda média da família e o grau de instrução de seus pais. Concomitantemente, a desilusão com as crenças e expectativas não correspondidas pelo curso foi assinalada pelos desistentes como o motivo principal para sua decisão de não concluir o curso. (BRAGA; PEIXOTO; BOGUTCHI, 2003).

A partir desses levantamentos, nota-se que a presença de índices de evasão nos cursos superiores evidencia a importância de se conhecer as variáveis presentes na condição de insatisfação e desilusão com a escolha de curso realizada, não apenas para se entender essa população, mas também para prevenir as altas taxas de evasão no ensino superior.

De acordo com Moura e Menezes (2004), é importante caracterizar e observar os alunos evadidos de seus cursos, pois deste modo seria possível viabilizar condições diversas para um

delineamento e condução de programas específicos que possam orientar mais estudantes com o intuito de possibilitar uma reescolha profissional.

Sobre esse aspecto, Sbardelini (2001) salienta a importância da possibilidade de reopção de curso dentro da mesma IES, já que, segundo a autora, a busca de novos cursos está associada à falta de satisfação desses alunos com os cursos nos quais se encontravam matriculados e o desejo de reopção, ou seja, de mudança de curso pelo estudante universitário, fosse, talvez, a última tentativa de adaptação ao sistema acadêmico, antes de deixá-lo definitivamente.

Sabe-se, de acordo com Azzi, Mercuri e Moran (1996), Polydoro (1995, 2000) e outros estudiosos sobre o fenômeno da evasão, que a expectativa de alcançar a formação superior permanece presente na maioria dos evadidos. Diante dessa perspectiva, Sbardelini (2001) ao refletir sobre o fato de que se a obtenção do diploma de nível superior se mantém como objetivo de vida da maior parte dos estudantes evadidos, é possível dizer que se a oportunidade de reopção de curso tivesse sido oferecida a estes estudantes, seguido de apoio da IES na identificação de suas dificuldades procurando saná-las, talvez eles não tivessem evadido.

Muitas pessoas podem fazer suas escolhas profissionais possuindo poucos conhecimentos das implicações delas em relação às atividades profissionais realizadas, responsabilidades e dificuldades. Percebe-se pouca preocupação da escola ou da família em promover um desenvolvimento vocacional nos estudantes e, segundo Bardagi, Lassance e Paradiso (2003), a ausência de uma orientação vocacional, principalmente na adolescência, pode resultar em imaturidade e incerteza nos jovens e nos adultos em momentos posteriores da vida profissional, muitas vezes tornando-os incapazes para formular projetos profissionais consistentes.

O período da formação universitária é um período de reativação das crises vocacionais, de confronto com a realidade profissional e de afirmação da escolha realizada (BOHOSLAVSKY, 1977). De acordo com uma análise dos relatórios dos vestibulares da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) no início da década de 90, observou-se que aproximadamente 30% dos vestibulandos relataram já ter feito vestibular para outro curso anteriormente, cerca de 40% dos jovens que entraram na universidade não chegaram a terminar seus cursos e apenas 16 a 19% dos jovens afirmaram que fizeram a inscrição para o vestibular no curso desejado (LUCCHIARI, 1992). Ao pesquisarem sobre estudantes aprovados no vestibular da UFSC em 1997, Hotza e Lucchiari (1998) observaram que

em torno de 25% dos aprovados já haviam iniciado outro curso superior antes, sem se diplomarem.

Segundo, Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) há uma lacuna de informações sobre as profissões entre os estudantes universitários, mostrando que talvez eles tenham sido desprovidos de um processo de exploração vocacional eficaz no momento da escolha ou mesmo ao longo do curso. Nos resultados obtidos pelos pesquisadores, os estudantes universitários atribuíram grande valor à orientação vocacional como um tipo de intervenção e grande parte deles acredita nos benefícios da orientação, não somente para aqueles alunos que relataram problemas com sua escolha, mas também para aqueles que pensaram em abandonar o curso ou mudar de profissão.

Para Cunha, Tunes e Silva (2001) o desamparo e a falta de informação na chegada ao curso, o despreparo do aluno para lidar com o sistema universitário e a impossibilidade de estabelecer vínculos pessoais significativos são as principais causas da evasão, já Lehman (2005) aponta a escolha precoce e desprovida de informações sobre o curso escolhido, e Silva (1994) vê as escolhas desarticuladas (escolha de vários cursos ao mesmo tempo), como dimensões importantes da questão.

Ainda sobre a falta de informação em relação à definição do curso de ingresso, Dulniak (1982, *apud* MOYSES, 1985), já havia observado que estudantes universitários que tinham conhecimento sobre o curso escolhido e metas bem definidas apresentaram taxas de evasão menores quando comparados aos estudantes que se sentiam indecisos em relação à escolha realizada ou mal informados acerca do curso frequentado.

A partir dessas reflexões, pode-se dizer que o desconhecimento do curso escolhido pelos jovens no ato da inscrição para o vestibular pode ocasionar, no decorrer do curso, decepção com o mesmo e, futuramente, com a profissão.

Ainda são poucos os jovens que realizam sua decisão de escolha de curso de maneira consciente e madura e outros acabam abandonando seus projetos profissionais. Estudos baseados na realidade brasileira apontam que somente 5% dos estudantes que ingressam em um curso superior têm certeza da escolha realizada (LEVENFUS; NUNES, 2002; MOURA, 2007; NEIVA, 1998).

Estudo realizado por Carnielli (2002) sobre os estudantes dos cursos de graduação da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade Católica de Brasília (UCB) fornece informações a respeito da intenção dos alunos de realizar, depois do término do curso

frequentado, outro curso superior. Esse desejo foi manifestado por 21,1% dos estudantes da UCB e por 8,25% dos da UnB. Diante desse contexto, percebe-se que um percentual do alunado pretende reiniciar os estudos em outro curso de graduação, arcando novamente com todos os custos e esforços que um curso superior demanda. A autora sugere a realização de estudos para identificar os motivos que levam os estudantes a uma opção equivocada na escolha do curso e, em alguns casos, na continuação dele até a formatura, os quais possibilitariam uma melhor compreensão do fenômeno (CARNIELLI, 2002).

Conforme Speller (2002), muitas vezes o aluno faz uma escolha não acertada e acaba optando por mudar de curso na mesma universidade ou até mesmo prestar outro vestibular. O autor ressalta que uma atenção especial deveria ser dedicada aos alunos de primeiro ano, pois, segundo ele, havia cursos que apresentavam mais de 60% de evasão, no momento de sua pesquisa. A respeito dos alunos primeiroanistas, Ribeiro (2005), em seus estudos, observou que há relação entre a evasão e a série do curso do aluno evadido. Os resultados apontaram que 71,61% dos sujeitos desistiram do curso nos três semestres iniciais, o que poderia indicar que o impacto da cultura e da rotina universitária, bem como a dificuldade financeira, podem ter contribuído para essa evasão.

Esses dados corroboram os achados de Faggiani (1994), do Núcleo de Apoio aos Estudantes de Graduação - NAEG (2004) e de Veloso e Almeida (2002), que apontam a existência de um considerável índice de evasão concentrado nos primeiros semestres, em especial no primeiro ano.

O estudante, uma vez tendo ingressado em um curso superior, uma outra realidade é revelada para ele. O contraste entre seu ambiente anterior (as escolas que frequentou nos níveis fundamental e médio, e no cursinho pré-vestibular) e o cenário que ora lhe é apresentado, muitas vezes, contribui para um desencanto com o curso escolhido, e, por decorrência, com a profissão escolhida, forçando-o a repensar a sua escolha, podendo até provocar o abandono do curso, conforme citado anteriormente. Por outro lado, uma avaliação positiva do curso, também por decorrência, pode reforçar a ideia do acerto da profissão escolhida.

A literatura brasileira sobre orientação profissional e de carreira, na maioria das vezes, focaliza seus estudos na etapa da adolescência, no período que transcorre o ensino médio. Portanto, observa-se poucos estudos e intervenções que identifiquem fontes de satisfação com a

escolha profissional, com trajetórias profissionais e comportamento vocacional entre estudantes universitários (BARDAGI; LASSANCE; PARADISO, 2003; BARDAGI *et al.*, 2006).

É necessário, pois, identificar e analisar as razões da insatisfação dos alunos com o curso escolhido para que procedimentos sejam adotados com o objetivo de reduzir a evasão. Nesse sentido, Andriola (2003), Bardagi *et al.* (2003, 2006), Beisiegel (1992), Gaiosio (2005), entre outros autores, atentam para a necessidade de um trabalho de orientação vocacional/profissional direcionados aos alunos, cuja finalidade seria fornecer subsídios para uma tomada de decisão mais acertada no que se refere à definição do curso de ingresso na universidade.

Nessa perspectiva, Mercuri e Polydoro (2003), baseadas nos resultados de um conjunto de pesquisas realizadas sobre evasão, destacam o papel de variáveis associadas à escolha do curso na tomada de decisão quanto à permanência ou à evasão no curso de ingresso.

As autoras, caminhando para a ampliação das variáveis encontradas no modelo teórico de Tinto, apontam que os dois elementos centrais do modelo deste autor (*compromisso com a instituição e compromisso com o objetivo de se graduar*) mostraram-se insuficientes para o entendimento do fenômeno da evasão nas instituições de ensino superior do Brasil, sendo necessária a inclusão de um fator associado a um compromisso de outra natureza, ligado à escolha do curso de ingresso.

Diante desse cenário, Mercuri e Polydoro (2003, p. 225) enfatizam que:

A análise das respostas obtidas no estudo inicial apontou dois núcleos de preocupação do estudante relacionados à definição do curso a ser realizado: um primeiro relativo à adequação do curso às suas aptidões e interesses pessoais e, um segundo, voltado às condições do campo de trabalho asseguradas pelo curso de ingresso. Passou-se a identificar o primeiro item como *segurança quanto à escolha do curso* e o segundo como *segurança profissional* propiciada por ele e, a esse conjunto de *compromisso com o curso*.

Nesse sentido, pesquisas sobre a evasão demonstraram a relevância de se levar em conta a variável *compromisso com o curso* no conjunto de determinantes que interagem e auxiliam na decisão de permanecer ou abandonar o curso, o que corresponde de modo mais direto às peculiaridades das condições de formação do aluno brasileiro na graduação (MERCURI; POLYDORO, 2003). A seguir apresenta-se um conjunto de resultados de pesquisas realizadas nesse contexto e que apontam a importância do compromisso com o curso.

No ano de 1994, foram feitas investigações sobre evasão dos alunos na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e, por meio de um estudo piloto envolvendo 49 alunos que

abandonaram o primeiro ano de dois cursos de graduação, constatou-se que os aspectos ligados à definição do curso de ingresso na universidade no conjunto de determinantes da evasão possuíam grande peso.

A possibilidade de se preparar para um novo vestibular ou de matricular-se em um curso de primeira opção e dirigir-se para o curso de maior preferência, foram questões apontadas com elevada frequência pelos alunos como fatores que os levaram a sair do curso, evidenciando, assim, que como os fatores relacionados à escolha de curso no processo de permanência/evasão são de considerável importância (MERCURI; MORAN; AZZI, 1995).

Azzi, Mercuri e Moran (1996) realizaram um estudo com 134 alunos que ingressaram na Unicamp em 1994 e 1995 (35% dos ingressantes evadidos no período) com o objetivo de identificar os determinantes da evasão entre os ingressantes. As autoras utilizaram questionário que foi enviado por correio em que era solicitado ao aluno evadido que descrevesse todos os fatores que contribuíram para sua evasão do curso no qual estava matriculado. Observou-se que 66,4% dos alunos assinalaram os fatores relacionados ao compromisso com o curso como sendo o principal determinante da não continuidade dos estudos. Nesse estudo, as evidências da força da variável compromisso com o curso na decisão da evasão são corroboradas. Os estudantes ao serem indagados sobre seu destino universitário após a evasão, 26,9% disseram que abandonaram temporariamente os estudos e 67,9% já estavam frequentando outro curso superior no ano posterior à evasão. Entre estes últimos, 84,6% estavam matriculados em um curso diferente daquele que tinham abandonado e uma parte deles estava na mesma universidade (AZZI; MERCURI; MORAN, 1996).

De acordo com esses dados, pode-se dizer que para a maioria desses estudantes a evasão não foi sinônimo de desistência dos estudos acadêmicos, desse modo, não relacionada a um baixo grau de compromisso com o objetivo de se graduar e, para parte destes alunos, não correspondeu a um baixo compromisso com a instituição, pois continuavam na mesma. Nota-se que a evasão mostrou-se, principalmente, como um redirecionamento de curso.

Perante os resultados obtidos, as autoras comentam que o baixo compromisso com o curso de ingresso dos evadidos é verificado a partir de alguns apontamentos feitos por eles como: ingresso em curso que não era o de primeira opção, insegurança relacionada à adequação do curso às suas aptidões pessoais, ou mesmo devido às perspectivas profissionais proporcionadas

pelo curso. Inseguranças essas que, em alguns casos, já se manifestavam antes do ingresso e, em outros, após um período de frequência à universidade (AZZI; MERCURI; MORAN, 1996).

Entretanto, um estudo realizado por Silveira e Mercuri (1999), pode-se observar a existência de alunos que ingressaram em cursos que não eram de primeira opção e não evadiram. Esses estudantes, ao longo do curso, aumentaram seu envolvimento e seu compromisso com esse, visto que desenvolveram uma visão ampla sobre os campos profissionais proporcionados por seu curso. Tais informações permitem dizer que esse compromisso pode ser desenvolvido no decorrer do curso, propiciando a permanência do discente em cursos de segunda e terceira opção.

Estudo que aponta a relevância dos aspectos ligados ao compromisso com o curso no que se refere à permanecer ou à evadir também é confirmada por Mercuri, Ajub e Bariani (1998) em seus estudos sobre as formas de superação das dificuldades de alunos de primeiro ano. Segundo as autoras, apesar dos estudantes primeiroanistas apresentarem dificuldades decorrentes de sua vida universitária, como problemas relacionados à integração acadêmica, observou-se que o que os levaram a prosseguir seus estudos não foi, para a maior parte dos alunos, a superação das dificuldades, mas sim o elevado grau de compromisso com o curso (MERCURI; AJUB; BARIANI, 1998). Ou seja, pode-se dizer que um reduzido compromisso com o curso poderia atuar como fator capaz de influir na decisão de abandono.

Para um melhor entendimento do processo da evasão entre os estudantes universitários, houve uma ampliação dos estudos que estavam sendo realizados na Unicamp com a inclusão de dados de alunos que evadiram em diferentes semestres no decorrer do curso (MERCURI, 1999).

A pesquisa, com aspectos metodológicos semelhantes observados em Azzi, Mercuri e Moran (1996), contou com 137 alunos das várias áreas da graduação da Unicamp matriculados em 1996 e que não efetivaram sua matrícula para o próximo ano. Os resultados indicaram destaques a outros conjuntos de determinantes da evasão, mas a variável compromisso com o curso permaneceu como a principal condição ligada ao fenômeno, presente em 63,5% das respostas dos estudantes (MERCURI, 1999).

Os resultados de pesquisas sobre a evasão no ensino superior encontrados nessa universidade confirmam os dados que foram obtidos em 1992 por Santos *et al.* Esses autores realizaram um estudo na Universidade de São Paulo (USP) e constataram que o fato de o curso pertencer a um campus na capital ou no interior, ou ser no horário diurno ou noturno, não se constituíam como fatores determinantes do processo de evasão, mas o curso escolhido sim.

Verificaram, também, que no momento da realização do estudo, o número de estudantes que desistiram do curso por terem ingressado em outros cursos de maior preferência estava aumentando a cada ano e 18,8% dos evadidos no ano de 1991 se enquadravam nessa justificativa. Conforme Santos *et al.* (1992), a esse número podia-se acrescentar 16,2% do total de evadidos que frequentavam, concomitantemente, outro curso superior e depois de alguns semestres optavam por um.

Paredes (1994) realizou um estudo sobre a evasão na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Através dos depoimentos colhidos de alunos evadidos e dos dirigentes destas IES foi possível elencar doze motivos principais responsáveis pelo abandono do curso, dentre os quais se destacam: baixo compromisso com o curso (UFPR) e decepção com o curso (PUC-PR). A decepção com o curso também foi encontrada nos estudos de Pereira e Lima (2007) como um dos motivos causadores da não permanência nele.

Santos e Noronha (2001) realizaram um estudo sobre o perfil dos alunos evadidos da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo - campus Ribeirão Preto. Esse estudo tinha como objetivo quantificar a evasão e identificar os fatores básicos relacionados à esta questão e participaram dele 41 estudantes evadidos no período de 1993 a 1999. Segundo os autores, foram encontrados dezessete motivos declarados como causas do abandono do curso pelo aluno evadido, no entanto, esses motivos foram organizados e sintetizados em seis fatores: processo de integração, vocação, status profissional, ajustamento ao curso, oportunidades profissionais, estímulos sociais e econômicos.

Além disso, os resultados revelaram que foi possível verificar duas situações distintas: a primeira é caracterizada pelo abandono de um curso superior para concluir a formação de outro curso na mesma instituição, ou em alguma instituição diferente da original; a segunda corresponde à evasão, não só do curso, mas da formação superior de forma definitiva. Esse resultado aponta que 17,1% dos evadidos entrevistados não voltaram, até a data da realização da entrevista, a fazer outro curso superior. Outros 14,6% estavam formados ou se formaram na USP em outro curso e 14,6% no mesmo curso, mas em outro campus da USP. Dos entrevistados, 9,8% já possuíam formação superior quando se matricularam na faculdade e a grande maioria, 43,9%, se formou ou estava se formando em outra instituição de ensino superior, particular ou pública. Desse modo, os dados apontam para um baixo compromisso com o curso entre os alunos

pesquisados e, conforme apontam Azzi, Mercuri e Moran (1996) e Santos e Noronha (2001), o fato de o aluno evadir do curso, muitas vezes, não significa o abandono da formação universitária.

De acordo com Mercuri (1999), os fatores associados ao compromisso com o curso agem de modo isolado ou combinado com outros fatores e têm sua atuação presente não só entre os alunos que não concluem seus estudos ao longo do primeiro ano, mas também entre os alunos que já tinham realizado o curso por dois ou mais anos.

Segundo Oliveira *et al.* (2007), a insatisfação e a decepção são consequências vivenciadas por quem escolhe um curso com o qual não se identifica. Essa situação pode impedir que o estudante se realize profissionalmente e até abandone o curso. De acordo com os autores, alunos satisfeitos com o curso são mais motivados e têm mais consciência de seu papel como estudante e profissional.

Esse ponto de vista é compartilhado com Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) ao investigarem os níveis de satisfação com a escolha profissional, os resultados apontaram que a percepção de identificação pessoal com o curso foi descrita como a principal fonte de satisfação, além disso, os alunos satisfeitos tendiam a apresentar um maior compromisso com o curso e uma avaliação mais otimista das possibilidades do mercado de trabalho.

Diante desses levantamentos, percebe-se que a grande maioria dos estudos sobre o compromisso com o curso está relacionada às características dos alunos, no entanto, em estudo realizado por Bridi e Mercuri (2000), observou-se que o grau de compromisso com o curso estava associado, também, a fatores externos e internos à universidade.

Os fatores externos, segundo a autora, seriam aqueles associados à conjuntura socioeconômica do país, contatos e informações de profissionais da área, trabalho, família e experiências anteriores em outras graduações, já os fatores internos à universidade, estariam relacionados ao prestígio e ao reconhecimento da instituição pela sociedade, ao desempenho do corpo docente e à realização de atividades específicas como: trabalhos em laboratório, estágios, palestras, congressos, encontros, iniciação científica, monitoria, conteúdos das atividades realizadas em sala de aula e panorama geral do curso (BRIDI; MERCURI, 2000).

As universidades poderiam estabelecer intervenções, com o objetivo de garantir a permanência do aluno no curso, através das próprias atividades curriculares, fortalecendo o efeito das mesmas no processo de desenvolvimento do compromisso com o curso.

Perante esse contexto, percebe-se a forte presença da variável compromisso com o curso no processo de permanência/evasão na universidade. Um aspecto relevante relacionado a essa variável é que ela está presente em diversas ocasiões de tomada de decisão na trajetória acadêmica do aluno, pois está relacionada de maneira expressiva com seu destino educacional.

O desempenho acadêmico dos estudantes é outro aspecto que tem sido investigado nos estudos sobre a evasão universitária. De acordo com a literatura consultada, em muitos casos, repetência e evasão são fenômenos interligados e, alguns estudos (CUNHA; TUNES; SILVA, 2001; MANRIQUE, 1997), mostraram que depois de uma reprovação em uma ou mais disciplinas os estudantes tornam-se mais propensos a abandonarem seus cursos e que o abandono é mais frequente quando ocorrem reprovações em disciplinas nos quatro primeiros semestres.

A repetência é um problema existente em todos os níveis educacionais e merece atenção, pois, geralmente, as universidades sequer elaboram procedimentos para reduzir estes índices, mas apenas separam os alunos que podem dos que não podem continuar no próximo período. Os que são reprovados devem repetir o mesmo processo no próximo semestre ou até mesmo no próximo ano, caso a disciplina em que foi reprovado, não seja oferecida semestralmente. Geralmente, esse processo se dá com o mesmo professor e com a mesma metodologia utilizada no ano anterior. É importante ressaltar que o aluno não é o único culpado pelo fracasso, pois os professores e a universidade também fazem parte desse processo (MANRIQUE, 1997).

Nesse enfoque, pode-se dizer que os fatores que contribuem para a evasão, repetência e desempenho acadêmico podem ser agrupados em três categorias:

- ✓ **Fatores referentes ao professor e às práticas pedagógicas:** formação do professor, atitude, metodologia de ensino e avaliação utilizada pelo docente dentro da sala de aula, tipo de relação desenvolvida entre professor e estudante e outros.
- ✓ **Fatores referentes ao aluno:** motivação para o estudo diante do curso, qualidade da formação básica do aluno, participação em sala e em atividades extracurriculares, etc.
- ✓ **Fatores institucionais:** inadequação de currículos e programas, laboratórios, bibliotecas e equipamentos que não correspondem às expectativas dos alunos, entre outros.

As informações descritas acima são decorrentes da análise de uma série de estudos realizados sobre a evasão no ensino superior em que se pôde verificar uma estreita relação com as variáveis repetência e desempenho acadêmico. Alguns estudos acerca desse assunto serão apresentados a seguir.

No período compreendido entre 1990 e 1995, Manrique (1997) realizou uma pesquisa com o objetivo de conhecer o curso de Química da Universidade Federal de Goiás (UFG) e os problemas enfrentados pelos estudantes. Constatou a existência da relação entre repetência e evasão, em que os alunos evadidos apresentaram desempenho acadêmico menor do que os estudantes que permaneceram no curso. Outra informação importante é que grande parte dos alunos que abandonou o curso o fizeram após a primeira reprovação.

Peixoto, Braga e Bogutchi (2000) em seus estudos, ressaltam que, ainda que não se possa explicar a evasão através do desempenho do aluno no vestibular, uma parte dela, principalmente na área de Ciências Exatas, pode ser em parte atribuída às dificuldades que alguns alunos apresentam ao ingressarem no curso, sendo comumente chamada de “falta de base”.

Em outro estudo, Braga, Peixoto e Bogutchi (2003), além de outros resultados, verificaram uma forte correlação entre a evasão e as altas taxas de repetência encontradas no primeiro semestre do curso. Sobre isso, Dominguez e Morelli (1985) já alertavam para a questão das dificuldades de estudo dos universitários, e que a maioria não estava orientada para conseguir um desempenho ideal. Essa situação parece estar ligada ao fato de não possuírem as habilidades necessárias para realizarem seus trabalhos acadêmicos, o que, na maioria das vezes, é reflexo da má qualidade de ensino obtida antes do ingresso na IES.

A adoção de medidas especiais voltadas para o ensino de disciplinas no primeiro ano pode reduzir de maneira significativa a evasão na instituição. Como mencionado anteriormente, sabe-se que a evasão é um fenômeno de causas múltiplas e a intervenção da universidade através de modificações do currículo, alteração do método de ensino e de avaliação, além da introdução de programas de acompanhamento dos alunos universitários, pode diminuir de modo sensível a extensão deste problema, principalmente naqueles cursos em que as taxas são mais elevadas. Essas alterações devem ser dirigidas para turmas dos primeiros semestres, pois se percebe que o rendimento acadêmico nesse período parece ser determinante para a evasão (PEIXOTO; BRAGA; BOGUTCHI, 2000).

Assim, como colocado acima, o primeiro ano do curso de graduação é visto como um período crítico determinante das condições de sucesso, de satisfação acadêmica, do desenvolvimento do aluno (PASCARELLA; TERENCEZINI, 1991, 2005) e de sua decisão de permanecer no ensino superior (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001; POLYDORO, 2000), pois é neste período que os estudantes podem apresentar altos níveis de estresse e de ansiedade, o que pode levá-los a deixarem o curso.

Nessa direção, Schleich (2006) desenvolveu um estudo com o objetivo de identificar e analisar a relação entre a integração e a satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes do ensino superior em uma instituição de ensino privada. Segundo a autora, a integração do estudante ao ambiente do ensino superior vem sendo associada com a satisfação acadêmica, que é entendida como a percepção dos estudantes no que se refere à sua experiência educacional e também o que esta percepção é capaz de produzir de interferências no envolvimento do estudante com a IES, além de ter implicações para sua permanência (SCHLEICH, 2006).

Logo, compreende-se que a satisfação acadêmica associa-se à qualidade das vivências acadêmicas e, mais do que isso, possui relações com o rendimento acadêmico. A satisfação acadêmica vem sendo considerada pela literatura como um fator que influencia, tanto no desempenho acadêmico, como na decisão de permanência/evasão do aluno no ensino superior (SCHLEICH, 2006).

Almeida, Soares e Ferreira (2002) buscaram analisar os motivos do insucesso e da evasão no ensino superior. Para essa pesquisa, eles utilizaram o Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA), que consiste em um instrumento de auto-relato que investiga diferentes domínios da vida acadêmica do universitário. Os autores observaram que, na dimensão vocacional, os estudantes que frequentavam cursos de terceira e quarta opção apresentaram mais dificuldades de adaptação, e, por conseguinte, seu desempenho era menor em comparação com os que ingressaram nos cursos de primeira opção. Assim, segundo os autores, o rendimento acadêmico está diretamente associado à adequação do curso realizado à escolha do aluno.

Um levantamento sobre a caracterização dos alunos da USP - campus de Ribeirão Preto em termos de cursos, anseios e dificuldades foi realizado por Golfeto *et al.* (1999). A pesquisa foi realizada através de questionário e restringiu-se a estudantes do primeiro e segundo anos de cada curso. Os dados mostraram que as dificuldades acadêmicas (56%), o fator pessoal (53%), as

questões financeiras (35%) e a escolha do curso (28%) eram os principais fatores apontados pelos estudantes como associados à decisão de não permanência no curso.

Em pesquisas sobre a evasão nos cursos de Engenharia da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Rios, Santos e Nascimento (2001) realizaram a análise das notas que os alunos obtiveram no vestibular e no ciclo básico da graduação nas disciplinas de Física, Matemática e Química. Os resultados mostraram uma forte relação entre a evasão e o baixo desempenho dos estudantes nessas disciplinas. No período compreendido entre 1996 e 1999, os autores observaram que dos 1000 alunos que ingressaram nessa IES, somente 18% ainda não tinham sido reprovados em nenhuma disciplina no decorrer de seu curso. Diante disso, apontaram que a ausência de competências e habilidades dos alunos estava relacionada com elevados índices de evasão e retenção na universidade (RIOS; SANTOS; NASCIMENTO, 2001).

A partir desses levantamentos, cabe dizer que a metodologia e a qualidade do ensino adotado nos níveis fundamental e médio possuem diferenças evidentes e incompatíveis com o ensino na universidade. O que se observa é que a falta de base dos alunos quando ingressam em um curso superior pode prejudicar seu aprendizado e seu desempenho acadêmico.

Assim sendo, torna-se necessária a adoção de procedimentos especiais nas disciplinas do primeiro ano dos cursos superiores, que, além de recuperar antigos e ensinar novos conteúdos, permitam a orientação dos estudantes para formas mais adequadas de estudo. Com base nessa reflexão, é possível dizer que para reduzir os índices de reprovação e elevar o nível do aprendizado, deve-se tentar recuperar as falhas dos alunos na universidade.

Vale ressaltar a importância que Tinto (1997) dedica às comunidades de aprendizagem como sendo um caminho para aumentar a persistência dos alunos. E em 2006, o autor chama atenção para o fato de que os alunos que aprendem mais possuem maiores chances de se graduarem, mostrando, assim, a importância da aprendizagem no processo de evasão/permanência dos universitários (TINTO, 2006).

Estudo realizado sobre a evasão de estudantes no curso de graduação em Estatística da Universidade Federal do Paraná (UFPR) mostrou que a evasão foi bastante elevada, com variações entre 57% e 87%, no período de 1974 a 2000. Esse curso possui previsão de conclusão de nove períodos, contudo, 50% dos estudantes apresentaram uma permanência igual ou superior a dez semestres na universidade até a graduação. O motivo apontado como sendo central da evasão, nesse estudo, segundo Sganzerla (2001), seria a reprovação em duas disciplinas básicas

tidas como muito difíceis pelos alunos. A questão dos currículos longos, com disciplinas bem específicas e o ensino que não segue modificações ocorridas no mercado de trabalho também foram identificados como elementos que influem na decisão de deixar a universidade (SGANZERLA, 2001).

Como já referido, a literatura tem mostrado que muitos estudantes desistem do curso logo no início por causa da reprovação em disciplinas consideradas difíceis. Diante desse quadro, é importante ratificar que as dificuldades dos estudantes universitários estão relacionadas, entre outros fatores, à incapacidade de acompanhar os conteúdos ministrados no ensino superior devido à fraca bagagem teórica adquirida antes de ingressar na universidade, à hábitos de estudo e à metodologia adotada pelo docente em sala de aula, que contribuem, em boa parte, para a permanência ou evasão do estudante.

Fregoneis (2002), por meio de pesquisa quantitativa envolvendo alunos ingressantes da Universidade Estadual de Maringá no ano de 1995, procurou compreender os problemas associados à repetência, à reprovação nas disciplinas e à evasão, nos cursos de graduação do Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia da Universidade Estadual de Maringá. A autora verificou que a reprovação nas disciplinas avaliadas como difíceis, influi na decisão de prosseguir ou não os estudos e que os métodos de avaliação utilizados pela IES colaboravam para que o estudante abandonasse o curso. Os resultados obtidos pela autora foram semelhantes aos de Cunha, Tunes e Silva (2001), ao estudarem a evasão do curso de Química da universidade de Brasília.

Acredita-se que é possível a realização de uma interferência do professor sobre a evasão e a repetência, se, no entanto, ele se comprometer a desenvolver novas metodologias de ensino, elaborar aulas e materiais que estejam em consonância com o atual mercado de trabalho, trabalhar com o estudante em todas suas potencialidades para que ele se torne bem sucedido no aprendizado e tenha motivação para continuar os estudos.

Outra questão, não menos importante, é o sistema de avaliações. Os docentes deveriam criar critérios avaliativos que compreendessem a trajetória de desenvolvimento do estudante, bem como os pontos críticos que precisam ser retomados. Enquanto a avaliação da aprendizagem continuar com o propósito de somente atribuir notas aos alunos, certamente, não estará contribuindo para o desenvolvimento acadêmico deles e poderá apoiar cada vez mais as elevadas taxas de evasão e de repetência.

Magnum *et al.* (2005) em estudo que contou com a participação de 403 alunos, identificaram algumas variáveis preditivas da evasão de estudantes universitários norte-americanos. Na primeira fase do estudo, coletaram informações dos alunos que estavam cursando o segundo semestre do primeiro ano da faculdade. Depois, coletaram dados relacionados à evasão dos mesmos estudantes quatro semestres após a primeira fase. Três fatores mostraram uma correlação significativa com a evasão futura: baixa média das notas finais (GPA) do primeiro semestre, avaliação do curso e a percepção de dificuldades financeiras.

Esses dados também são compartilhados por Lassibille e Gómez (2008) que conduziram uma pesquisa com o objetivo de compreender o comportamento de evasão em estudantes universitários. O estudo, de caráter longitudinal, contou com a participação de 7.000 alunos de uma universidade na Espanha que foram acompanhados durante oito anos. Através da análise dos dados, os autores observaram que a preparação acadêmica do aluno possui forte influência para a conclusão de seu curso e que estudantes mais velhos e aqueles que ingressam tardiamente na universidade possuem maior probabilidade de abandonar a IES antes de se graduarem. Os autores apontam, ainda, que o suporte financeiro mostra-se como fator relevante para reduzir as taxas de abandono e que as características da família do discente também se constituem em fatores significativos para a decisão de evasão (LASSIBILLE; GÓMEZ, 2008).

Sobre o suporte familiar, Freaza (2004), aponta que os estudantes de primeira geração (alunos cujos pais não tiveram nenhuma experiência no ensino superior) correm um risco maior de evasão ao longo do primeiro semestre do curso. Conforme a autora, a família desempenha um papel importante na vida dos estudantes de primeira geração, e que o apoio dos familiares possibilita mais segurança a esses universitários e os auxiliam na tomada de decisões podendo, assim, vivenciarem a vida acadêmica de forma mais tranquila.

Paredes (1994) e Pereira (2003), em seus estudos nacionais, também apontaram que o despreparo e a falta de base dos estudantes que ingressam no ensino superior estão entre os motivos que levam os alunos a abandonarem os cursos que ingressaram. De acordo com os relatos dos dirigentes das IES pesquisadas, entre os possíveis determinantes da evasão está a dificuldade do estudante em acompanhar o curso, que pode ser consequência de uma educação básica de má qualidade. Questões como essas podem desestimular os estudantes e levá-los a desistirem de continuar seus estudos.

Em 2004, uma pesquisa elencou vários itens que foram atribuídos como prováveis motivos para justificar a evasão dos estudantes do curso de Física da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Nesse estudo, foram apontadas como principais causas de evasão: a falta de conhecimento de conceitos básicos de conteúdos do ensino fundamental e médio, principalmente, referentes aos conceitos de Matemática e Física; o isolamento dos estudantes em relação à comunidade acadêmica; a baixa concorrência nos processos seletivos e alunos cursando outro curso universitário paralelamente ao curso de Física (MELO, 2004).

Entre tantos fatores influenciadores do rendimento acadêmico, uma das características que determina a evolução e a realização acadêmica é a ampliação do universo cultural do estudante. Contudo, tal fato não está somente ligado às atividades sistemáticas em sala de aula, mas também ao envolvimento em tarefas extraclasse: leitura de textos, resolução de problemas, envolvimento com pesquisas, dentre outras atividades complementares que favorecem o desempenho acadêmico (CARELLI; SANTOS, 1998). De acordo com estudo dessas autoras, entre as condições pessoais analisadas, o sono e o cansaço foram os fatores apontados como os mais comprometedores do rendimento acadêmico pelos alunos de cursos noturnos, sendo assim, é possível dizer que esses fatores podem influir na decisão de abandonar os estudos.

É importante ressaltar que Gaioso (2005) assinala que a melhoria da educação básica é bastante apontada em entrevistas com dirigentes de IES e estudantes, pois seria uma forma de diminuir as elevadas taxas de evasão no ensino superior. Conforme a autora, as dificuldades dos alunos para acompanhar os conteúdos das aulas, especialmente as matérias difíceis nos primeiros semestres, são questões bem enfatizadas pelos dirigentes em sua pesquisa. Nas entrevistas com os estudantes, foi possível perceber uma queixa maior em relação às atividades acadêmicas que exigiam que o hábito de estudo fosse modificado, pois, antes do ingresso no ensino superior se preocupavam em apenas decorar as disciplinas ensinadas pelos professores. Após o ingresso na universidade, vários alunos disseram que tinham muitas dificuldades e não se sentiam capazes de compreender o conteúdo ministrado no ensino superior (GAIOSO, 2005).

Diante desses levantamentos, é possível perceber que problemas com o desempenho acadêmico influenciam no processo de tomada de decisão de deixar a universidade. Entretanto, é relevante salientar que também há responsabilidade da IES nesse processo, pois se a universidade oferecesse programas eficazes para alunos com essas deficiências, provavelmente as taxas de evasão seriam reduzidas.

Desse modo, pode-se dizer que os estudantes ao ingressarem no ensino superior se vêem perante as várias exigências com as quais não estavam acostumados, como maior autonomia no estudo, aprofundamento e domínio dos conteúdos do curso, adaptação às regras da universidade, novo ritmo de vida, etc. Se os alunos não conseguem se adaptar a esses novos estímulos, tornam-se mais suscetíveis às dificuldades, como o baixo desempenho acadêmico, dificuldades em acompanhar o conteúdo ensinado em sala de aula, repetência, entre outros, que podem ocasionar o abandono do curso como apontado anteriormente.

Assim, entende-se que ações preventivas relacionadas às dificuldades apontadas pelos alunos poderiam favorecer um melhor desempenho acadêmico do estudante não só nas avaliações institucionais, mas também, como futuro profissional.

Outros fatores associados à evasão são as dificuldades encontradas pelos estudantes em conciliar *trabalho e estudo*. Quando questões profissionais entram em conflito com os compromissos acadêmicos, na maioria das vezes, os estudantes optam por adiar os estudos.

Carelli e Santos (1998), em suas investigações, observaram que a maioria dos estudantes de cursos noturnos afirmou não dispor de tempo suficiente para seus estudos e que a razão principal da falta de tempo é atribuída ao fato de terem que dedicar grande parte do dia ao trabalho. Em função disso, os estudantes que trabalham, quando comparados aos que somente estudam, apresentaram maiores dificuldades para acompanhar o curso, e, em decorrência disso, possuíam menor rendimento acadêmico. Frente a essas dificuldades, o aluno possui considerável probabilidade de deixar o curso.

Veloso e Almeida (2002), em estudo sobre a evasão na Universidade Federal do Mato Grosso, identificaram que, entre os alunos evadidos, estão em maior proporção os alunos trabalhadores, aqueles que necessitam de um emprego para sua sobrevivência e que devido à impossibilidade de conciliar estudo e trabalho optam pelo abandono do curso. Além disso, questões como a indecisão na escolha por desconhecimento dos cursos e a formação no ensino médio de baixa qualidade também foram apontadas para justificar a evasão.

Slomp (1984), em estudo da evasão no curso de Estatística da Universidade Federal do Paraná, constatou que 79,1% dos alunos evadidos haviam prestado vestibular para outro curso; 55,8% trabalhavam em tempo integral; 18,6% em tempo parcial e 25,6% não possuíam nenhuma atividade profissional. Dentre os motivos que contribuíram para a evasão foram destacados:

coincidência do horário de trabalho e de estudo, ausência de tempo para dedicar-se ao curso e obrigações familiares.

Resultados semelhantes foram encontrados por Kira (1999) ao investigar os motivos que levaram os alunos a abandonarem o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) no período de 1992 a 1996. Segundo a autora, dificuldade de conciliar o horário de trabalho com o de estudo e ausência de identificação com o curso foram apontadas como as causas mais significativas da evasão dos alunos. Jacob (2000) e Paredes (1994) também compartilham desses resultados, pois, em seus estudos, observaram que a impossibilidade de conciliar trabalho e estudo era uma das principais causas do abandono do ensino superior.

Cardoso e Sampaio (1994) realizaram a análise de aspectos relacionados ao trabalho do estudante universitário baseada em pesquisa com estudantes cursando diferentes cursos em várias instituições de ensino superior na cidade de São Paulo e na região de Campinas. As autoras discutiram a importância crescente do trabalho no meio universitário, já que mais de 50% dos estudantes trabalhavam, no momento da realização do estudo.

Diante dessa situação, muitos alunos têm que dividir seu tempo entre a universidade e o trabalho, e são vencidos pela falta de tempo para se dedicarem ao curso e também pelo cansaço, optando pelo dinheiro necessário à sobrevivência. Para Gomes e Moura (2008) é inquietante o fato de que o estudante-trabalhador que consegue chegar à educação superior – uma minoria – não consiga concluir a carreira na qual ingressou.

Hotza (2000) realizou um estudo na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e tinha como objetivo identificar as causas da evasão. Partindo de uma população de 1216 alunos evadidos da UFSC nos primeiro e segundo semestres de 1997, foram enviados 941 questionários àqueles que tinham endereço postal completo, houve 80 respostas, com 73 consideradas válidas. Segundo a autora, os resultados revelaram que não há uma resposta simples, mas um conjunto de fatores inter-relacionados que explicam a decisão de abandonar a universidade. Entre os principais determinantes que levam um aluno a desistir de um curso de graduação destacam-se as dificuldades em conciliar estudo e trabalho, decepção com o curso e interesse por outro curso (HOTZA, 2000).

Trabalhar e estudar são condições que se verificam em quase todas as classes socioeconômicas, embora o percentual de estudantes que exercem atividades não acadêmicas

remuneradas seja mais elevado nas categorias oriundas das classes populares (GOMES; MOURA, 2008).

Devido à situação financeira de vários estudantes, a renda familiar não garante meios de permanência e conclusão do curso, o que ocasiona, muitas vezes, baixo rendimento acadêmico e até mesmo evasão. Essa situação leva esses estudantes a procurarem emprego para manterem seus estudos na universidade e é frequente o número de universitários que não conseguem conciliar o trabalho com o estudo, não restando outra opção a não ser a evasão.

Gomes (1998) realizou uma pesquisa analítico-descritiva acerca da evasão no ensino superior, com destaque específico nos cursos de licenciaturas. Sua pesquisa foi de caráter amostral, com a participação de sete estudantes evadidos dos cursos de licenciaturas da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente (Educação Física, Geografia, Matemática e Pedagogia). A coleta de informações foi realizada por meio de entrevista semi-estruturada. Segundo o autor, os entrevistados apontaram como determinantes de sua evasão do curso fatores como: dificuldades em conciliar trabalho e estudo, problemas de adaptação e insatisfação com o ambiente acadêmico, falta de informação sobre o curso escolhido e decepção com o curso e com a instituição.

Como já mencionado, as altas taxas de evasão nas instituições de ensino superior são motivos de sérios problemas no sistema de educação brasileira. Segundo Pereira e Lima (2007), essas taxas são frequentemente atribuídas à formação recebida pelos ingressantes no ensino fundamental e médio. Apesar de se entender que seria importante que as instituições de ensino superior assumissem a responsabilidade sobre a formação de seus alunos, ao promover meios para suprir as deficiências na formação anterior ao ingresso, para Pereira e Lima (2007) são muitas as variáveis que levam os alunos a abandonarem o curso de Física da UFMA (Universidade Federal do Maranhão) e não somente a formação anterior ao ingresso.

Os resultados do estudo realizado por Pereira e Lima (2007) mostraram que, dificuldades em conciliar trabalho e estudo (21,6%); a exigência de dedicação exclusiva ao curso incompatível com as necessidades profissionais, familiares e pessoais (17,6%); a frustração das expectativas com o curso (17,6%) e a decepção com a universidade (11,8%) foram fatores apontados pelos alunos para explicar a evasão do curso.

Entretanto, o trabalho apresentado a seguir apresenta resultados que vão de encontro aos estudos citados acima. Costa (1992), na elaboração de seu estudo, descreveu por meio do método

qualitativo a percepção que o estudante-trabalhador de enfermagem possuía de sua condição socioeconômica e cultural, de suas adversidades, perspectivas e que, apesar de tantos obstáculos, o que o fazia buscar em um curso de nível superior um diploma de enfermeiro. Os sujeitos da pesquisa relataram uma “situação existencial quase insuportável” pelo fato de terem que conciliar trabalho e estudo, dificuldades de dedicarem-se de maneira adequada a estas atividades, ausência de tempo para o lazer e a família, dificuldades financeiras, pois grande quantia do orçamento era destinada ao pagamento de mensalidades da instituição. No entanto, apesar dessa situação, não abandonaram o curso.

O estudante-trabalhador, geralmente, sofre efeitos negativos na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento educacional, além de ser impedido, por diversas vezes, de dedicar-se às atividades extracurriculares proporcionadas pelas IES, como participação em congressos, seminários, iniciação científica, monitoria e outras. Além disso, o trabalho pode ser responsável pelo baixo rendimento acadêmico, atraso para se graduar, ou até mesmo pelo abandono do curso. Esses danos são de difícil superação, porque há um tempo certo para vivenciar as atividades acadêmicas.

No que se refere, mais especificamente, à participação em atividades extracurriculares (ou não obrigatórias), Pascarella e Terenzini (1991) comentam que estas atividades proporcionam diversas contribuições aos alunos, visto que eles desenvolvem uma maior satisfação com o curso, aperfeiçoam suas habilidades de liderança, desenvolvem valores altruísticos e apresentam mais facilidade nos relacionamentos interpessoais. Essas informações revelam que os benefícios das experiências não obrigatórias podem ser percebidos em vários aspectos, podendo beneficiar o desenvolvimento do universitário como um todo (FIOR; MERCURI, 2003).

Tendo em vista esse contexto, percebe-se que a ausência de recursos para criação de condições de permanência desses estudantes na universidade faz com que eles, muitas vezes, desistam de seus cursos, ou mesmo, atrasem sua conclusão. Portanto, torna-se necessário criar, manter e ampliar os programas que garantam o apoio ao estudante como um meio de assegurar a sua permanência na IES, dando-lhes a oportunidade para aproveitar seu tempo de vida acadêmica e contribuir para seu melhor desempenho e formação integral.

Os *fatores socioeconômicos* do estudante também se mostram associados à evasão, como poderá ser observado nos estudos apresentados a seguir.

Sabe-se que as dificuldades no momento da escolha do curso a ser seguido no ensino superior são grandes e, de acordo com Zago (2006), essa questão se agrava ainda mais em estudantes com condições socioeconômicas desfavoráveis. Para esses estudantes, cursar uma universidade representa um investimento com a pretensão de expandir suas oportunidades no mercado de trabalho, que está cada vez mais competitivo. Porém, ao analisarem suas condições objetivas, a escolha do curso, na maioria das vezes, incide naqueles menos concorridos e que proporcionam maiores chances de serem aprovados (ZAGO, 2006).

Desse modo, falar sobre a escolha do curso na universidade significa ocultar pontos importantes como a condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do candidato.

Para a grande maioria dos estudantes desfavorecidos economicamente, não há uma verdadeira escolha, mas sim uma adaptação às condições que ele acredita serem condizentes com sua realidade e que apresentam risco menor de exclusão desse nível de ensino (DINIZ; ALMEIDA, 2007; ZAGO, 2006). Além das dificuldades de acesso desta população, ainda há o risco de não conseguirem manter-se financeiramente no curso, ou mesmo experimentar uma desilusão em relação à ele e acabarem optando pela evasão.

Ao analisar a evasão no curso de Economia da Faculdade de Economia, Administração e Ciências Contábeis da USP, Diaz (1996) centrou seu estudo na questão econômica do problema causado pela permanência prolongada na IES. A autora concluiu que 12% da verba da universidade correspondia aos recursos aplicados na graduação, mas que não foram aproveitados devido à reprovação, desistência do curso ou pela demora excessiva para se graduar. Verificou ainda, que os estudantes desfavorecidos financeiramente possuíam maior chance de evadir quando permaneciam por um período maior no curso, não sendo beneficiados com os investimentos designados à eles.

Sobre isto, Sewell e Shah (1967) já alertavam sobre a questão financeira entre universitários, pois em seus estudos foi observado que estudantes de famílias de baixa renda apresentavam maiores possibilidades de evadirem do que aqueles em que as famílias possuíam poder aquisitivo mais elevado. Esse fato, no momento do estudo, ocorria até mesmo quando se considerava a variável inteligência.

Em sua pesquisa na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), Armbrust (1995) apontou que o principal motivo da desistência do curso associava-se ao

aumento/reajuste das mensalidades (43,4%). Naquela ocasião, identificou-se que 68,2% dos alunos não moravam com a família, o que implicava em dispensar gastos com moradia, com alimentação e com a mensalidade do curso.

Fatores relacionados às questões financeiras também foram encontrados por Polydoro (1995) na mesma IES, segundo a autora, a evasão foi motivada principalmente por dificuldades financeiras (28,57%), além de problemas com a escolha do curso (20,41%).

O objetivo do estudo de Pinto (1997) foi avaliar as variáveis do processo de evasão do primeiro ano do Ciclo Básico de um curso de Engenharia Química. Segundo o autor, os resultados mostraram que, de modo geral, a dificuldade financeira aliada ao campo de trabalho e ao gerenciamento da relação estudo-trabalho foram os aspectos motivacionais mais indicados para decisão de evasão.

Com a finalidade de identificar os fatores que mais contribuíram para a evasão de alunos no curso de Ciências Econômicas da Fundação Educacional Dom André Arcoverde (FAA), no município de Valença - RJ, Jacob (2000) realizou um estudo no período entre 1992 e 1996. O autor, a partir do tratamento dos dados, concluiu que a variável “ausência de condições financeiras” é a mais significativa para o abandono, ainda que venha associada a outros argumentos como: “outros interesses profissionais”, “dificuldade de conciliar trabalho-estudo”, “ausência de tempo”, “ausência de vantagem imediata”, “problemas familiares” e “o curso era desinteressante”.

Barroso e Falcão (2004) e Machado, Melo Filho e Pinto (2005) também apontaram a situação financeira familiar precária como um dos problemas responsáveis pela evasão no ensino superior.

Oliveira *et al.* (2007) observam que o ensino superior brasileiro possui uma inversão em seu sistema, pois os alunos de classe alta e média/alta estudam em instituições públicas e os de classe média/baixa, nas privadas. Os autores, através dos resultados de pesquisa obtidos em uma instituição particular, apontam que grande parte dos alunos encontra dificuldades para custear os estudos, podendo ser este, um dos motivos responsáveis pelo abandono.

As dificuldades financeiras, segundo Reay *et al.* (2005), são os principais obstáculos apontados pelos estudantes ingleses para continuarem seus estudos, o que justifica a procura de uma atividade profissional paralela e a consequente falta de tempo para estudar. O estudo

apontou, ainda, que os estudantes das classes sociais menos favorecidas apresentaram escolhas mais limitadas em termos de cursos e de instituições do ensino superior.

A partir da análise dos dados de um estudo feito por Gomes e Moura (2008), foi possível concluir que as principais causas de evasão na Licenciatura em Física do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN) estão relacionadas às questões socioeconômicas e pessoais. Os autores alertam que é extremamente importante compreender, com profundidade, a problemática da evasão para poder combatê-la, o que significa contribuir para ampliar a quantidade e a qualidade dos profissionais formados.

Autores como Armbrust (1995), Carvalho *et al.* (2007), Diaz (1996), Jacob (2000), Bridi e Mercuri (2000), Melo (2007), Moura e Silva (2007), Oliveira *et al.* (2007), Paredes (1994), Pereira (2003), Polydoro (1995), Puppi (1997), Rosa (1975), Ribeiro (2005), Veloso (2000) e outros, apontaram em seus estudos a situação econômica do estudante como elemento capaz de influenciar no processo de tomada de decisão de evadir.

Contudo, os dados dos estudos apresentados acima acerca da situação socioeconômica do estudante, contrariam, de certo modo, o que Braga, Peixoto e Bogutchi (2003), Moysés (1985), Peixoto, Braga e Bogutchi (2000) e Santos e Carvalho (1993) encontraram em seus estudos. Segundo esses autores, os estudantes de classes sociais mais baixas evadem menos que os de níveis sociais mais elevados.

Sobre este aspecto, Tinto (1975) coloca que a decisão de continuar ou abandonar o curso está relacionada aos custos e benefícios propiciados por esse. O autor afirma que apesar dos alunos, frequentemente, alegarem dificuldades financeiras como motivo da evasão, elas comumente refletem outras questões, por exemplo, a insatisfação com a instituição. Quando os alunos estão satisfeitos com a vida acadêmica e com a IES, na maioria das vezes, concordam em arcar com os custos dos estudos e prosseguem com eles.

Diante desse contexto de resultados controversos, percebe-se a necessidade de mais estudos que possam compreender melhor a influência da variável financeira e sua inter-relação com outras variáveis no processo de permanência/evasão da universidade.

Torna-se fundamental assegurar que os indivíduos de camadas desfavorecidas economicamente possam permanecer no ambiente universitário em condições de dignidade e patamares de qualidade igualáveis aos dos membros da comunidade acadêmica que possuem melhores condições socioeconômicas.

As características raciais dos estudantes também têm sido objeto de estudo de alguns pesquisadores que se preocupam com o fenômeno da evasão. Com base em Queiroz (2004), embora haja significativa presença do negro na população do Brasil, consideráveis distâncias separam brancos e negros em várias esferas da sociedade como no mercado de trabalho, na educação ou em qualquer outro ambiente.

O ensino superior também é marcado pelas desigualdades sociais e várias pesquisas têm buscado investigar o que está ocorrendo nesse ambiente. O ensino público está marcado com histórias de insucesso, mas o fracasso escolar e a grande taxa de exclusões recaem principalmente sobre os alunos negros (QUEIROZ, 2004).

Se existe uma diferenciação em todos os níveis educacionais, percebe-se um agravamento quando o objeto de análise passa a ser o ensino superior. A condição racial do estudante, assim como outras categorias de exclusão, pode influenciar seu destino escolar. Para os alunos negros, esse destino se constrói lentamente, desde os períodos mais remotos de escolarização (em geral em escolas públicas de baixa qualidade) até o ensino superior, em posição de grande desvantagem em relação aos seus pares de outros segmentos sociais e raciais (QUEIROZ, 2004).

Guimarães e Prandi (2002), sobre o I Censo Étnico-Racial da USP mostram que dos 13.925 alunos que responderam ao questionário, 76,9% eram brancos e, apenas 8,2%, eram negros, revelando um déficit de alunos negros nessa instituição, na época da pesquisa.

Estudos sobre o negro no ensino superior são recentes, de acordo com Guimarães e Prandi (2002, p. 256):

O problema de acesso do negro brasileiro às universidades é também um problema de sua ausência nas estatísticas universitárias. Até 2000, não havia em nenhuma universidade pública brasileira registro sobre a identidade racial ou de cor de seus alunos. Só quando a demanda por ações afirmativas para a educação superior fez-se sentir é que surgiram as primeiras iniciativas, na forma de censos e de pesquisas por amostra, para sanar tal deficiência.

Quando esses alunos conseguem ingressar em uma instituição de ensino superior pública, é comum o acesso a cursos que não eram realmente os desejados. Em seus estudos sobre o estudante universitário negro da UFBA (Universidade Federal da Bahia), Queiroz (2000, p. 32) afirmou que:

Além dos negros estarem menos representados que os brancos nas áreas mais prestigiadas do ensino superior, dentro de cada área, também há uma participação diferenciada por curso. Desse modo, é também dos brancos a maior participação nos cursos reconhecidos socialmente como de mais alto prestígio de cada área. Em

contrapartida, a presença dos negros é mais numerosa naqueles cursos de médio ou baixo prestígio.

Perante o exposto acima, percebe-se que além da pouca representatividade dos negros na universidade, há também uma diferenciação por curso. Os dados acerca das desigualdades raciais no ensino superior, mostram a baixa presença de alunos negros nos cursos que possuem os mais altos níveis de concorrência no vestibular como Medicina, Direito e Engenharias (QUEIROZ, 2000).

Souza (2007) ao analisar o processo de construção e consolidação do Programa de Inclusão Social e Racial da Universidade Federal do Paraná, estudou o perfil dos estudantes ingressantes de 2003 a 2006, o índice de evasão e o rendimento acadêmico dos participantes do programa. Os resultados mostraram que, de maneira geral, os negros que ingressaram antes da aprovação do programa de cotas estavam numa situação de vulnerabilidade social e econômica muito maior que os alunos brancos.

Rosa (2007) ressalta que o racismo institucional é um dos motivos causadores da evasão de estudantes negros do ensino superior. Em seus estudos, a autora percebeu que a permanência de alguns alunos negros na universidade demanda um custo emocional maior do que para um estudante branco. O ambiente acadêmico pode deixar de ser um lugar de convivências e experiências acadêmicas e pode se tornar um local de sofrimento e tristeza. Como consequência do desgaste emocional vivido por alguns alunos negros para continuar na universidade, é provável que, a longo prazo, se forme uma visão negativa do ambiente universitário podendo ocasionar o desestímulo do ingresso de outros alunos negros no ensino superior (ROSA, 2007).

Dados apresentados por diversos estudos demonstram que apenas 2% dos jovens negros atingem o nível superior, o que gerou ações no sentido de modificar essa situação. No entanto, a questão não é somente o ingresso dos alunos negros à universidade, mas também a sua permanência, e algumas estratégias têm possibilitado a construção de uma trajetória acadêmica bem sucedida e essas estratégias representam, também, a possibilidade de reversão de um quadro social pautado na desigualdade (REIS, 2007).

Vale ressaltar que essas estratégias podem ser formais como: programas de extensão, concessão de bolsas de estudo, etc. e informais como: redes de solidariedade de amigos, parentes e comunidade (REIS, 2007). Diante desse quadro, percebe-se uma preocupação com a evasão dos alunos negros e um desenvolvimento de estratégias para mantê-los na IES.

Feldman (1993), em seus estudos envolvendo estudantes norte-americanos, verificou que a raça dos estudantes foi expressivamente associada à evasão. A relevância desta variável se mostrou presente nas duas análises feitas pela autora (Teste Qui-Quadrado e Regressão Logística). Os resultados dessa pesquisa indicaram que a probabilidade dos alunos negros evadirem é 1,75 vezes maior do que os estudantes brancos. Segundo a autora, as outras etnias como hispânicos, asiáticos e nativos americanos não foram investigadas devido ao reduzido número da amostra, o que poderia gerar resultados equivocados.

No estudo da evasão do ensino superior, pesquisadores têm investigado fatores associados às questões acadêmicas e sociais, características demográficas e à capacidade da família e do estudante de ajustarem-se às suas novas circunstâncias. Geralmente, os estudos concluem que os estudantes negros e aqueles em que a renda familiar é mais baixa possuem maiores riscos de evadir do que seus pares brancos e com situação financeira melhor (SHANNON; BYLSMA, 2003).

A partir dos estudos analisados, observa-se que, além das dificuldades de acesso à formação superior, os alunos negros, geralmente, enfrentam dificuldades para construir trajetórias bem-sucedidas durante os cursos de graduação, seja por dificuldades econômicas, pela formação anterior deficitária, entre outros.

A existência de projetos cujas iniciativas garantam bolsas de ajuda de custo e criação de oportunidades de pesquisa, extensão e monitoria é muito importante para esses estudantes, pois o suporte recebido logo no início dos cursos de graduação pode ter um efeito imediato, mas também de médio e longo prazo, reduzindo as taxas de evasão e aumentando as chances de construção de trajetórias acadêmicas de sucesso.

A respeito disso, Barreto (2006) comenta que, para a implantação desses projetos, é necessário se levar em conta as características específicas de cada universidade e a composição da população local, bem como garantir a inclusão dos estudantes em um conjunto mais amplo de ações direcionadas para a resolução de problemas enfrentados nas instituições de ensino superior públicas.

Sabe-se da existência das restrições orçamentárias, da falta de funcionários e docentes, da ausência de suporte técnico, das greves, da burocracia existente nos processos de implementação desses projetos. Porém, essas restrições não são suficientes para impedir que experiências

inovadoras acendam a reflexão por parte de toda a comunidade acadêmica acerca da importância da maior democratização dessas instituições.

A *personalidade dos estudantes* também é outro fator encontrado em estudos sobre a evasão. Ferraz e Pereira (2002) realizaram um estudo sobre a dinâmica da personalidade e o *homesickness* (saudades de casa) de jovens estudantes universitários de uma IES de Portugal. As autoras relacionaram dimensões da personalidade como, neuroticismo e extroversão com o problema do desenvolvimento de *homesickness* e verificaram que os estudantes mais neuróticos são os que desenvolvem mais saudades de casa e sentem necessidade de maior apoio social. Segundo Ferraz e Pereira (2002), quanto menos o estudante tem as suas expectativas ajustadas à realidade acadêmica; quanto mais insatisfeito está com o curso que frequenta e com a infraestrutura da IES; e quanto mais percebe de maneira negativa sua vida de estudante universitário, quanto menor é a sua auto-confiança e seu auto-conceito, maior é o desejo de voltar para casa, para a proteção e apoio dos familiares. Frente a esses dados, pode-se dizer que a saudade de casa, algumas características da personalidade, a falta de adaptação ao contexto universitário e a falta de programas que ajudem o aluno a se integrar e a se adaptar à universidade, estão, também, entre os fatores preditores da evasão.

Conforme Lounsbury, Saudargas e Gibson (2004), os traços de personalidade possuem influência sobre a decisão do estudante de primeiro ano em persistir ou evadir. De acordo com pesquisa realizada em uma IES americana, os autores salientam que grande parte dos modelos teóricos sobre a evasão aponta fatores ambientais como determinantes da não permanência do universitário, no entanto, ressaltam que esses fatores (compromisso com a IES, desempenho acadêmico, etc.) estão associados à personalidade dos alunos, os levando a se portarem de diferentes maneiras. Os resultados desse estudo mostraram alguns aspectos que se revelaram vinculados à decisão de permanecer ou evadir da IES, tais como: senso de identidade, ou seja, consciência que uma pessoa tem de si mesma, dos seus valores e crenças; estabilidade emocional, que seria a capacidade de lidar com situações estressoras; dedicação às tarefas, isto é, a capacidade de se dedicar a realização de trabalhos extensos com intenção de alcançar um objetivo. Coaduna-se com essas reflexões, Tinto (1975), quando ressaltava que os estudantes universitários ingressam com características individuais que desempenham um papel significativo na decisão de evasão.

3.2. Fatores Internos às Instituições

Aspectos associados ao curso e à universidade são fatores também encontrados em diversos estudos acerca da evasão no ensino superior. Cunha, Tunes e Silva (2001), com o objetivo de compreender os motivos que levaram os alunos do curso de Química da Universidade de Brasília (UnB) à evasão, realizaram um estudo envolvendo 23 ex-alunos que abandonaram o curso no período de 1990 a 1995. Os resultados permitiram aos autores constatarem que a evasão, no momento da realização da pesquisa, estava associada à fatores anteriores ao ingresso na IES, ao curso e às condições estruturais e administrativas que compunham o sistema de graduação vigente na UnB, no momento da realização da pesquisa. De acordo com o ponto de vista dos estudantes evadidos, as causas que os levaram a abandonar o curso estão relacionadas a fatores da vida escolar anterior ao ingresso na universidade, à insatisfação com o curso, ao complicado funcionamento do sistema acadêmico da IES e, também, às experiências vividas ao longo de sua permanência no curso e na UnB.

Conforme Cunha, Tunes e Silva (2001), este estudo proporcionou um novo entendimento do fenômeno da evasão na universidade pesquisada. Em consonância com a perspectiva do estudante evadido, a motivação para evadir está relacionada à questões que encontra no decorrer de sua passagem pelo curso e na crença de que não pode mudar. Assim, para esse aluno, a evasão se apresenta mais como uma forma de protesto do que de fracasso.

Diante desse contexto, os autores alertam para a necessidade de transformação nas estruturas administrativas, a retomada de orientação continuada ao aluno de graduação e até mesmo a revisão do currículo do curso de Química, o que levaria à redefinição do papel do discente e do docente deste curso.

A estrutura física da instituição (inadequação do espaço físico em termos de construção e conservação) e a estrutura do curso (turno de funcionamento e metodologias utilizadas nas aulas teóricas) foram apontadas como fatores relacionados à evasão em estudo realizado por Veloso (2000). A autora apontou, ainda, que aspectos associados ao estudante e ao mercado de trabalho influenciam na decisão de não concluir os estudos.

Assim sendo, salienta-se que há possibilidade de os alunos sofrerem decepções em relação à vida universitária, à estrutura da instituição e do curso, à metodologia de ensino acadêmico e ao

excesso de aulas teóricas nos primeiros semestres, fatores esses que contribuem para a não finalização do curso.

Pereira (2003) realizou um estudo que procurou identificar as causas da evasão no ensino superior. Participaram da pesquisa 283 alunos que abandonaram seus cursos nos anos de 2000, 2001 e 2002 da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Foi construída uma escala *Likert* com 5 pontos para identificar os motivos que levaram ao abandono do curso escolhido e a autora abarcou questões como: características pessoais, da instituição e do mercado de trabalho. Segundo a autora, os fatores que influenciaram na decisão de evasão da instituição pesquisada, em ordem decrescente, foram: fatores internos à instituição como a insatisfação com a precária estrutura dos laboratórios e bibliotecas; problemas com a didática e com os métodos de avaliação dos professores; dificuldades econômicas; escolha equivocada do curso; “falta de base do aluno” para acompanhar o curso; admissão em curso que não era de primeira opção.

Biazus (2004) realizou um estudo cuja finalidade foi identificar os principais motivos que influenciaram os estudantes a deixarem o curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A amostra foi composta por 82 alunos evadidos no período entre 1993 a 2002 das universidades citadas. Para uma melhor compreensão do fenômeno, foi elaborado um instrumento denominado de “Instrumento das Causas da Evasão (ICE)”. Os resultados obtidos pelo autor indicaram que a principal influência para a evasão dos alunos do Curso de Ciências Contábeis foi um item relacionado à didática pedagógica interna da instituição, no qual o componente que mais influenciou foi "pouca motivação por parte dos professores" e o item que menos contribuiu foi "concentração da grade curricular em um único turno" (BIAZUS, 2004).

De maneira geral, pode-se dizer que a universidade não está preparada para lidar com fatores pessoais do estudante e com problemas próprios referentes à estrutura e ao funcionamento interno. É necessário que a IES avalie se está inibindo ou promovendo a integração, o desenvolvimento e o aproveitamento acadêmico do aluno. Paredes (1994) aponta que há necessidade de a universidade sanar suas próprias falhas, para que essas não se tornem fatores responsáveis pela decepção e desmotivação de seus estudantes.

Foi realizada por Arruda e Ueno (2003) uma pesquisa acerca do ingresso, desistência e permanência no curso de Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Nesse estudo, os autores apontaram o impacto causado pelo conteúdo do curso (maior complexidade da teoria e

dos exercícios), como sendo uma das principais razões que contribuem para as desistências no curso de Física da instituição.

No que se refere à evasão no curso de Física do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), Gomes e Moura (2008) apontam que a mudança curricular pela qual passou a Licenciatura em Física não incidiu de maneira significativa na redução da evasão, apesar de haver contribuído para avanços qualitativos na estrutura, na organização e no funcionamento do curso.

Moura e Silva (2007) ao estudarem a evasão no curso de Licenciatura em Geografia oferecido pelo CEFET-RN utilizaram como amostra duas turmas: uma que iniciou o curso no segundo semestre de 2004 (identificada como turma A - envolvendo cinco alunos evadidos) e outra que iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2006 (turma B - envolvendo cinco alunos evadidos). Essas turmas foram escolhidas pelo fato de que a turma A foi a última do currículo em extinção e a turma B por ser a primeira turma após a mudança de plano de curso da IES. Ao compararem as turmas A e B, os autores concluíram que, apesar da mudança no currículo do curso, a evasão ainda continuava muito intensa no curso de Licenciatura em Geografia, mesmo que essa mudança tenha proporcionado outras melhorias no curso.

Porém, ao se comparar os dados encontrados por Gomes e Moura (2008) e Moura e Silva (2007), no que se refere às mudanças curriculares para reduzir a evasão, com as informações obtidas por Villas Bôas (2000), percebe-se que os resultados são distintos.

Villas Bôas (2000) declara que a elevada taxa de abandono do curso de Ciências Sociais da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) era um problema histórico, atingindo 50%, e que a mudança de currículo não modificou os índices de evasão ao longo de um período de quase 50 anos (1939-1988). Contudo, a autora declara que uma experiência com um programa de iniciação científica (1988-1997) baseado em uma política de integração dos estudantes em núcleos de pesquisas, levou à uma redução considerável do número de evadidos, alcançando um índice de abandono de 2% entre os alunos.

Sugere-se que novas pesquisas relacionadas às questões levantadas, nesses três últimos estudos apresentados, sejam realizadas a fim de ampliar o conhecimento sobre essa relevante temática.

Vale ressaltar que, de acordo com os estudos de Bridi e Mercuri (2000) e Fior e Mercuri (2003) já citados, a participação em atividades extracurriculares pode contribuir para a

permanência do estudante no ensino superior. Conforme Astin (1993), os alunos que se envolvem em atividades extracurriculares possuem uma probabilidade menor de abandonarem o curso e têm uma maior probabilidade de se sentirem satisfeitos com as experiências vivenciadas na universidade.

De acordo com a literatura consultada, percebe-se que a não participação em atividades extracurriculares possui baixa influência na decisão do estudante em evadir da IES, porém, participar dessas atividades não obrigatórias, pode ser uma variável importante para que o aluno permaneça na universidade e conclua seu curso. Como já mencionado, essa questão pôde ser confirmada por Villas Bôas (2000), que salientou a importância dessas atividades para reduzir os índices de evasão.

Diante da evidência de vários estudos, observa-se a existência de uma relação da evasão no ensino superior com fatores internos à IES, como: metodologia de ensino dos docentes; currículos ultrapassados, desestruturados e longos que não atendem à demanda do mercado de trabalho; infra-estrutura inadequada da instituição; falta de programas de apoio dirigidos aos alunos; metodologia de seleção adotada nos vestibulares e outros (FUSINATO, 1995; GOMES, 1998; KIPNIS, 2000; SGANZERLA, 2001).

Frente a esse quadro, percebe-se a inadequação das instituições quanto à ampliação das condições não só de acesso, mas também de permanência no ensino superior. Seria importante que as IES dedicassem uma maior atenção na elaboração de projetos com objetivo de identificar e, se possível, de sanar as dificuldades enfrentadas pelos alunos, principalmente os dos primeiros anos da graduação. Isso pode ser feito por meio da criação de condições educacionais que interagissem de maneira positiva com as múltiplas características que o estudante leva para a instituição ao ingressar no ensino superior.

3.3. Fatores Externos à Instituição

O mercado de trabalho e o prestígio da profissão escolhida também estão entre os fatores relacionados à evasão. A falta de reconhecimento social da carreira escolhida, os baixos salários e as condições precárias de trabalho estão entre os fatores que contribuem para que os estudantes deixem os cursos.

Rosa (1975) realizou um estudo na Universidade Federal de Goiás com o objetivo de avaliar as consequências da evasão do aluno da graduação. Os resultados apresentaram uma grande diferença entre o número de alunos matriculados no primeiro e no último semestre e que a evasão não decorreu de uma única causa. De acordo com o autor, cada curso perde alunos por motivos peculiares, e os determinantes mais relevantes encontrados em seu estudo estavam relacionados ao prestígio da profissão, ao mercado de trabalho, à qualificação dos professores e também às dificuldades financeiras e características pessoais, como aptidão e motivação.

Essas informações vêm ao encontro dos resultados obtidos na pesquisa realizada por Fusinato (1995), cujo objetivo foi analisar a questão do ingresso e da evasão no curso de Física da Universidade de São Paulo. De acordo com a autora, são múltiplos os fatores que contribuem para a evasão, entre eles destacam-se: posição social da profissão e valorização do diploma no mercado de trabalho, além da metodologia de seleção adotada nos vestibulares e funcionamento interno do curso.

Algumas profissões, como aponta Rozesntraten (1992), são bastante valorizadas socialmente como o Direito, a Medicina e a Engenharia e, comumente, geram expectativas de salários altos, garantia de emprego, *status* profissional e intelectual, maior poder aquisitivo, etc. Outros cursos são estigmatizados devido à ausência de prestígio social, o que ocasiona a diminuição de sua procura nas universidades. Esses cursos, além do pouco reconhecimento social, são vinculados aos salários baixos e à falta de garantia de inserção no mercado de trabalho. O autor ressalta que os estudantes que optam por essas profissões possuem maior probabilidade de não se diplomarem. Confirmando o que foi exposto, a evasão torna-se mais preocupante quando paralelo a ela existe a baixa demanda pelo curso, o que significa a baixa oferta de profissionais para o mercado de trabalho (GOMES; ANGERAMI; MENDES, 1995).

Corroborando o que Rozesntraten (1992) observou em relação ao valor das profissões, Gonçalves (1997), aponta que através do seu trabalho foi possível observar que o índice de evasão nos cursos de Medicina apresentou-se inferior ao dos outros cursos. No entanto, na época em que o estudo foi realizado, o autor ressaltou que a evolução do abandono dos cursos de Medicina apresentava-se crescente, porém, em ritmo mais lento que os outros cursos da área de Saúde e que o comportamento da evasão nos cursos da área de Saúde apresentava diferenças em relação aos cursos das demais áreas.

A partir dessa perspectiva, os estudos de Veloso (2000) mostraram que os índices mais elevados de evasão foram verificados na área de Ciências Exatas e da Terra (67,74%) que concentra o maior número de cursos de licenciatura, e os índices mais baixos são os da área de Ciências Sociais e Aplicadas (19,71%). Assim sendo, pode-se dizer que questões associadas à desvalorização da profissão, especialmente no que diz respeito aos cursos de licenciaturas, estão entre os motivos de evasão.

Bradley e Lenton (2007) analisaram a evasão de uma IES utilizando os dados do período entre 1985 e 1994. Os autores observaram que a evasão mostrou-se, de modo geral, constante durante o período estudado e que os fatores que contribuíram para a não diplomação estavam relacionados à situação do mercado de trabalho, ao *background* familiar, à realização do estudante e à etnia.

Nessa perspectiva, percebe-se que a evasão está vinculada à vários fatores externos à instituição, entre eles, o prestígio profissional, o mercado de trabalho, a ausência de perspectivas de sucesso e realização na carreira, os baixos salários, etc. (BRADLEY, LENTON, 2007; FUSINATO, 1995; GOMES; ANGERAMI; MENDES, 1995; ROSA, 1975; ROZENSTRATEN, 1992).

A partir do supracitado, percebe-se a necessidade das universidades reverem seu papel enquanto instituições sociais, cujo objetivo volta-se para o desenvolvimento de conhecimentos, educação e cultura, sendo responsável pela formação geral do sujeito ao qualificá-lo para a vida e para o mundo do trabalho.

Face a esse conjunto de informações, pode-se dizer que, o fenômeno da evasão é bastante complexo, o que torna difícil a precisão das várias causas que afastam os estudantes da universidade. Paredes (1994, p. 18), em sua pesquisa, coloca que: “o fenômeno da evasão é maior do que a percepção que dele se tem; os dirigentes universitários subavaliam o fenômeno e indicam causas nem sempre relevantes; e a subavaliação do fenômeno produz decisões inadequadas e até contrárias à maior produtividade do sistema universitário”.

Os aspectos mencionados, em toda essa revisão bibliográfica, procuram mostrar os determinantes da evasão no ensino superior brasileiro. Conforme os estudos nacionais realizados por Braga *et al.* (2003), Biazus (2004), Fregoneis (2002), Fusinato (1995), Gaioso (2005), Gomes

(1998), Hotza (1997), Kipinis (2000), Mercuri *et al.* (1995, 1999, 2002, 2003), Peixoto *et al.* (2000), Pereira (2003), Polydoro (1995, 2000), Santos (1999), Veloso (2000) e outros, observa-se que foram identificados diferentes fatores que determinaram a ocorrência da evasão. As razões desse fenômeno são variadas e se manifestam em graus distintos nos mais diversos cursos das IES, mas estão essencialmente associadas a fatores relacionados ao estudante, à instituição, ao curso, às questões socioeconômicas e culturais.

Pode-se observar que, apesar de muitos estudos não assumirem uma perspectiva interacional da atuação dos vários fatores, fica evidenciado, em todos os resultados, sua ação conjunta e influência mútua, muitas vezes sequencial, de diferentes aspectos na determinação da evasão. Apesar da busca de categorização e a alocação das causas da evasão em um ou outro grupo de fatores, a multiplicidade e a inter-relação entre fatores destacam-se no momento em que se procura compreender e explicar a ação de cada um deles.

De forma geral, reafirma-se a proposta teórica de Tinto (1975, 1993) de que o estudante chega ao ensino superior com uma série de características que vão interagir com condições que encontra ou vivencia dentro e fora da instituição.

Frente a esse quadro de conhecimentos que foi apresentado, justifica-se pesquisar a evasão nos cursos superiores de tecnologia devido a diversas questões, dentre elas: a literatura traz muitas informações apontando que a evasão no ensino superior apresenta um conjunto diferente de determinantes quando se considera diferentes cursos, ou seja, a evasão tem indicado uma relação com o curso; a expansão da educação superior brasileira que caminha na direção de uma diversificação dos tipos de ensino superior (por exemplo, os cursos superiores de tecnologia e a educação a distância) o que conduz a necessidade de estudá-los e compreendê-los. Assim sendo, vários aspectos indicam a necessidade de um investimento maior na compreensão da evasão para os diferentes tipos de cursos do ensino superior.

4. Educação Profissional e os Cursos Superiores de Tecnologia

Gomes e Oliveira (2006) apontam que o Brasil, desde os anos 90, vem sofrendo transformações estruturais na economia, no desenvolvimento, na política e na cultura. Sob o período de um sistema de ideias neoliberais, diversas ações foram colocadas em prática com o objetivo de atualizar a sociedade aos novos princípios da globalização. Como efeito fundamental desse processo, observa-se a reestruturação produtiva que originou modificações na área do trabalho.

Esse novo paradigma impõe à organização da produção uma forte relação com a tecnologia, proporcionando um aumento na utilização da automação no procedimento industrial. A finalidade é atender a uma intensa produtividade e reduzir os custos. O que surge desse processo é a procura por um perfil diferente de trabalhador (VOLPATO, 1999).

Em dezembro de 1996, foi aprovada a Lei nº. 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que possibilitou uma nova estrutura à educação brasileira. A partir de então, toda a legislação educacional vigente, passa por atualizações para atender à nova LDB. A implantação de novos tipos de cursos como, o ensino a distância, a educação de jovens e adultos e a educação profissional, torna-se possível com a regulamentação dessas novas leis (BRASIL, 1996).

A educação profissionalizante passa a ser o foco dos programas educacionais do governo e dos empresários, que, além de aprimorar as competências dos trabalhadores, proporciona uma grande inserção no mundo do trabalho. Pode-se dizer que esse tipo de educação é um componente fundamental para a ampliação da produtividade e um elemento para o desenvolvimento econômico da sociedade. Esse desenvolvimento é o meio principal para a formação, capacitação, qualificação e requalificação dos empregados (GOMES; OLIVEIRA, 2006).

A educação profissional é apresentada em um capítulo específico na LDB, o que evidencia sua relevância, possibilitando-lhe identidade própria e permitindo que se coloque uma discussão nacional para a concretização de um novo tipo de educação no Brasil (BRASIL, 1996).

A educação profissional compreende três níveis (BRASIL, 1997), a saber:

- **Básico:** destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia. Possui a finalidade de proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam se reprofissionalizar, se qualificar e se atualizar para o

exercício de funções demandadas pelo mercado de trabalho, não estando sujeita à regulamentação curricular.

- **Técnico:** destinado à jovens e adultos que estejam cursando ou tenham completado o ensino médio.
- **Tecnológico:** a educação tecnológica refere-se à um nível da educação profissional e correspondente aos cursos de nível superior sendo destinados aos egressos do ensino médio e técnico. É regulamentada por dispositivos próprios, especialmente pelo decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 que define o nível tecnológico da educação profissional correspondendo a cursos de nível superior na área tecnológica. Esse decreto esclarece que os cursos da educação superior de nível tecnológico deverão ser estruturados para acolher os múltiplos setores da economia, compreendendo áreas especializadas e atribuirá diploma de tecnólogo.

Segundo Bastos (1991) *apud* Lima Filho (1999), os cursos superiores de tecnologia surgiram na reforma universitária originada pela Lei 5540/68 como um tipo de ensino superior diferente do modelo universitário, pois proporciona flexibilidade no currículo, sendo eles mais dinâmicos e breves, com a finalidade de acolher as demandas do mercado de trabalho.

Um olhar histórico mostra que os cursos superiores de tecnologia, de acordo com Christophe (2005), receberam um relevante incentivo nos anos setenta e, em 1974, o Decreto Federal nº. 74.708/74 concedeu o reconhecimento dos cursos superiores de tecnologia realizados na Faculdade de Tecnologia de São Paulo (FATEC/SP) do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS).

Nesse mesmo período, a Portaria Ministerial nº. 441/74 criou uma comissão especial com o intuito de rever os cursos de Engenharia de Operação das escolas Técnicas Federais sugerindo a transferência deles para as Universidades Federais. Esse relatório também sugeriu a criação de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) para realização dos cursos superiores de tecnologia (BRASIL, 2002).

O Ministério de Educação (MEC) passou a dedicar atenção especial aos cursos superiores de tecnologia e, de 1973 a 1975, foram implantadas 19 instituições de ensino superior, a maioria em Universidades e Instituições Federais, 28 novos cursos superiores de tecnologia, sendo dois na Região Norte, oito na Nordeste, nove na Sudeste, três na Sul e seis na Centro-Oeste. (BRASIL, 2002).

Com a LDB 9394/96 e o Decreto 2208/97 (que define o nível tecnológico da educação profissional), os cursos superiores de tecnologia passaram a receber mais importância e interesse das instituições privadas. A Portaria 1647/99 regularizou a criação dos Centros de Educação Tecnológica no domínio particular e, em 2001, as primeiras instituições educacionais privadas obtiveram licença para funcionar (BRASIL, 2001).

Em 03 de dezembro de 1997, foi aprovado o Parecer nº. 17/97 CNE (Conselho Nacional de Educação) que dispõe as Diretrizes Operacionais para a Educação Profissional em nível nacional. Esse parecer esclarece que a educação profissional tecnológica associa-se à educação superior e seria regulamentada pela legislação concernente à esse nível de ensino (BRASIL, 1997).

A educação tecnológica realiza um duplo papel na formação do estudante, pois além do objetivo de construir o cidadão, realiza sua preparação para desenvolver com habilidade suas ocupações profissionais. Oferece, também, ao estudante, condições que o possibilite refletir criticamente e participar de maneira ativa na sociedade (BRASIL, 1996).

Conforme Silva (2002), os cursos superiores de tecnologia estão inseridos na nova conjuntura da educação superior como opção para os alunos que concluíram o ensino médio e almejam a continuidade de seus estudos em nível superior. A proposta é proporcionar oportunidades em uma formação tecnológica no nível de graduação.

Os cursos superiores de tecnologia têm por objetivo atender à demanda do mercado de trabalho na área tecnológica por profissionais que tenham a formação superior. Atualmente, observa-se um aumento no índice de procura desses profissionais por empresas de tecnologia que apresentam desenvolvimento expressivo tanto no Brasil, como no exterior (SILVA, 2002).

A rapidez da propagação de inovações tecnológicas marca uma reestruturação do processo produtivo gerando a necessidade de novos cargos e perfis profissionais. O trabalhador do século XXI deve apresentar permanente capacidade de aprendizagem e de acomodação às transformações, deve saber trabalhar em grupo e também ser alfabetizado do ponto de vista digital. Nesse sentido, segundo Bastos (1998, p.33),

(...) é necessária uma aproximação mais estreita entre o entendimento dos avanços científicos e tecnológicos e o saber dos aplicadores de tecnologias, sejam eles estudantes, docentes, pesquisadores ou quaisquer outros trabalhadores, a fim de informá-los sobre seu papel na transformação técnica da produção e do trabalho e capacitá-los para discernir entre técnicas que contribuam para o aumento ou a diminuição das desigualdades sociais.

Bastos (1998, p. 33), ainda diz:

A educação tecnológica, num sentido mais amplo, ultrapassa as dimensões do ensino tradicionalmente cognominado de técnico. Por nascer da educação, transcende os conceitos fragmentários e pontuais de ensino, aprendizagem e treinamento, pela integração renovada do saber, do repensar o saber e o fazer, enquanto objetos permanentes da ação e da reflexão crítica sobre a ação... É uma aprendizagem constante, necessária à compreensão das bases técnicas e das inovações tecnológicas, enquanto elemento indispensável para contribuir em prol do desenvolvimento econômico e social do país.

De acordo com Barbosa (2006), esses cursos formam profissionais capacitados para entender os processos produtivos (visão holística do processo), ao mesmo tempo em que recebem uma forte preparação em determinada especialidade daquela área de atuação profissional.

No Brasil, os então cursos de tecnologia (cursos criados na década de 60 que não eram denominados de cursos superiores), sempre foram entendidos como opção de formar mais rápido um profissional para determinadas tarefas do que a preparação integral de um profissional como um especialista em determinada tecnologia (ROSETTI, 2004 *apud* BARBOSA, 2006). No entanto, pela nova formatação estabelecida pelos regulamentos atuais, muda-se sensivelmente essa visão.

Conforme o Parecer CNE/CES nº 436/2001, o profissional de tecnologia deve ter a visão generalista e especialista em determinada modalidade, sólida formação de base científica aliada a uma formação tecnológica atualizada das tecnologias empregadas pelo setor produtivo, que lhe permita desenvolver todas as suas atividades.

O tecnólogo é um profissional que deve ser capaz de atender às exigências do setor produtivo, ao produzir tecnologia para o desenvolvimento da economia do Brasil no processo da globalização (BRASIL, 2001).

Esses cursos, por terem em sua estrutura curricular forte base em Ciências e Matemática Aplicadas, necessárias ao desenvolvimento profissional, conduzem à formação de indivíduos preparados para a compreensão dos processos tecnológicos. O tecnólogo, por possuir a capacidade de promover mudanças e inovações embasadas no conhecimento tecnológico, na visão multidisciplinar e por adotar uma postura pró-ativa de busca do conhecimento, é um profissional altamente competitivo em um mercado de trabalho cada vez mais concorrido (ROMANO, 2005).

Tais cursos contemplam um segmento da educação profissional apresentando um novo modelo de organização curricular de nível superior. Esses cursos almejam atender a um mercado

de trabalho cada vez mais competitivo e mutante, com o objetivo de oferecer à sociedade uma formação profissional de nível superior com duração compatível com os ciclos tecnológicos e, principalmente, mais inter-relacionados com a atualidade dos requisitos profissionais (ROMANO, 2005).

O Ministério da Educação com o propósito de aprimorar e fortalecer os cursos superiores de tecnologia, elaborou o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. Esse catálogo é como um guia que serve de referência para alunos, professores, instituições, sistemas e redes de ensino, entidades representativas de classes, empregadores e o público em geral (BRASIL, 2006).

O Catálogo organiza e orienta a oferta de cursos superiores de tecnologia, e é embasado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível tecnológico e em conformidade com o setor produtivo e as solicitações da sociedade atual. Foi elaborado com a finalidade de formar profissionais capazes de desenvolver, de maneira global e inovadora, as atividades em uma determinada área tecnológica. Esses profissionais devem ter habilidade para utilizar, desenvolver ou adaptar tecnologias com o entendimento crítico das implicações daí decorrentes e das suas relações com o processo produtivo, o ser humano, o ambiente e a sociedade (BRASIL, 2006).

É importante ressaltar que esse tipo de ensino está em expansão e os dados do Censo da Educação Superior de 2007, divulgado pelo Ministério da Educação em 2009, revelaram uma tendência: a valorização dos cursos superiores de tecnologia no ensino superior brasileiro em relação aos bacharelados, que são historicamente marcados pela alta valorização. Os cursos superiores de tecnologia são mais voltados para o mercado de trabalho, e, por isso, conquistaram espaço na sociedade.

Conforme o Censo de 2007, o número de alunos que ingressou em cursos de tecnologia aumentou 390% de 2002 a 2007, passando de 38.386 para 188.347 estudantes (Tabela 2). Foi o maior crescimento de matrículas registrado no período e a expectativa é ainda maior para os próximos anos, pois o Censo (2007) ainda não contabilizou a expansão da rede federal nem a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, nos quais 30% das vagas serão destinadas aos cursos superiores de tecnologia (BRASIL, 2009).

O Censo aponta ainda que, até o final de 2010, a rede federal contará com, pelo menos, 354 escolas técnicas, sendo que em 2005, ano do início da expansão, eram 140 (BRASIL, 2009).

Tabela 2 – Evolução do número de ingressos na Educação Tecnológica, segundo a categoria administrativa - 2002 a 2007

Ano	Total	%	Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	%
2002	38.386	-	6.766	-	4.269	-	531	-	26.820	-
2003	66.268	72,6	7.590	12,2	5.105	19,6	642	20,9	52.931	97,4
2004	93.717	41,4	9.438	24,3	7.260	42,2	1.265	97,0	75.754	43,1
2005	129.555	38,2	10.706	13,4	7.495	3,2	1.848	46,1	109.506	44,6
2006	156.857	21,1	11.456	7,0	8.821	17,7	1.905	3,1	134.675	23,0
2007	188.347	20,1	11.919	4,0	9.145	3,7	1.522	-20,1	165.761	23,1

Fonte: MEC/INEP (2009)

Porém, a análise da evolução anual do número de ingressos, no seu total, aponta que, apesar de haver ano a ano um aumento no número absoluto de ingressantes, ocorre uma diminuição no percentual desse aumento, indicando uma desaceleração no movimento de crescimento de ingressos nesses cursos, com uma estabilização em torno de 20% entre 2006 e 2007.

Sobre o número de matrículas na educação tecnológica, o Censo de 2007 registrou 347.856 matrículas (Gráfico 1), o que corresponde a um acréscimo de 24,8% em relação ao ano anterior. Nas IES privadas foram encontrados os maiores números de matrículas (283.630), seguidas pelas instituições federais (34.717) e pelas estaduais e municipais, com 24.920 e 4.589 matrículas respectivamente (BRASIL, 2009).

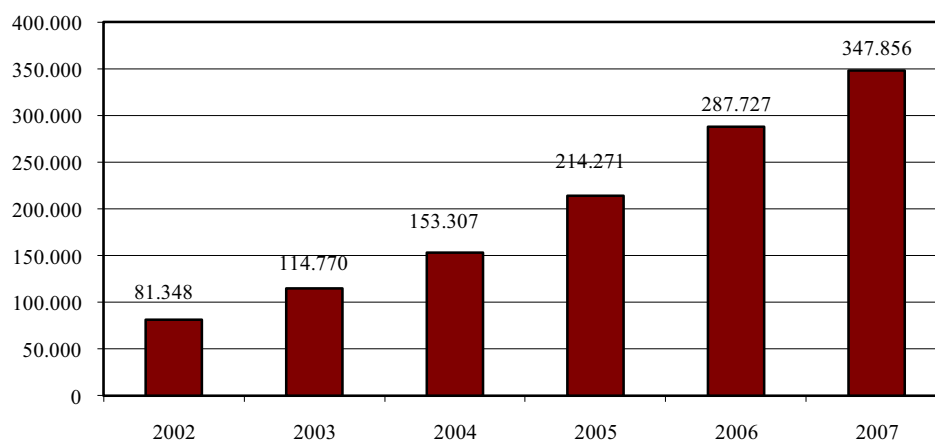


Gráfico 1 - Evolução do número de matrículas na Educação Tecnológica - 2002 a 2007.

Fonte: MEC/INEP (2009).

Os dados apresentados apontam uma expansão dos cursos superiores de tecnologia e uma maior busca por esses tipos de curso, sendo que a evasão também se mostra presente nesse tipo de ensino como será apresentado a seguir nos dados da instituição pesquisada.

Através da revisão bibliográfica, verificou-se que as pesquisas nacionais sobre os estudantes de cursos superiores de tecnologia são restritas. Encontra-se, como aponta Smaniotto (2006), estudos sobre a educação tecnológica enquanto tipo de educação, porém, são raros os estudos envolvendo seus estudantes. De acordo com a autora, essa situação talvez possa ser explicada pelo fato dessa categoria de curso ter se desenvolvido tardiamente. Somente a partir de 2002 é que se percebe uma expansão nessa área, e também por serem, em grande parte, vinculados às instituições privadas, que ainda não têm dirigido grandes investimentos para pesquisas.

Portanto, diante desse contexto, percebe-se a necessidade de estudos voltados para essa população de estudantes, pois, como já citado anteriormente, dispõe-se na literatura de muitas informações indicando que os determinantes da evasão estão associados aos diferentes cursos. Assim sendo, o presente estudo assume como objetivos os seguintes pontos:

- Identificar e analisar os motivos de evasão nos cursos superiores de tecnologia a partir da percepção do aluno evadido.
- Descrever e analisar o percurso acadêmico do aluno posterior à evasão.

MÉTODO

São descritos os procedimentos metodológicos que foram utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, incluindo a descrição das características da instituição onde foi realizado o estudo e de seus alunos, os participantes do estudo, instrumento de coleta de dados, procedimentos para a coleta e análise de dados.

1. O Centro Superior de Educação Tecnológica e seus Alunos

Este estudo foi desenvolvido com estudantes que abandonaram os cursos de um Centro Superior de Educação Tecnológica que é vinculado à uma instituição de ensino superior subordinada ao governo do estado de São Paulo. Essa universidade, no ano de 2008, contava com 16.984 alunos de graduação, 15.230 alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado), o que contabiliza, aproximadamente, 32 mil alunos (UNICAMP, 2008).

A instituição reúne 15% de toda a produção científica brasileira e cerca de 10% da pós-graduação nacional. Seus cursos de graduação compõem a primeira fase da formação no ensino superior e permitem a aquisição dos títulos de bacharel, licenciado e tecnólogo. Essa instituição de ensino superior é constituída por campi que se localizam em três diferentes cidades do estado de São Paulo (UNICAMP, 2008).

Os cursos de tecnologia nessa universidade tiveram início em 1974 com o Curso Superior de Tecnologia Sanitária. Em 1976, foi criado o Curso Superior de Tecnologia da Construção Civil, modalidades Edifícios e Obras de Solos. No ano de 1988, o Centro Superior de Educação Tecnológica foi criado com o objetivo de reunir os cursos de tecnologia que, até aquele momento, eram vinculados à Faculdade de Engenharia Civil. Em 1992 foi criado o Curso Superior de Tecnologia em Processamento de Dados e, posteriormente (1997), criou-se a modalidade Controle Ambiental para o Curso Superior de Tecnologia em Saneamento Ambiental. Em 2004, foi criado o curso de Tecnologia em Telecomunicações com objetivo de atender às necessidades do mercado².

² <http://www.ceset.unicamp.br/ceset/historia>

O Centro Superior de Educação Tecnológica é uma unidade cujo papel é a formação superior tecnológica. Possui uma equipe composta por 67 docentes, entre os quais, nove possuem título de pós-doutorado. Esses professores atuam na academia e/ou em cargos de renomadas empresas da região, o que lhes possibilitam compartilhar com seus alunos suas experiências do mercado de trabalho.

Esse Centro atende aproximadamente 1500 alunos, distribuídos em quatro distintos cursos de graduação. Possui uma estrutura que compreende divisões tecnológicas (departamentos), coordenações, laboratórios, áreas administrativas, salas de aula e de professores.

Possui um órgão responsável pelos cursos de graduação que é a Coordenadoria de Cursos. Ela é composta por quatro coordenadores, responsáveis por cada um dos cursos, e que possuem como função dinamizar as rotinas da instituição, oferecendo atendimento aos docentes, alunos, funcionários e comunidade em geral.

Seu campus possui 11.800 metros quadrados de área construída, no qual incluem bibliotecas, cantina, restaurante universitário, área de lazer e esportiva. Alunos e funcionários também contam com assistência médica e odontológica. E os alunos podem concorrer a bolsas de iniciação científica, bolsa trabalho, auxílio de moradia, transporte e alimentação.

Esse estabelecimento de ensino proporciona cursos superiores para alunos que almejam se preparar para atividade profissional, com destaque na aplicação das tecnologias, conforme as necessidades do mercado de trabalho da atualidade. Atualmente, oferece 340 vagas para ingressantes distribuídas nos seguintes cursos: Construção Civil, Informática, Saneamento Ambiental e Telecomunicações, nos períodos diurno e noturno, totalizando sete cursos nesses dois períodos.

O Curso Superior em Tecnologia da Construção Civil é um curso noturno, possui 80 vagas e o prazo de integralização é de oito semestres. É composto por duas modalidades: a de Edifícios e a de Obras de Solo e Pavimentação, sendo que os dois primeiros anos de curso, que são básicos, servem para ambas, e ao final do segundo ano o aluno deve fazer a escolha por uma das modalidades oferecidas. Finalizada uma modalidade, o aluno poderá se graduar na outra modalidade sem a necessidade de novo vestibular, assim, cursará somente as matérias específicas da segunda opção em mais quatro semestres.

O tecnólogo graduado em Construção Civil possui uma atuação diversificada e pode trabalhar na execução e fiscalização de obras e serviços técnicos; na preparação de orçamentos;

na condução de trabalhos técnicos e equipes de instalação, montagem, operação, reparo ou manutenção de equipamentos e instalações; na realização de desenho técnico; em vistorias, perícias, avaliações, laudos e pareceres técnicos; no ensino, pesquisa, análise, experimentação, ensaio e divulgação técnica.

O Curso Superior de Tecnologia em Informática dispõe de 45 vagas para o período diurno e 45 vagas para o noturno, a duração do curso é de seis e oito semestres, respectivamente. O profissional em Tecnologia da Informação poderá trabalhar na operação e manutenção de sistemas administrativos, financeiros e industriais; criação de banco de dados; elaboração de programas e desenvolvimento de projetos; na administração de Projetos de Processamento de Dados; na administração de redes de computadores; como Analista de Organização e Métodos; em ensino e pesquisa.

O Curso Superior de Tecnologia em Saneamento Ambiental abriga duas modalidades: o Controle Ambiental com duração de seis semestres que oferece 40 vagas em período integral e o Saneamento Básico/Controle Ambiental que dispõe de 80 vagas com prazo de integralização de oito semestres no período noturno.

O Curso de Saneamento Ambiental proporciona uma formação para atuação generalista e o estudante que optar pela modalidade de Controle Ambiental poderá atuar na área de controle de poluição ambiental, nas empresas públicas e privadas, órgãos governamentais de controle de poluição, indústrias, empresas de consultoria e prefeituras municipais. Já na modalidade Saneamento Básico, o tecnólogo poderá trabalhar na supervisão da construção urbana ou rural de sistemas de saneamento básico, nas áreas de água para abastecimento público e industrial, drenagem de águas pluviais, instalações prediais de água, esgoto, águas pluviais e proteção contra incêndio.

A falta de profissionais e a necessidade do mercado de trabalho motivaram o Centro Superior de Educação Tecnológica a criar, em 2004, o Curso Superior de Tecnologia em Telecomunicações, em período integral, disponibilizando 50 vagas e com duração de seis semestres.

O tecnólogo em Telecomunicações é um profissional que possui preparo para trabalhar em diversas funções relacionadas às telecomunicações como planejamento, implantação, manutenção e gerenciamento de projetos de sistemas de comunicações, abarcando os principais segmentos como telefonia, transmissão, comunicação de dados, serviços celulares, tv a cabo, tv

digital, serviços de telemática e outros sistemas emergentes e, também no ensino e pesquisa (UNICAMP, 2007).

Após a apresentação dos cursos ministrados no Centro Superior de Educação Tecnológica, é importante verificar como a universidade a que essa instituição está subordinada classifica a evasão de seus estudantes. Apresenta-se abaixo a descrição de cada tipo de evasão:

1. **Desligamento de ingressante:** é caracterizado pela ausência injustificada do aluno ingressante (via vestibular) em todas as aulas das duas primeiras semanas do primeiro período letivo regular correspondente ao ano de ingresso.
2. **Ingresso outro curso regular:** esse tipo de egresso ocorre quando um aluno regular de curso de graduação ingressa em outro curso regular de graduação por uma das formas previstas no Regimento Geral dos Cursos de Graduação (via concurso vestibular ou preenchimento de vagas remanescentes), exceto por Remanejamento Interno.
3. **Trancamentos excedidos:** trancamento é a suspensão temporária da matrícula do aluno, sem a perda do vínculo com a Universidade. Há um limite máximo de trancamentos de matrícula que é de dois períodos letivos consecutivos ou não, devendo ser solicitado a cada período letivo regular. O aluno que ultrapassar o limite máximo de trancamentos será desligado da universidade.
4. **Abandono:** é quando o aluno que não efetua a matrícula em determinado período letivo e não comparece à Diretoria Acadêmica (DAC), em até 30 (trinta) dias após o início do período letivo, para confirmar o trancamento efetuado pela Universidade.
5. **Matrícula cancelada a pedido:** é quando o aluno solicita à Diretoria Acadêmica da instituição o cancelamento da matrícula por escrito.
6. **Remanejamento interno:** considera-se esse tipo de egresso quando um aluno regular de curso de graduação é remanejado para outro curso regular de graduação, conforme normas estabelecidas no Regimento Geral dos Cursos de Graduação. O preenchimento das vagas disponibilizadas para o Remanejamento interno ocorre, respectivamente, da seguinte maneira: remanejamento dentro de um mesmo curso ministrado em períodos diferentes; remanejamento entre os cursos ministrados pela mesma Unidade de Ensino e Pesquisa; remanejamento interno para alunos ingressantes e remanejamento interno para os demais alunos.

7. **Não renovação de matrícula:** o aluno que, pela segunda vez, não efetuou matrícula em determinado período letivo, entretanto, na 1ª vez compareceu à DAC para confirmar o trancamento efetuado pela Universidade.
8. **Integralização excedida por projeção:** a partir do Catálogo de Graduação de 2000, o prazo máximo de integralização de todos os cursos passa a ser igual ao número de semestres sugeridos pela Unidade para cumprimento do currículo pleno, acrescido de 50% (cinquenta por cento). A universidade verifica se há probabilidade de o aluno terminar o curso em nova data pré-estabelecida pela instituição, se não tiver condições, a matrícula é cancelada automaticamente. É importante salientar que a projeção é efetuada levando-se em consideração somente as disciplinas obrigatórias.
9. **Integralização excedida:** considera-se esse tipo de egresso quando um aluno regular de curso de graduação não conclui seu curso no prazo máximo para integralização desse. Essa situação pode ocorrer quando o curso exige muitos créditos eletivos ou a cadeia de pré-requisitos indicar que o aluno pode concluir o curso no período a que tem direito, entretanto, a conclusão não ocorre por reprovação em disciplinas.
10. **Transferência para outra IES:** é o desligamento de aluno da instituição, mediante pedido formal, com a finalidade de ingressar em outra instituição de ensino superior.
11. **Coeficiente de progressão abaixo do exigido:** é quando o aluno não atinge o mínimo de créditos que devem ser cumpridos no curso. “Corresponde à soma dos créditos previstos desde o primeiro até o n-ésimo período letivo regular (inclusive), segundo a proposta de Currículo Pleno do curso do aluno, dividida pelo número total de créditos do curso”. É relevante salientar que esse tipo de egresso não existia até o ano de 2004.
12. **Óbito:** falecimento do aluno durante o decorrer do curso no qual estava matriculado.

1.1. A Evasão no Centro Superior de Educação Tecnológica

Durante o período de 2000 a 2007, o Centro Superior de Educação Tecnológica em estudo, contabilizou 848 evasões, distribuídas em todos os tipos descritos anteriormente. No entanto, essa distribuição não é uniforme (Tabela 3). Observou-se que certos tipos de evasão prevalecem ao longo do período analisado e é possível, também, observar que o abandono e o desligamento de ingressante são os tipos mais presentes de evasão, sendo responsáveis, respectivamente, por 38,2% e 21,1% dos casos, totalizando 59,3% de evasões nesse período.

Tabela 3 – Tipos de evasão e número de alunos evadidos registrados na instituição no período de 2000 a 2007

Tipos de evasão	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	Total
Desligamento de ingressante	34	11	16	10	29	21	1	57	179
Ingresso em outro curso regular	5	1	6	5	10	4	12	28	71
Trancamentos excedidos	3	3	5	3	4	2	0	7	27
Abandono	39	8	13	29	21	35	101	78	324
Matrícula cancelada a pedido	5	5	4	6	12	14	9	24	79
Remanejamento interno	2	4	10	0	0	7	0	1	24
Não renovação de matrícula	1	0	3	1	1	2	10	1	19
Integralização excedida por projeção	2	1	1	1	1	18	35	17	76
Integralização excedida	0	1	0	0	0	3	2	2	8
Transferência para outra IES	0	0	1	2	0	4	6	0	13
Coef. Progressão abaixo do exigido	0	0	0	0	0	0	14	13	27
Óbito	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Total	91	34	60	57	78	110	190	228	848

Fonte: Diretoria Acadêmica - DAC (2008)

Nesse mesmo período, 76 estudantes tiveram sua integralização do curso excedida por projeção e 79 cancelaram sua matrícula. Cabe salientar que dentre os 848 alunos evadidos, 71 ingressaram em outro curso regular na mesma universidade, 24 pediram remanejamento interno e

13 solicitaram transferência para outra IES. Alunos que obtiveram o coeficiente de progressão abaixo do exigido contabilizaram um total de 27.

No entanto, tipos de evasão como integralização excedida e óbito apresentam números menores de evasão, 8 e 1 alunos, respectivamente.

Em relação ao número total de evasões, pode-se observar um aumento anual que se destaca a partir do ano de 2004, seguidos de aumentos significativos nos anos de 2005 a 2007. Uma análise dos tipos de evasão nesses últimos três anos aponta que, apesar da prevalência de evasões do tipo abandono, ocorre uma oscilação bastante acentuada na ocorrência dos tipos de evasão, de um ano para o outro.

Nos anos de 2005 e 2006, o aumento da evasão ocorreu, principalmente, devido a um maior número de casos de abandono e de integralização excedida por projeção. Deve-se destacar que em 2006 houve um aumento no número de evasões também por ingresso em outro curso regular e, também, por coeficientes de progressão abaixo do exigido. Em 2007, por outro lado, o aumento é justificado principalmente por um aumento no desligamento de ingressante, matrícula cancelada a pedido e ingresso em outro curso regular.

2. Participantes

No presente estudo, acerca dos determinantes da evasão dos Cursos Superiores de Tecnologia, foram envolvidos os alunos evadidos desta instituição nos anos de 2006 e 2007, o que totalizou 418 casos de evasão (Tabela 4).

Apesar de a Diretoria Acadêmica (DAC) da instituição ter disponibilizado uma lista com nome, telefone e endereço dos alunos que evadiram da universidade no período pesquisado, houve uma considerável dificuldade de confirmar tais dados por telefone para que o questionário fosse encaminhado para o estudante (procedimento que será detalhadamente explicado do decorrer do texto).

Diante disso, foram enviados pelo correio 227 questionários, dos quais, 44 (19,4%) retornaram, o que corresponde a 10,5% do total de evadidos nos dois anos envolvidos neste estudo. Pode-se observar, também, que a grande maioria dos respondentes (72,7%) corresponde a estudantes que evadiram recentemente e que, comparado à porcentagem de questionários

enviados, evidencia que, proporcionalmente, responderam mais do que os evadidos do ano anterior (Tabela 4).

Tabela 4 – Distribuição percentual dos alunos evadidos, questionários enviados e participantes do estudo por ano

Ano	Total de evadidos	%	Questionários enviados	%	Participantes	%
2006	190	45,5	113	49,8	12	27,3
2007	228	54,5	114	50,2	32	72,7
Total	418	100,0	227	100,0	44	100,0

Em relação à distribuição dos participantes por gênero (Tabela 5), percebe-se que das 418 evasões ocorridas nos anos de 2006 e 2007 no Centro Superior de Educação Tecnológica, aproximadamente 70% dos estudantes eram do gênero masculino, proporção esta que é mantida entre os questionários enviados e ligeiramente maior entre os respondentes.

Portanto, apesar de os estudantes do gênero masculino totalizarem 75% dos respondentes, esse total reflete, aproximadamente, a proporção da distribuição de gênero entre o total de evadidos.

Tabela 5 – Distribuição percentual do total de evadidos, questionários enviados e participantes por gênero

Gênero	Evadidos	%	Questionários enviados	%	Participantes	%
Masculino	290	69,4	161	70,9	33	75,0
Feminino	128	30,6	66	29,1	11	25,0
Total	418	100,0	227	100,0	44	100,0

No que se refere ao estado civil dos respondentes, pode-se constatar que 93,2% dos alunos eram solteiros, no momento da evasão do curso.

A análise da idade dos sujeitos do estudo, no momento de ingresso no curso, indicou que a maior parte dos alunos respondentes (52,3%) encontrava-se na faixa etária de 18 a 21 anos, denominada faixa etária *tradicional*, e 36,3% possuíam idade entre 22 a 29 anos (Figura 2). Em síntese, pode-se dizer que há predominância de alunos de idade tradicional dentre os respondentes.

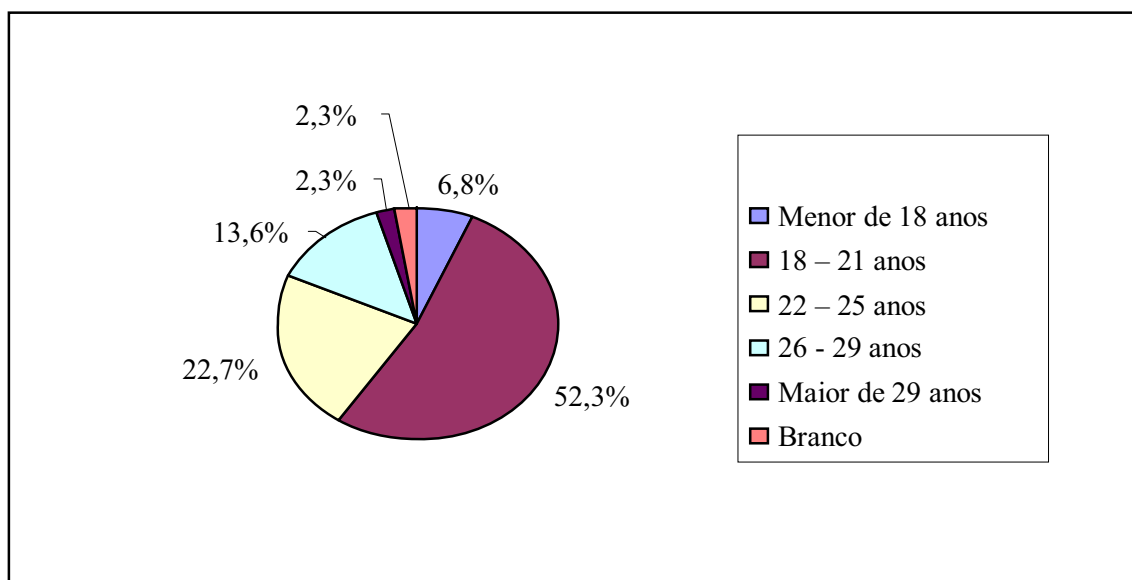


Figura 2 – Idade dos participantes no ano de ingresso no curso

Com relação ao tempo de frequência ao curso antes da evasão, nota-se, através da Figura 3, que aproximadamente 91% dos respondentes chegaram a frequentar o curso e que apenas uma pequena minoria de cerca de 9% dos participantes não frequentou o curso no qual foi aprovado.

Entre os estudantes que frequentaram o curso, observa-se que o número de respondentes é progressivamente maior em relação ao aumento no tempo de frequência ao curso, exceto entre o grupo que frequentou até o terceiro ano, em que estão alocados 6,8% dos respondentes.

Como mencionado anteriormente, o Centro Superior de Educação Tecnológica possui alguns cursos que oferecem duas modalidades de formação, sendo que após o término da primeira modalidade, o estudante tem a possibilidade de ingressar na segunda modalidade sem necessidade de realizar um novo vestibular. Devido a esse fato, seis dos sujeitos que responderam

ao questionário já haviam encerrado a primeira modalidade do curso e a não finalização de curso para estes participantes correspondeu à segunda modalidade.

Portanto, conforme os resultados, verificou-se que, na segunda modalidade, três respondentes frequentaram o curso até o segundo ano, apenas um frequentou um semestre completo e dois frequentaram um semestre incompleto.

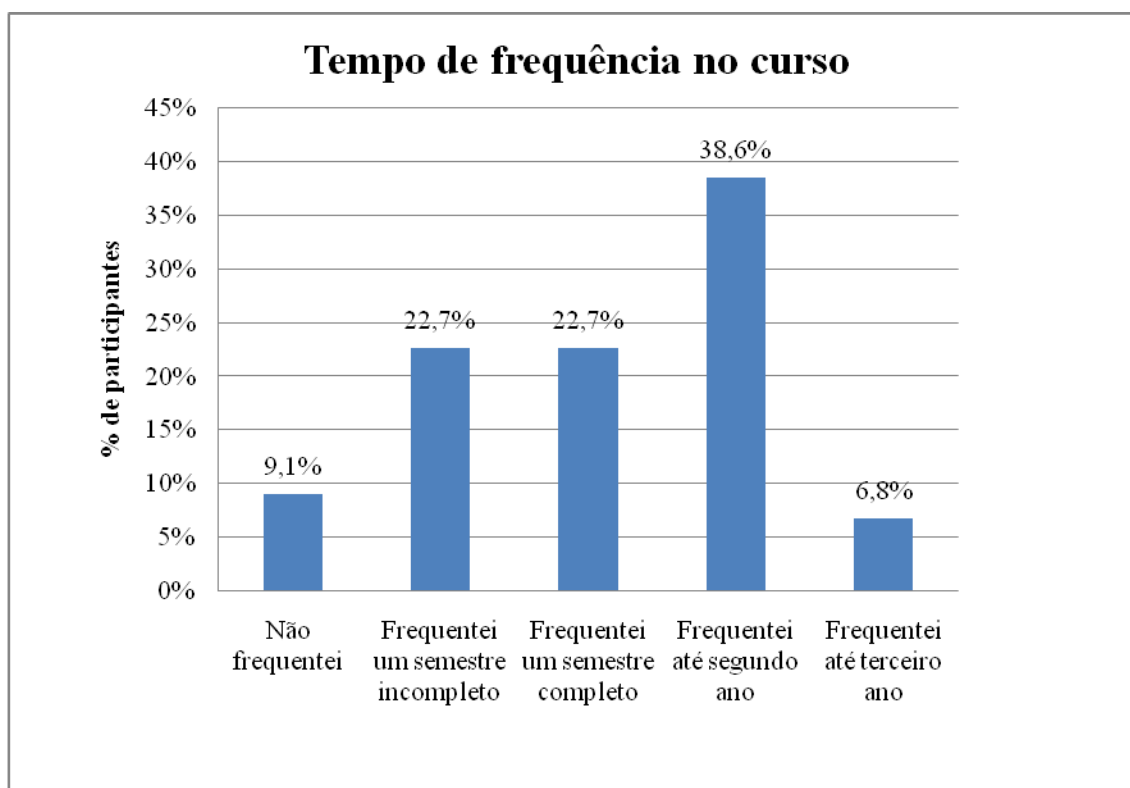


Figura 3 – Tempo de frequência dos participantes no curso

É possível constatar através da Tabela 6, que 34,1% dos sujeitos da pesquisa ingressaram no Centro Superior de Educação Tecnológica em 2006 e o mesmo percentual se verifica para os que ingressaram em 2007. Com isso, conclui-se que 68,2% dos respondentes são estudantes que ingressaram nos dois últimos anos anteriores à coleta de dados. O número de participantes com ingresso em anos anteriores é progressivamente menor à medida que se distancia do ano da coleta de dados.

Em resumo, pode-se dizer que os estudantes mais propensos a participar de estudos com depoimentos sobre seu percurso acadêmico de evasão são os estudantes mais recentemente evadidos e os mais recentemente ingressados na instituição.

Tabela 6 – Ano de ingresso dos participantes no curso do Centro Superior de Educação Tecnológica

Ano de ingresso	F	%
2001	1	2,3
2002	1	2,3
2004	3	6,8
2005	9	20,4
2006	15	34,1
2007	15	34,1
Total	44	100,0

Como mencionado anteriormente, a Diretoria Acadêmica (DAC) da instituição em estudo classifica a evasão de seus estudantes em 12 tipos, no entanto, os sujeitos dessa pesquisa se enquadraram em oito destas categorias (Tabela 7).

Percebe-se, de acordo com a Tabela 7, que o tipo de evasão que predomina entre o total de alunos evadidos em 2006 e 2007 é o tipo abandono, com 42,8% do total de evasão. No entanto, esse tipo de evasão caracteriza apenas 27,3% dos respondentes. Por outro lado, o tipo de evasão desligamento de ingressante que aparece em 13,9% do total de evadidos está presente como tipo de evasão em 27,3% dos respondentes.

Tabela 7 – Porcentagem de alunos evadidos e de respondentes em cada tipo de evasão nos anos de 2006 e 2007

Tipo de evasão	2006/2007		Respondentes de 2006/2007	
	F	%	F	%
Desligamento de ingressante	58	13,9	12	27,3
Ingresso em outro curso regular	40	9,6	7	15,9
Trancamentos excedidos	7	1,7	0	0
Abandono	179	42,8	12	27,3
Matrícula cancelada a pedido	33	7,9	7	15,9
Remanejamento interno	1	0,2	1	2,3
Não renovação de matrícula	11	2,6	2	4,5
Integralização excedida por projeção	52	12,4	2	4,5
Integralização excedida	4	1,0	0	0
Transferência para outra IES	6	1,4	0	0
Coef. Progressão abaixo do exigido	27	6,5	1	2,3
Óbito	0	0	0	0
Total	418	100,0	44	100,0

Através da comparação dos percentuais de evadidos, em cada tipo de evasão, entre o total de evadidos de 2006/2007 e os respondentes, pode-se dizer que a evasão por abandono está sub-representada entre os respondentes e o tipo desligamento de ingressante está super-representada.

Entre os tipos de evasão mais frequentes, outro tipo que pode ser considerado sub-representado no grupo de respondentes é o de integralização excedida por projeção que apresenta características semelhantes à evasão por coeficiente de progressão abaixo do exigido que também está sub-representado entre o grupo de respondentes.

De forma geral, pode-se afirmar que estudantes com evasão por desligamento de ingressante, matrícula cancelada a pedido e com ingresso em outro curso regular tendem a estar super-representados entre os respondentes, enquanto os evadidos do tipo abandono,

integralização excedida por projeção e coeficiente de progressão abaixo do exigido tendem a uma situação de sub-representação.

Uma análise geral das variáveis de caracterização dos participantes comparada com as do grupo de evadidos de 2006/2007, grupo do qual estes sujeitos têm origem, mostra que os respondentes são representativos desse grupo no que se refere ao gênero.

3. Instrumento e Material

Para a coleta de dados, elaborou-se um questionário adaptado de um instrumento utilizado em estudo anterior desenvolvido por Mercuri, Moran e Azzi (1995) que demonstrou ser apropriado para a investigação dos fatores determinantes da evasão. Esse instrumento é composto por nove questões, entre elas questões abertas e de múltipla escolha, que, além de solicitar informações sobre características do estudante (ano de ingresso no curso, gênero, idade no ano de ingresso no curso, estado civil), também solicita os motivos que determinaram a não continuidade do curso; situação acadêmica atual; dados sobre eventual curso superior finalizado posteriormente e sugestões de medidas para atenuar a evasão (Anexo 1).

De acordo com Selltiz *et al.* (1975), o questionário possui várias vantagens em relação à entrevista, pois é menos oneroso, demanda menos habilidade para a aplicação e pode ser aplicado a um grande número de indivíduos concomitantemente.

Através de questionários, é possível abranger uma área maior e conseguir mais informações de um maior número de sujeitos do que por meio de entrevista individual. Outra vantagem do uso do questionário é que os sujeitos dispõem de mais confiança em relação ao seu anonimato, com isso podem exprimir suas opiniões de modo mais livre, sem recearem ser desaprovados ou colocados em situação de dificuldade (SELLTIZ *et al.*, 1975).

Uma característica do questionário que, de acordo com Selltiz *et al.* (1975), nem sempre é desejável, é a questão de não exercerem uma pressão para obtenção de uma resposta imediata, pois quando o sujeito possui muito tempo para responder ao questionário, pode avaliar cada questão com bastante cuidado, em vez de respondê-lo com o que lhe vier primeiro a mente.

Entrevista e questionário padronizados têm por finalidade garantir que todos os sujeitos respondam à mesma pergunta. Entretanto, entrevistas e questionários padronizados podem se diferenciar em relação à sistematização das perguntas utilizadas, ou seja, apresentam a possibilidade de perguntas com “alternativas fixas ou fechadas” (são aquelas em que as respostas se restringem às alternativas apresentadas) ou “perguntas abertas” (o sujeito tem a liberdade de responder com suas próprias palavras, não limitada por alternativas dadas) (SELLTIZ *et al.*, 1975).

Questões fechadas possuem maior eficácia quando as alternativas de resposta são conhecidas, limitadas quanto ao número e bem caracterizadas. Devido a isso, são adequadas para a aquisição de informações acerca de fatos (idade, sexo, escolaridade, renda familiar, estado civil,

etc.) e para manifestações de opiniões sobre assuntos a respeito dos quais os sujeitos possuem opiniões claras. Já as questões abertas, são utilizadas quando o tema é complexo, quando não há conhecimento sobre suas dimensões significativas. Uma união de questões abertas e fechadas é mais eficiente para diversos objetivos (SELLTIZ *et al.*, 1975).

Um segundo documento foi encaminhado ao aluno, trata-se do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 2) que tem como objetivo informar ao participante os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade, de esclarecimentos permanentes e isenção de despesas. Esses esclarecimentos permitirão ao sujeito da pesquisa tomar sua decisão sem constrangimentos sobre a sua participação no estudo.

Para a realização desse estudo, o material utilizado foi composto por: cópias do questionário e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

4. Procedimento para a Coleta de Dados

A listagem dos estudantes evadidos, com informações sobre o tipo de evasão, endereço residencial atual e familiar, telefone, ano de ingresso e egresso do aluno foi obtida junto à Diretoria Acadêmica da universidade.

O primeiro contato com os sujeitos foi realizado via telefone. Nesse contato, procurou-se explicar aos alunos os objetivos do trabalho desenvolvido, consultá-los sobre o interesse em participar desse estudo e confirmar o endereço residencial para o envio do questionário. Nos casos em que não foi possível contatar o aluno, os pais ou responsáveis por eles foram informados sobre a pesquisa e pediu-se a confirmação do endereço do estudante, pois muitos estudantes não moravam com os familiares.

Observou-se uma considerável dificuldade para entrar em contato com esses alunos evadidos e confirmar seus endereços, pois apesar de possuir, na maioria das vezes, seus telefones e endereços, vários obstáculos se colocaram presentes nessa situação, por exemplo: alteração do número do telefone; ausência do número do telefone na lista fornecida pela DAC; endereço incompleto, o que inviabilizou o envio da correspondência (nem através do telefone foi possível confirmá-lo); o aluno não morava mais no local e a pessoa não soube informar seu paradeiro; aluno realizando mestrado ou doutorado fora do país; mudança de cidade, de estado, casamento e,

além disso, alguns familiares não concordaram em confirmar o endereço ou fornecer o novo endereço para que fosse possível entrar em contato.

É relevante ressaltar que a lista fornecida pela DAC continha espaço para preenchimento de dois endereços, no qual o endereço e telefone 1 se referiam ao endereço e telefone do aluno na época em que ele realizava o curso na instituição pesquisada e o endereço e telefone 2, dizia respeito ao endereço e telefone familiar.

Foram excluídos do estudo os alunos que forneceram à DAC somente o endereço da época em que estavam matriculados no curso (endereço 1), e no qual não conseguiu-se fazer contato por telefone, pois acreditou-se que esses não estariam residindo naquele local. Foram realizadas ligações para ambos os telefones (1 e 2), quando se dispunha de tal informação. Mesmo quando se dispunha do endereço familiar e não era possível, através do telefone, confirmar o endereço do aluno, optou-se por não enviar a pesquisa, pois acreditou-se que ela não teria retorno, gerando gastos de tempo e financeiro desnecessários.

O segundo contato com o aluno se deu através do envio, via correio, do envelope contendo o material de pesquisa. Em relação ao envelope, na parte do remetente foi colada uma etiqueta contendo informações sobre o nome da pesquisadora, identificação e endereço da universidade, faculdade e departamento na qual pertence a pesquisadora, nome da cidade e CEP.

Na parte do destinatário, foi manuscrito o nome e endereço do aluno. O conteúdo do envelope foi composto por: questionário (determinantes da evasão nos cursos superiores de tecnologia); Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias (uma do participante e outra da pesquisadora); um envelope selado e etiquetado contendo as mesmas informações do primeiro envelope, sendo que a etiqueta foi colada na parte do destinatário, ficando a parte do remetente em branco, assegurando assim, a confidencialidade dos dados do participante.

O material foi postado nos correios nos dias 18 e 19 de setembro de 2008. Salienta-se que foi estipulado um prazo limite no qual o questionários deveria ser respondido e enviado para retorno até dia 31/10/2008, pois informou-se aos participantes que esse estudo constituía-se em uma atividade de pós-graduação e possuía data para ser finalizado.

O projeto de pesquisa foi aprovado em 13 de março de 2008 pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (processo nº 0048.0.146.000-08 – grupo III), instituição a qual pertence a pesquisadora.

5. Procedimento para Análise dos Dados

Para a análise e interpretação das questões abertas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, que possibilita compreender melhor o discurso, aprofundar suas características e extrair as passagens mais importantes (BARDIN, 1977).

Bardin (1977), explica que a técnica de análise de conteúdo pode ser entendida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, descrever o conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos, ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção de variáveis inferidas nas mensagens.

A análise de conteúdo é uma técnica muito utilizada, mas a simples descrição das características das mensagens contribui de modo insuficiente para o entendimento das características de seus produtores. No entanto, quando é direcionada à indagação acerca das causas e efeitos da mensagem, a análise de conteúdo adquire um significado mais relevante (FRANCO, 2003). “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1977, p.38).

De acordo com Franco (2003), a criação de categorias é o marco crucial da análise de conteúdo e compreende dois caminhos que podem ser seguidos: categorias criadas *a priori*, em que as categorias e seus referentes indicadores são predeterminados, já as categorias que são definidas *a posteriori*, surgem do discurso, do conteúdo das respostas e demandam a consulta do material a todo o momento.

Os resultados da análise de conteúdo devem possuir o compromisso de refletir os objetivos do estudo e ter como base os indícios manifestos e capturáveis no campo das mensagens enunciadas. “É, portanto, com base no conteúdo manifesto e explícito que se inicia o processo de análise” (FRANCO, 2003, p. 23).

No presente estudo, optou-se pela caracterização *a posteriori*. Após a realização da transcrição de todas as questões das respostas dos questionários para uma planilha, estas foram lidas e relidas visando dominar as falas dos respondentes e os conteúdos presentes. As várias leituras do material possibilitou a identificação dos núcleos temáticos presentes nas falas dos participantes.

Esses núcleos temáticos foram agrupados de acordo com as similaridades do conteúdo. Em seguida, foi realizada uma análise a partir dos núcleos temáticos, o que possibilitou a criação das categorias. Após realização da categorização, elas foram submetidas à análise quantitativa de frequência e porcentagem de ocorrência.

A análise do percurso acadêmico posterior à evasão buscou investigar a trajetória do estudante após sua saída da IES, incluindo questões como situação acadêmica atual, tipo de curso que ingressou após a evasão (bacharelado, licenciatura ou tecnológico), instituição em que foi matriculado após a evasão (a mesma ou outra IES) e intervalo de tempo entre a evasão e o ingresso em outro curso. A análise quantitativa de frequência e a porcentagem de ocorrência também foram calculadas para essas variáveis.

As questões referentes ao ano de ingresso no curso, idade no ano de ingresso, sexo, estado civil no momento da evasão e o tempo que o aluno frequentou o curso que se matriculou na instituição foram utilizadas para caracterização dos participantes.

Os motivos determinantes da evasão foram delineados a partir da análise da questão 5, que solicitava ao aluno evadido, que indicasse quais foram os motivos que determinaram a não continuidade de seus estudos no curso que estava matriculado.

A questão 7 buscava identificar a situação acadêmica atual do participante e, se ele já estivesse matriculado ou finalizado outro curso, a questão 8 solicitava informações acerca de qual era o curso e instituição que o aluno havia procurado após a sua evasão.

As respostas da questão 9 objetivavam colher sugestões do participante sobre quais medidas poderiam ser tomadas para reduzir as dificuldades ou problemas que ele tenha enfrentado em relação ao curso que abandonou, porém, não foram analisadas no presente estudo.

RESULTADOS

Os resultados serão apresentados em dois grandes blocos de acordo com os objetivos desse trabalho. O bloco 1 corresponde aos determinantes de evasão de curso, no qual serão apresentadas a descrição das categorias e sua frequência de ocorrência, no bloco 2 será apresentada a análise do percurso acadêmico posterior à evasão.

1. Determinantes de Evasão de Curso

A análise do conteúdo das respostas dos estudantes permitiu a identificação de um conjunto de nove categorias de motivos que são vistos por eles como determinantes da não continuidade dos estudos no curso em que estavam matriculados. A seguir, será apresentada a descrição de cada uma dessas categorias identificadas e a frequência de ocorrência.

1.1 Descrição das Categorias

Na descrição de cada categoria, foram utilizados trechos das falas dos estudantes, os quais foram identificados por códigos (E1, E2, E3... E44). Ao realizar a transcrição das falas dos participantes, foram feitas pequenas alterações para preservar a identificação do estudante e da instituição, mas o sentido da fala foi preservado.

a) Definição de Curso de Ingresso

Nesta categoria foram incluídos os motivos de não finalização do curso que estavam associados aos problemas de adequação entre as características pessoais do estudante e as do curso do qual evadiu.

Envolve situações em que o estudante reconhece ou percebe dificuldades relacionadas com a aptidão pessoal, afinidade, identificação e realização pessoal, assim como a motivação, interesse e expectativas em relação ao curso.

Nos depoimentos dos estudantes, pode-se notar que a discrepância entre as características do curso e as do estudante, em alguns casos, é sentida após o ingresso, a partir da própria experiência do aluno com o curso, conforme apontam as falas a seguir:

“... é que não me identifiquei com o curso, percebi que eu estava indo contra minha vontade.” E38

“Percebi que tinha vocação para outra profissão.” E42

“... o curso não atendeu minhas expectativas, pois realmente não era o que eu buscava.”
E26

“não tinha afinidade com o curso, então preferi buscar o que eu gostava.” E35

Todavia, para parte dos estudantes, a incompatibilidade entre aspectos pessoais e o curso, já estava estabelecida mesmo antes do início do curso. Observa-se que a evasão é, em muitos casos, explicada pelo ingresso em um curso que não era o de primeira opção do aluno, cuja justificativa para a realização de matrícula está assentada, para alguns alunos, na expectativa da possibilidade de remanejamento futuro:

“O curso tecnológico que cursava era minha terceira opção no vestibular... no entanto sempre quis cursar Química...” E4

“... terceira opção no vestibular, sem intenção de cursar...” E18

“O curso de primeira opção era em tecnologia da informação, aceitei tecnologia em construção civil como segunda opção visando remanejamento interno. Não conclui o curso por ter sido remanejado para TI...” E21

O ingresso simultâneo ou posterior no curso pretendido, através de vestibular em outra instituição ou na mesma, é outro recurso utilizado pelos alunos que ingressam em cursos não preferenciais, como pode-se observar abaixo:

“Eu nem cheguei a cursar, pois esta não era minha primeira opção no vestibular, como passei em outra instituição no curso que eu queria optei por este.” E43

“... mas ao término do primeiro ano do curso de Tecnologia em Construção Civil, passei no curso de Engenharia Civil... e aí tomei a decisão de sair...” E14

O reconhecimento desse conjunto de aspectos dificultadores nem sempre é relacionado diretamente ao curso, mas com a área de conhecimento em que o curso está inserido, conforme pode ser observado nos relatos a seguir:

“... descobri que não tenho habilidades para a área de Exatas/Biológicas e a área de Humanas se encaixa mais no meu perfil.” E26

“Estava mergulhado na área de exatas, algo que eu nunca quis, algo que não tenho a menor afinidade.” E28

“Área de Biológicas sempre foi uma grande vontade minha.” E1

b) Formação e Atuação Profissional do Tecnólogo

Esta categoria envolve motivos de evasão diretamente relacionados aos cursos superiores de tecnologia, enquanto um tipo específico de curso de graduação.

Dois aspectos emergem das falas dos estudantes como justificativas de evasão associadas à natureza desses cursos: um relacionado ao processo de formação por eles vivenciado e outro ao mercado de trabalho do tecnólogo.

Os depoimentos relacionados ao processo de formação mostram que, nesse caso, a evasão decorre da vivência de um processo aquém do esperado pelo estudante, como pode ser observado nas falas seguintes:

“... me pareceu mais um curso técnico e não um curso superior.” E42

“... (buscava) formação acadêmica mais completa...” E27

“... os 2 meses que cursei me pareceu que era um curso técnico de nível superior, o pessoal não me pareceu tão interessado, parecia muita mais clima de festa e tal.” E4

Com relação ao mercado de trabalho, problemas relacionados à segurança profissional propiciada pelo curso superior de tecnologia, tais como a empregabilidade desse tipo de curso;

grau de reconhecimento do tecnólogo no mercado de trabalho; possibilidades de carreira e dificuldades de conseguir emprego são apontados como determinantes da não finalização do curso, como ilustram as falas dos estudantes:

“Eu tenho vontade de cursar um superior relativo à área de meio ambiente, porém, nesta instituição, o único curso desse tipo é o de tecnologia e esse tipo de profissional não é reconhecido na empresa em que trabalho.” E7

“... tive a consciência que este curso não me daria futuras oportunidades de carreira, pelo fato de tecnólogos não assumirem grandes cargos.” E12

“... eu não queria ser tecnólogo, pois há grande preconceito no mercado de trabalho e eu acho que ficaria difícil para conseguir um bom emprego.” E35

“O curso tecnológico não é reconhecido no mercado de trabalho. Queria cursar um curso de bacharelado, pois seria mais fácil de conseguir emprego.” E41

Há, também, depoimentos que justificam a evasão através de uma resposta genérica, porém, evidenciando que a decisão pautou-se nas características do curso tecnológico enquanto tipo de curso superior, como pode ser observado abaixo:

“Por ser um Curso Tecnológico.” E35

“... interesse em diploma de bacharel.” E11

c) Aspectos Institucionais

Esta categoria abrange aspectos ligados aos componentes da instituição, entre eles o corpo docente e discente, aspectos do currículo, regras da instituição e percepção da qualidade do ambiente físico e social da IES.

Quanto ao corpo docente o “... professor em aposentadoria e que não seguia adequado com a realidade do aluno que também trabalha” (E19) é apontado como aspecto determinante de evasão, assim como a percepção de características do corpo discente descrito como:

“... o pessoal não me pareceu tão interessado...” (E4) e que, comparativamente aos colegas da instituição atual que são vistos como “... totalmente diferentes... aqui sim tem clima de

universidade, pesquisa, gente interessada em aprender...” (E4), mostram-se como fator de decisão de evasão.

Problemas da administração acadêmica descrita pelo estudante como:

“Confusão na matrícula que inscreveu-me em matérias erradas e não consegui informação para alterá-las, tendo que frequentar disciplinas que não pertenciam ao curso.” (E15), são sentidos como causadores de prejuízo ao estudante, que somado a outros fatores, o levam a romper como curso em que está matriculado.

Por outro lado, algumas regras administrativas que podem trazer benefícios acadêmicos parecem estimular em alguns casos a mudança de curso, como ocorreu com o estudante do relato a seguir:

“também era interessante o remanejamento já que as prioridades de matrícula no período noturno eram para o curso da noite e também aumentou o prazo de integralização do curso proporcionando uma situação mais confortável...” E9

d) Desempenho Acadêmico

Esta categoria foi composta por fatores relacionados à percepção das características do desempenho acadêmico (notas e frequência) e das condições pessoais para estudo (base de conteúdo, tempo disponível, habilidade para cumprir as exigências do curso).

De acordo com as falas dos participantes do estudo, é possível notar que o despreparo para frequentar um curso superior, dificuldades com a gestão do tempo para se dedicar aos estudos e baixo rendimento acadêmico estão entre os fatores citados como motivos de evasão.

“Notas insuficientes para continuação do curso... Matérias complicadas para o aluno. Na verdade, não tenho jeito para Matemática/Física, por isso não consegui levar o curso para frente.” E30

“Quanto as minhas dificuldades, considero-as como resultado da minha demora em optar pelo ensino superior, e a um certo despreparo acadêmico.” E16

“... tinha um pouco de dificuldade para acompanhar as aulas, a minha base do Ensino Médio era fraca; achava as disciplinas difíceis; não consegui me adaptar ao curso.” E44

“... não sobrava tempo para estudar.” E17

e) Condições Relacionadas ao Trabalho

Nesta categoria foram agrupados elementos associados às dificuldades de conciliar trabalho com estudo.

A incompatibilidade entre horários de funcionamento do curso do aluno e de seu trabalho se constituíram como uma das justificativas responsáveis pela não conclusão do curso, como pode ser ilustrado a seguir.

“Incompatibilidade com horário de trabalho. Não pude abandonar o emprego.” E1

“Para entrar no meu atual emprego... a solução foi o remanejamento interno do curso integral para noturno.” E9

“... como o curso era em período integral, ficou difícil conciliar as duas atividades (trabalho e estudo).” E16

“Dificuldade de conciliar trabalho e estudo... acabei optando pelo trabalho.” E39

f) Condições Financeiras

Esta categoria refere-se à situação econômica do estudante, incluindo possibilidade e gerenciamento financeiro para realização do curso, custo da viagem para chegar até a instituição e manutenção pessoal, como determinantes da evasão.

Nota-se que as dificuldades financeiras dos alunos vão além daquelas despesas que demandam um curso superior. Percebe-se que a opção pelo trabalho, em detrimento do estudo, em muitos casos, decorre da necessidade de uma renda para se manterem financeiramente perante outros compromissos da vida pessoal, como fica claro nos depoimentos que vêm a seguir:

“... o principal aspecto que contribuiu para minha evasão foi a questão financeira. Por ter uma certa idade, tenho a necessidade de ter uma renda própria e fixa.” E16

“Como eu tenho que ter uma renda para me sustentar, acabei optando pelo trabalho.” E39

“... demandava tempo e um dinheiro que eu não tinha no momento.” E26

“Falta de recursos financeiros. A dificuldade de se manter em outra cidade.” E5

g) Condições Físicas e Psicológicas do Estudante

Esta categoria inclui aspectos como o estresse, cansaço, ansiedade, sofrimento, dificuldades de adaptação, gravidez e outros, vivenciados pelos alunos enquanto frequentavam a instituição e que foram percebidos por eles como fatores que influenciam na decisão de não finalizar o curso em que estavam matriculados.

Nesse conjunto de aspectos, pode-se identificar que alguns deles estão mais associados à rotina da vida acadêmica e ao curso, enquanto outros parecem estar mais diretamente relacionados aos encargos da vida pessoal do estudante.

“Como levanto às 6h, ficou exaustivo sair de casa pela manhã e retornar na madrugada.” E17

“No ano de 2006 fiquei grávida da minha filha... decidi por trancar o curso devido ao fato de... ter que viajar de ida e volta à noite grávida... e como não tenho quem fique com ela à noite já que meu marido também estuda, optei por não voltar à faculdade...” E29

“... viajar todos os dias ficava muito cansativo...” E37

“... percebi que eu estava indo contra minha vontade.” E38

h) Localização da Instituição

Esta categoria é constituída por dificuldades relacionadas às características da cidade em que a instituição está localizada, o que envolve aspectos de infra-estrutura e de sua localização geográfica.

Quanto à infra-estrutura é apontada a falta de recursos, principalmente a de moradias para os estudantes. Ainda, por se tratar de uma cidade considerada por alguns alunos como de pequeno porte, observou-se nos depoimentos a presença de certas dificuldades de adaptação dos estudantes que estão habituados às grandes cidades.

Com relação à localização geográfica do Centro Superior de Educação Tecnológica, os motivos de evasão estão mais diretamente associados aos *“Problemas com a rotina do percurso”* (E8). Esses motivos decorrem em função da distância entre a instituição e a residência, ou o local

de trabalho dos estudantes e consequentes aspectos relacionados ao transporte, como é possível observar nas falas descritas abaixo:

“Primeiramente a localidade... eu me deslocava todo dia inclusive sábado.” E19

“A distância também foi um fator agravante...” E26

“Os horários entre saída do trabalho e pegar o ônibus não estavam apropriados, sendo que no retorno a espera era em mais de 1 hora, chegando em casa por volta da 1 hora da manhã.... o maior problema era com transporte.” E17

“A maior dificuldade era a distância, trabalhava o dia todo, mal jantava, já saía de casa pra pegar a condução, no final do dia chegava muito tarde em casa (por volta de meia noite).” E20

i) Posse de Diploma em uma Modalidade do Curso

Os depoimentos abaixo esclarecem que alguns alunos classificados como evadidos de curso são na verdade graduados na primeira modalidade do curso oferecido e com evasão na segunda modalidade. Em função de dificuldades enfrentadas, entre elas as decorrentes do ingresso no mercado de trabalho ou da realização de um curso de pós-graduação, decidem pela não continuidade na sua segunda modalidade de curso.

“Eu concluí a modalidade de controle ambiental em 2006 e me matriculei na 2ª modalidade do curso por ainda participar de projetos de pesquisa. Em seguida comecei a trabalhar como fiscal do meio ambiente e ficou difícil conciliar as duas coisas.” E2

“Não concluí a modalidade de Edifícios, pois com a entrada de novas matérias no curso levaria muito tempo para terminar.” E6

“... pedi o reingresso na faculdade para fazer a outra modalidade... estava trabalhando em um laboratório de meio ambiente e o conhecimento que possuía era suficiente para o desempenho das funções e também achei cansativo viajar... mais alguns anos para concluir a outra modalidade.” E13

“... matriculei-me para não perder o vínculo com a Universidade e poder fazer outras disciplinas. No entanto, logo fui admitida em concurso público e, oito meses depois de iniciar as minhas atividades recebi proposta para fazer o mestrado... onde me encontro até hoje.” E34

j) Em Branco

Esta categoria foi criada devido à existência de questionários com ausência de resposta, como foi o caso de um estudante que, apesar de ter retornado o instrumento, respondeu que não iria contribuir com a pesquisa.

1.2 Frequências de Ocorrência das Categorias dos Determinantes de Evasão

O cálculo da frequência de ocorrência das categorias de motivos de evasão permitiu a análise da presença de cada uma das categorias de motivos na evasão dos estudantes (Tabela 8).

Tabela 8 – Distribuição percentual das categorias dos motivos determinantes de evasão no ensino superior

Categorias de motivos de evasão	F	% *
Definição do curso de ingresso	22	50,0
Formação e atuação profissional do tecnólogo	11	25,0
Aspectos institucionais	4	9,1
Desempenho acadêmico	4	9,1
Condições relacionadas ao trabalho	8	18,2
Condições financeiras	8	18,2
Condições físicas e psicológicas do estudante	5	11,4
Localização da instituição	16	36,4
Posse de diploma em uma modalidade do curso	6	13,6
Em branco	2	4,5

*Porcentagem calculada sobre os 44 participantes

A análise global dos percentuais com que cada categoria aparece entre os motivos de evasão dos estudantes indica que o peso de cada uma delas é bastante diferenciado. Como motivo mais frequente, destacam-se os problemas relacionados à *definição de curso de ingresso*, atingindo metade dos participantes. Com percentuais inferiores, porém com ação sobre um

número significativo de estudantes, estão as dificuldades oriundas da *localização da instituição* (36,4%) e as insatisfações e inseguranças quanto à *formação e atuação profissional do tecnólogo*, que mostra-se presente em 1/4 dos estudantes evadidos.

As *condições relacionadas ao trabalho* e as *financeiras* aparecem como condições associadas à não continuidade do curso para uma proporção igual de alunos, que aproxima-se de 1/5 do total dos estudantes (18,2%).

Como motivos menos presentes nas respostas, porém que não devem ser desconsiderados, pois atuam, cada um deles, em torno de 10% dos evadidos, estão as *condições físicas e psicológicas do estudante*, *aspectos institucionais* e problemas relacionados ao *desempenho acadêmico*.

Uma categoria que chama atenção pelas suas características e que constitui justificativa de evasão para cerca de 13,6% dos alunos respondentes, relaciona-se ao fato de já *possuir diploma em uma modalidade do curso* do qual evadiu, situação essa que, sem dúvida, levanta fortes questionamentos sobre o conceito de evasão, principalmente a de curso.

A análise do número de motivos de evasão indicado por cada estudante mostrou que há uma variação de um a cinco motivos, sendo que a média corresponde a 1,95 motivos por estudantes. Portanto, pode-se assumir que a evasão é determinada, para cada indivíduo, não por um fator isolado, mas por um conjunto de fatores, que, numericamente, varia de indivíduo para indivíduo.

2. Percurso Acadêmico Posterior à Evasão

Neste item serão apresentados os resultados referentes ao percurso acadêmico posterior à evasão, que inclui a situação acadêmica atual, o tipo de curso e a instituição que o estudante se matriculou após a evasão, bem como o intervalo de tempo entre o egresso e ingresso em outro curso.

Quanto à situação acadêmica atual, apesar da alternativa “já finalizei a 1ª modalidade do curso” não fazer parte do questionário original, na análise foi incluída, pois se mostrou importante para o entendimento das características da situação acadêmica atual do aluno (Tabela 9). Verificou-se que 13,6% dos participantes já haviam finalizado a primeira modalidade do curso, possuindo um diploma de curso superior, porém eram evadidos da segunda modalidade do mesmo curso.

Tabela 9 – Situação acadêmica atual dos participantes

Situação acadêmica atual	F	%
Abandonei definitivamente os estudos universitários	0	0
Ainda não decidi se volto à universidade	5	11,4
Estou frequentando outro curso/instituição de ensino superior	28	63,6
Já finalizei outro curso superior	0	0
Já finalizei a 1ª modalidade do curso	6	13,6
Outra	4	9,1
Em branco	1	2,3
Total	44	100,0

Na amostragem desse estudo, o número de alunos que está frequentando outro curso/instituição destaca-se, atingindo um patamar de 63,6 % dos respondentes. No entanto, deve-se notar que um desses casos corresponde a um aluno que está matriculado no mesmo curso e na mesma instituição, entretanto com funcionamento em outro horário, mas é computado como evadido devido às regras da instituição.

Se se adicionar aos estudantes que estão frequentando outro curso/instituição o total daqueles que já finalizaram a 1ª modalidade do curso, observa-se que, para a grande maioria dos estudantes (77,2%), a evasão não implicou em desistência do ensino superior.

Além desses estudantes que indicaram manter de fato suas atividades de estudo, foram observados quatro casos que assinalaram a alternativa “outra” e justificam sua resposta como pode ser observado abaixo:

“Estou decidindo que carreira seguir”. E22

“Estou prestando vestibular.” E15

“Voltarei à universidade ano que vem”. E11

“Ainda pretendo cursar nível superior”. E7

É possível notar que o depoimento desses respondentes reflete alguma expectativa de realizar outro curso e voltar à universidade, assim como os do cinco estudantes que assinalaram que não decidiram ainda se voltam à universidade. Portanto, nenhum dos casos de evasão foi acompanhado por uma declaração de abandono definitivo dos estudos universitários.

Quanto ao tipo de curso que o aluno se matriculou após a evasão (Tabela 10), entre os 28 estudantes que indicaram que estão frequentando outro curso ou instituição, há predominância dos cursos de bacharelado e/ou licenciatura (78,6%). Esses dados reafirmam que a decisão de evasão do curso também está relacionada às características do curso tecnológico enquanto tipo de curso superior, pois somente 6, dentre os 28 que responderam a essa questão, continuaram no mesmo tipo de curso (tecnológico).

Tabela 10 – Tipo de curso que o estudante se matriculou após a evasão

Tipo de curso	F	%
Tecnológico	6	21,4
Bacharelado e/ou Licenciatura	22	78,6
Total	28	100,0

Entre os seis estudantes que permaneceram em cursos de graduação do tipo tecnológico (Tabela 10), cinco mudaram o curso realizado e, somando-se aos vinte e dois alunos que mudaram o tipo de curso (para bacharelado ou licenciatura), pode-se concluir que a grande maioria dos universitários que já frequentava outra ou a mesma instituição de ensino superior, realizava cursos diferentes daquele do qual evadiu, o que reafirma, portanto, o papel das dificuldades relacionadas à definição de curso de ingresso no processo de evasão no ensino superior.

Com relação à instituição em que o aluno se matriculou após a evasão (Tabela 11), permite-se dizer que os dados evidenciam a predominância de matrículas em outras instituições de ensino (60,7%). Esse fato talvez possa ser explicado através das falas dos respondentes, que apontam que ou não haviam conseguido ingressar em sua primeira opção de curso da instituição estudada ou essa instituição não oferecia o curso desejado, levando-os a buscarem outras IES. Entretanto, por meio da comparação dos percentuais, nota-se que os estudantes que ingressaram na mesma IES, depois de sua evasão, atingem aproximadamente 40%, o que permite dizer que, nesses casos, a evasão tenha motivos mais fortemente relacionados ao curso do que a problemas relacionados à instituição.

Tabela 11 – Distribuição percentual da instituição de ensino superior que o participante foi matriculado após a evasão

Instituição	F	%
A mesma IES	11	39,3
Outra IES	17	60,7
Total	28	100,0

No que tange ao intervalo de tempo entre a evasão e o ingresso em outro curso (Tabela 12), observa-se que cerca de 93% dos estudantes que estavam frequentando outro curso/instituição retornaram ao ensino superior em até um ano após a evasão, porcentagem essa que corresponde quase à totalidade de evadidos. Nota-se que metade desses alunos retornou à universidade no mesmo ano de evasão e a outra metade regressou após um ano de evasão. Poucos foram os que retomaram os estudos após dois anos de evasão.

Tabela 12 – Intervalo de tempo entre a evasão na instituição pesquisada e o ingresso em outro curso

Ano de ingresso	F	%
Ingresso em outro curso no mesmo ano de evasão	13	46,4
Ingresso em outro curso no ano seguinte à evasão	13	46,4
Ingresso em outro curso 2 anos após evasão	2	7,1
Já frequentava outro curso	0	0
Total	28	100,0

Uma descrição das características gerais do percurso acadêmico dos estudantes após a evasão indica que a evasão de curso não corresponde para a grande maioria em desistência do ensino superior, visto que uma significativa parcela desses estudantes já estava frequentando outro curso ou instituição no mesmo ano da evasão ou no ano seguinte à evasão.

Com relação às alterações observadas nesse percurso, destaca-se a mudança de tipo de curso, passando do tecnológico para o bacharelado ou licenciatura, que na maioria são realizados em outra instituição de ensino superior, portanto, caracterizando, também, uma evasão de instituição.

DISCUSSÃO

Visando uma maior compreensão do processo de evasão no ensino superior, o presente estudo voltou-se para a análise dos determinantes de evasão de alunos dos cursos superiores de tecnologia. A busca de um maior conhecimento sobre as condições e os fatores associados à evasão se deu, portanto, através da realização de estudo envolvendo estudantes e cursos que não têm sido comumente investigados.

Como já mencionado, o que se conhece sobre evasão no ensino superior, em especial no meio nacional, decorre principalmente de pesquisas realizadas em tipos de cursos de graduação mais tradicionais como os de bacharelados e as licenciaturas.

Ainda, buscou-se identificar o percurso acadêmico posterior à evasão, com o objetivo de verificar se este aluno evade apenas do curso e/ou instituição, ingressando em outro de sua preferência, ou se abandona definitivamente os estudos, o que caracteriza uma evasão do sistema de ensino superior.

A análise da situação da evasão no Centro Superior de Educação Tecnológica, no que se refere aos determinantes responsáveis pela decisão de não permanência no curso, evidenciou que há um conjunto amplo de motivos associados à evasão, indicando que são variados os aspectos que atuam sobre os estudantes. A existência de diversos motivos relacionados à evasão do aluno em outros tipos de curso (bacharelado e licenciatura) já havia sido apontada por vários autores, entre eles, Bridi e Mercuri (2000), Mercuri, Moran e Azzi (1995, 1996), Paredes (1994), Pereira (2003), Polydoro (1995, 2000) e Tinto (1975, 1993, 1996).

Além disso, corroborando os resultados encontrados por Pereira (2003), durante a análise dos dados desse estudo, foi possível identificar, para a maior parte dos estudantes, a presença de mais de um motivo determinante de sua evasão. Isso permite dizer que os alunos não evadem devido a uma condição isolada, única, isto é, o processo de evasão ocorre devido à múltiplos fatores que atuam simultaneamente, ou sucessivamente sobre o estudante.

Nesse estudo, foi possível identificar, a partir da perspectiva do aluno evadido, um conjunto amplo de fatores e condições associados à evasão. As nove categorias identificadas serão discutidas a seguir.

A categoria denominada *definição de curso de ingresso*, inclui aspectos associados à opção de curso, aptidão pessoal, identificação e realização pessoal, interesse e expectativas do estudante em relação ao curso em que estava matriculado e do qual evadiu.

A análise dos resultados permitiu identificar, entre os fatores coligados à evasão, o baixo compromisso com o curso de ingresso. Esse baixo compromisso é observado a partir de alguns aspectos levantados pelos estudantes evadidos, por exemplo, o ingresso em curso que não era o de primeira opção, falta de segurança em relação à adequação do curso às suas aptidões, aspectos que, como Azzi, Mercuri e Moran (1996) apontam, já se mostram presentes, para alguns alunos, antes do ingresso e, em outros, depois de um período de frequência à universidade.

Em concordância com Pereira (2003), o fato de não ingressar na universidade em um curso de primeira opção é uma das questões bastante citadas entre os alunos evadidos como sendo um dos determinantes para a não continuidade do curso. Quando surge uma oportunidade para realizarem o curso desejado, acabam abandonando os cursos em que foram aprovados em segunda ou terceira opção.

Como já apontado por Silveira e Mercuri (1999), a matrícula em cursos que não eram de primeira opção é, muitas vezes, realizada com a expectativa da possibilidade de transferência interna de curso dentro da instituição. Porém, segundo as autoras, foi possível identificar em seus estudos a existência de estudantes que ingressaram em cursos que não eram de primeira opção e não evadiram. Conforme as autoras, entre os aspectos que podem atuar na decisão de permanência são apontados os de natureza interna ao próprio curso, como a melhor percepção do campo de atuação profissional, e os de natureza externa, principalmente os oriundos das dificuldades de transferência na instituição ou da realização de um novo vestibular.

Dessa forma, esses dados indicam que ao longo do curso o aluno pode ampliar seus conhecimentos sobre sua futura profissão e as possibilidades de campo de trabalho, o conduzindo a desenvolver um maior compromisso com o curso, proporcionando a permanência do discente em cursos de segunda e terceira opção.

Os relatos dos participantes indicaram, ainda, que as dificuldades com o curso de ingresso podem ter suas origens em dúvidas em relação à escolha do curso. De acordo com Andriola (2003), Lehman (2005) e Machado, Melo Filho e Pinto (2005), o presente estudo aponta que a ausência de conhecimentos sobre o curso e a profissão pode provocar futuramente no aluno insatisfação e decepção e, diante disso, passam a analisar a possibilidade de abandono.

As dificuldades relacionadas à escolha do curso são corroboradas com dados que apontam que os estudantes que evadiram por motivos associados à escolha de curso e ingressaram, em sua maioria, em um curso diferente na mesma universidade, ou em outra IES. Esse fato já havia sido observado por Azzi, Mercuri e Moran (1996), Mercuri e Oliveira (2002), Santos *et al.* (1992), Santos e Noronha (2001) e Speller (2002) em outros tipos de curso de graduação.

Perante a isso, pode-se refletir que, em muitos casos, a insatisfação com o curso provém de expectativas inadequadas oriundas da ausência de informações sobre esse, caso já observado por Martins (1984). Nessa direção, Bardagi *et al.* (2003, 2006) e Gaiosio (2005) apontam a importância da orientação profissional, que possui o papel de oferecer elementos e informações para os estudantes os auxiliando a realizar uma escolha mais consciente em relação à opção do curso.

Considerando o exposto acima, percebe-se que é preciso que se orientem os jovens a analisar seus potenciais e suas reais condições de enfrentar os desafios do curso almejado, a buscar informações técnicas sobre as exigências, formação e mercado da área escolhida ou de interesse, buscar informações com profissionais satisfeitos e insatisfeitos com o seu exercício profissional, a fim de que possam realizar uma escolha mais segura.

No que se refere à categoria que envolve questões associadas à *formação e atuação profissional*, verifica-se, a partir da percepção do aluno, que alguns dos motivos de evasão estão relacionados diretamente aos cursos superiores de tecnologia, enquanto tipo de curso de graduação. A partir das falas dos participantes foi possível identificar dois aspectos ligados à natureza desses cursos, sendo um associado ao processo de formação e outro ao campo de trabalho do tecnólogo.

Através dos depoimentos dos participantes, nota-se que parte da evasão decorre de uma insatisfação com o processo de formação, já que o curso não correspondeu às expectativas dos alunos. Os estudantes alegaram que o curso não parecia com um curso superior, mas sim com um curso técnico e estavam em busca de uma formação mais completa como nos cursos de bacharelado.

Mais uma vez, esses dados podem indicar falta de informação sobre a proposta do curso escolhido, pois de acordo com Lima Filho (1999), o curso superior de tecnologia é um tipo de ensino superior diferente dos cursos de graduação em bacharelados e licenciaturas, pois proporcionam flexibilidade ao currículo, são mais dinâmicos e breves, com objetivo de atender às

demandas do mercado de trabalho, isto é, já possuem em sua proposta, características diferenciadas dos outros tipos de curso de graduação, que muitas vezes, os alunos desconhecem.

Todavia, problemas relacionados à formação não são específicos dos cursos superiores de tecnologia, visto que Biazus (2004) e Cunha, Tunes e Silva (2001) em seus estudos sobre a evasão em outros tipos de curso como Química e Ciências Contábeis, já haviam identificado essa questão.

Com relação à atuação profissional do tecnólogo no mercado de trabalho, os dados mostraram que problemas relacionados à segurança profissional proporcionada pelo curso como a empregabilidade, prestígio da profissão, possibilidades de ascensão social e econômica, compõem um conjunto de determinantes associados a não finalização do curso.

Alguns estudantes declararam que a posse do diploma de tecnólogo poderia não significar bons empregos e bons salários, além disso, vêem o campo de trabalho como reduzido, o que os levam a buscar outras carreiras. Os resultados da presente pesquisa indicam que a percepção do aluno a respeito da falta de prestígio da profissão, dos salários baixos e da dificuldade de inserção no campo profissional são aspectos que contribuem para a evasão.

Esses resultados guardam coerência com os descritos por Fusinato (1995), Rosa (1975) e Rozesntraten (1992), ao reportarem aspectos relacionados à evasão em outros tipos de curso (bacharelados e licenciaturas). Segundo esses autores, os estudantes estariam atribuindo sua evasão a aspectos como a posição social da profissão e a valorização do diploma no mercado de trabalho.

Problemas ligados à atuação profissional são comuns entre as várias profissões, não sendo característica única dos cursos pesquisados. Porém, é relevante ressaltar que, em alguns depoimentos dos participantes, ficou explicitado que a decisão de evadir se deveu ao fato de ser um curso tecnológico, o que, segundo eles, dificulta conseguir emprego desejado.

A categoria de *aspectos institucionais* incluiu questões relacionadas às regras da instituição, ao currículo e ao corpo docente e discente. Depoimentos revelaram problemas de natureza administrativa, tais como, matrícula equivocada em disciplinas do curso, cuja solução não foi encontrada, segundo o aluno, devido a não obtenção de informações e suporte necessários para alterá-la.

Os alunos também apontam problemas relacionados à estrutura da biblioteca e à atuação dos professores como, falta de flexibilidade com alunos que trabalham, didática dos docentes, ausência de comprometimento com os estudantes e com as disciplinas lecionadas.

Desse modo, pode-se pensar que dificuldades vividas pelos estudantes envolvendo aspectos institucionais são fatores que podem contribuir para não finalização do curso e diante disso, podem considerar insatisfatória a qualidade de ensino oferecida pela instituição e percebê-la como inadequada à sua formação.

Esses dados são compatíveis com os relatados por outros estudos, cujos motivos encontrados para justificar a evasão em cursos de licenciaturas e bacharelados se associam à fatores internos à instituição, o que inclui problemas com didática e métodos de avaliação dos professores, infra-estrutura precária, currículos longos, ultrapassados e fora de sintonia com o mercado de trabalho, dentre outros (BIAZUS, 2004; KIPNIS, 2000; PEREIRA, 2003; VELOSO, 2000).

De acordo com Tinto (1988), a instituição é o elemento essencial capaz de promover a integração social do universitário no contexto do ensino superior, caracterizada pela interação dos alunos com docentes, com os pares, com a equipe administrativa, com a estrutura física e organizacional da IES.

O baixo *desempenho acadêmico* do estudante no curso possui estreita relação com as taxas de evasão (BARROSO; FALCÃO, 2004; CARDOSO, 2008; CUNHA; TUNES; SILVA 2001; IRELAND, 2006; MAGNUM *et al.*, 2005; PEIXOTO; BRAGA; BOGUTCHI, 2003).

O presente estudo traz informações obtidas através dos depoimentos dos alunos dos cursos superiores de tecnologia sobre questões que envolvem o rendimento acadêmico e que são capazes de influenciar na decisão de não continuar os estudos, tais como: notas insuficientes, pouco tempo disponível para se dedicar ao curso, falta de base ou de habilidade para acompanhar o curso, entre outros.

Sobre as notas insuficientes no decorrer do curso, pode-se pressupor que elas tenham relação com a reprovação, podendo levar o estudante a desistir de seu curso. Tal situação já havia sido observada em outros estudos, no qual os autores apontam que há associação entre repetência e evasão, revelando que vários universitários desistem do curso devido à reprovação em disciplinas consideradas difíceis (FREGONEIS, 2002; MANRIQUE, 1997; RIOS; SANTOS; NASCIMENTO, 2001; SGANZERLA, 2001).

Dificuldades nas disciplinas podem ter relação com a fraca bagagem teórica adquirida antes de ingressar na universidade, o que ocasiona dificuldades para acompanhar as aulas. Sobre isso, estudos têm mostrado que a “falta de base” e a ausência de habilidades para acompanhar os cursos de bacharelados e licenciaturas estão associadas aos índices de evasão nas universidades (PAREDES, 1994; PEIXOTO; BRAGA; BOGUTCHI, 2000; PEREIRA, 2003; RIOS; SANTOS; NASCIMENTO, 2001).

Esses aspectos levam à reflexão sobre a necessidade e a possibilidade da adoção de medidas preventivas associadas às dificuldades levantadas pelos estudantes. Uma das possibilidades está no desenvolvimento de projetos de ensino voltados para turmas dos primeiros semestres, que segundo Peixoto, Braga e Bogutchi, (2000), o rendimento acadêmico nesse período parece ser determinante para a evasão em cursos de bacharelados e licenciaturas. As intervenções da instituição poderiam ocorrer por meio do acompanhamento dos universitários, na tentativa de suprir suas dificuldades, sendo realizadas ao nível curricular, disciplinar, de docência e de serviços de apoio ao estudante.

Condições relacionadas ao trabalho e a situação de estudante-trabalhador também podem ser tomadas como fatores relacionados à evasão nessa pesquisa. Os participantes relataram que a incompatibilidade entre horário do curso e do trabalho constituiu-se em uma das justificativas responsáveis por deixarem os estudos. Em função da percepção de que os horários são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumirem com a universidade, e em razão da necessidade de terem um trabalho remunerado para a sua sobrevivência ou de sua família, os alunos acabam por adiar os estudos, dedicando-se ao trabalho.

É interessante comentar que esses dados são similares aos divulgados em outras pesquisas nacionais acerca dos determinantes de evasão no ensino superior em outros tipos de curso. De acordo com Bueno (1993), Jacob (2000), Kira (1999), Paredes (1994), Slomp (1984) e Veloso e Almeida (2002), a impossibilidade de conciliar estudo e trabalho é apontada como uma das causas da evasão dos alunos em alguns cursos pesquisados como os de Estatística, Pedagogia, Ciências Contábeis e outros de bacharelados e licenciaturas.

Essa condição de trabalhar e estudar pode acarretar dificuldades para os alunos, entre elas, conseguir separar um determinado tempo para o estudo fora da universidade, sendo que, é importante lembrar que além do horário de trabalho, tem-se que somar o tempo que o aluno assiste às aulas, o tempo de deslocamento para a instituição e para retornar à sua residência.

Mercuri (1992) salienta que esse contexto tem sido comum entre os estudantes universitários e que não é um aspecto facilitador para o processo ensino/aprendizado, uma vez que esse demanda tempo para a reflexão acerca dos conteúdos ensinados em sala, para a realização de trabalhos e leituras de aprofundamento nas disciplinas, para estágios, para frequência em atividades extracurriculares, que são atividades que demandam tempo e energia e, desse modo, a ausência de tempo compromete a condição para o aprendizado.

No entanto, a situação de trabalhar e estudar como sendo característica prejudicial à vida acadêmica do aluno não se confirmou em estudos como de Oliveira (1999, 2006), pois seus dados mostraram que os estudantes possuem satisfação com o trabalho, ainda mais quando trabalham no mesmo ramo de seus estudos (OLIVEIRA, 1999).

Nos estudos sobre a evasão no ensino superior em cursos de licenciaturas e bacharelados, em particular os que buscam identificar os determinantes que levaram os alunos a interromper o curso, problemas relacionados a *condições financeiras* frequentemente aparecem como uma das causas associadas à evasão (BARROSO; FALCÃO, 2004; BRIDI; MERCURI, 2000; OLIVEIRA *et al.*, 2007; POLYDORO, 1995).

Os dados do presente trabalho mostram que as dificuldades econômicas dos estudantes dos cursos de tecnologia tais como, se manter em outra cidade, despesas com transporte para chegar até a IES e a necessidade de ter uma renda própria são fatores apontados como determinantes da decisão de não continuidade no curso. Os alunos justificam sua evasão devido ao fato de não terem como arcar com os gastos que um curso superior demanda.

Apesar da existência de programas institucionais voltados para a criação de condições de permanência dos estudantes na universidade pesquisada, como ocorre com a proposta de Bolsas-Auxílio que incluem a Bolsa Trabalho, Bolsa Alimentação, Bolsa Transporte, Bolsa Emergência, Moradia Estudantil e outros, pode-se presumir que parte dos estudantes não vê como interessante ou conveniente o afastamento, ou o abandono do trabalho regular em prol do recebimento de uma bolsa institucional. As demandas financeiras, pessoais e familiares, muitas vezes, superam o valor dos recursos disponibilizados por estes programas.

Situações ligadas às *condições físicas e psicológicas do aluno* foram identificadas nesse estudo como outro grupo de fatores determinantes da não conclusão do curso. Isso pode ser ilustrado com situações em que o aluno alega estresse, cansaço, pois trabalhou durante o dia, teve

que percorrer determinada distância para chegar à instituição e ainda, assistir às aulas e depois fazer o percurso de volta para chegar à sua casa.

Pode-se dizer que rotinas como essas acabam se tornando exaustivas, gerando estresse, insatisfação e desmotivação no aluno, tendo como desfecho mais provável a evasão. Acerca disso, Santos (2000) em seus estudos com alunos de cursos de licenciaturas já havia salientado que as condições físicas do estudante, a alimentação, o sono e o cansaço, afetam a vida acadêmica deles.

Estudo sobre o estresse envolvendo alunos com dupla jornada (estudar/trabalhar) apontou que dificuldades econômicas e a má qualidade de vida acabam por propiciar eventos estressantes, entre outros (CATÃO *et al.*, 1996 *apud* OLIVEIRA, 2006), situações essas que podem levar o aluno a abandonar o curso.

Outra situação que contribuiu para a evasão foi a dificuldade pessoal de adaptação na cidade onde está localizado o campus da universidade. Por ser uma cidade pequena e com pouca oferta de atividades de lazer e cultural, alguns alunos provenientes de cidades grandes apresentam problemas para se adequarem às novas condições de vida.

Marcellino (2001) já apontava a questão do lazer como fator importante na qualidade de vida do aluno, pois o lazer, ao possibilitar momentos de ausência de preocupações, pode elevar a satisfação do estudante, o levando a uma maior disposição para lidar com seus compromissos do dia-a-dia.

Nesse sentido, percebe-se a importância do meio social no qual o aluno está inserido, seja para que consiga se adaptar à nova vida ou à universidade. Outros autores, ao estudarem o processo de integração do estudante ao ensino superior, salientam a importância dos recursos ambientais, no qual um adequado processo de adaptação do aluno pode ser um indicador da persistência e do sucesso acadêmico (MERCURI, 1992; VENDRAMINI *et al.*, 2004).

Observou-se que a *localização da instituição*, em que estão envolvidos aspectos de infraestrutura da cidade e de sua localização geográfica, aparece nos depoimentos como condições que justificam a evasão. Considerando-se que a localização da IES possui relação com a evasão, supõe-se que essa situação está associada às circunstâncias referentes à problemas com a rotina de percurso, ou seja, a distância entre a instituição e a casa ou o local de trabalho dos alunos e, consequentes fatores relativos à dificuldade com transporte.

Esses dados já haviam sido identificados por Arruda e Ueno (2003), que em seus estudos sobre evasão em outros tipos de curso, observaram que dificuldades de locomoção para a instituição estão entre os motivos apontados pelos alunos como relacionados à evasão. É interessante ressaltar que esta situação se agravava ainda mais quando o estudante possuía um emprego, pois se deparava com a incompatibilidade entre horários de funcionamento de seu curso e de seu trabalho, tendo dificuldade para se deslocar até a instituição.

Ainda sobre a localização da IES, problemas de infra-estrutura da cidade como dificuldades com horários e rotas de transporte, foram apontadas como um dos motivos de não finalização dos estudos pelos participantes. Isso deve ter ocorrido, possivelmente, em decorrência de residirem em outras cidades e da distância que tinham que percorrer todos os dias para chegar à instituição e das dificuldades vividas em relação aos meios de transporte.

Uma situação que causou surpresa durante a análise dos dados foi a constatação de que alguns alunos, mesmo tendo *posse do diploma em uma modalidade do curso*, foram classificados pela instituição como evadidos por não terem finalizado a segunda modalidade do curso na qual haviam se matriculado. Esses participantes alegaram que diante da posse do diploma de tecnólogo conseguiram ingressar no mercado de trabalho ou em uma pós-graduação e, por isso, decidiram que não havia necessidade de concluir a outra modalidade do curso.

Esse fato indica que o ingresso em uma segunda modalidade do curso parece ocorrer como uma alternativa de atividade enquanto o estudante está em busca de uma posição mais definida no mercado de trabalho ou no percurso acadêmico, e aponta dificuldades associadas ao conceito de evasão como será discutido adiante.

Face a esse quadro de fatores explicativos da não finalização dos cursos, conforme percebido pelos próprios estudantes evadidos, pode-se dizer que a evasão associa-se a um amplo e diversificado conjunto de fatores em sua natureza, que envolve não só aspectos ou características do próprio estudante, mas também as do curso e da região geográfica em que essa IES se insere.

A combinação complexa desses fatores, que pode ocorrer ao longo do curso, reafirma a visão de Tinto (1975, 1993) de que a evasão não pode ser vista e tratada como um fenômeno único, pois os alunos ao ingressarem na universidade trazem consigo características individuais e essas, em interação com as características não só do contexto educacional, mas também com as externas à ele, vão propiciar e ocasionar maneiras diferentes de permanência e evasão.

A análise da frequência de ocorrência das diferentes categorias de determinantes de evasão possibilitou o conhecimento de forças de atuação desses elementos no processo de evasão desses estudantes. Os dados indicam que os diferentes conjuntos de motivos têm presença diferenciada em relação à quantidade de estudantes sobre os quais atuam, podendo a partir daí, afirmar que diferem quanto ao grau de importância na determinação da evasão.

Aspectos relacionados à *definição de curso de ingresso* apresentam-se mais fortemente associadas pelos estudantes à evasão, isto é, possuem frequência mais elevada em relação às outras categorias, atingindo cerca de metade dos participantes.

Além disso, aspectos relacionados à *localização da instituição e formação e atuação profissional do tecnólogo* também evidenciam considerável frequência entre os respondentes como justificativas para não finalização dos estudos.

Já as categorias *condições físicas e psicológicas do aluno, aspectos institucionais e desempenho acadêmico* aparecem em frequência bem menor do que as citadas anteriormente.

Diante desse contexto, é possível levantar algumas hipóteses que possam tentar explicar porque algumas categorias atuam mais fortemente sobre os estudantes do que outras.

Como dito anteriormente, a condição mais fortemente associada pelos estudantes à não finalização do curso envolve aspectos relacionados à *definição do curso de ingresso* e suas consequências. Supõe-se que isso possa estar associado ao fato de não terem ingressado no curso que era sua primeira opção no vestibular e, diante disso, acabam aceitando ingressar em cursos em que foram aprovados em segunda ou terceira opção, possivelmente na esperança de conseguir um remanejamento interno para o curso desejado. Ao perceberem as dificuldades e até a impossibilidade de mudar de curso dentro da mesma IES, optam por abandonar o curso de ingresso.

Outro fator que poderia tentar explicar a predominância dessa categoria em relação às outras é a falta de informação sobre o curso escolhido e ausência de satisfação com ele, pois como já apontado por Diniz e Almeida 2007 e Oliveira *et al.*, 2007, a insatisfação com o curso e a falta de informação sobre a profissão e o curso escolhido (MACHADO; MELO FILHO; PINTO, 2005) são fatores que podem impedir o aluno de concluí-lo.

Além disso, fatores como desconhecimento sobre suas características pessoais, diversas opções de cursos oferecidos pelas instituições, necessidade de escolher um curso superior ainda

muito jovem, imaturidade e outros, são fatores que podem estar associados à problemas com a definição de escolha de curso.

Outra categoria que se destacou como não favorável à permanência dos alunos na IES foi à *localização da instituição*, sendo a segunda categoria mais frequente nas respostas dos participantes. As dificuldades apontadas estiveram vinculadas ao transporte e deslocamento para universidade e à limitada infra-estrutura da cidade onde está localizado o campus da IES.

Portanto, pode-se pensar que as características da localização da IES favorecem a evasão, principalmente dos alunos não oriundos da cidade onde está alocada. Por um lado, traz dificuldades de transporte para os que moram e trabalham nas cidades vizinhas, com tempo de deslocamento que chega a interferir na programação diária de atividades, e por outro lado, não motiva a permanência dos que ali buscam residir, seja em função das dificuldades em encontrar moradia, seja em função do número limitado de atividades de lazer que a cidade oferece.

No que se refere à *formação e atuação profissional do tecnólogo*, pode-se notar na maior parte dos depoimentos dos respondentes, que há um conjunto de fatores negativos relacionados à percepção que os estudantes têm acerca de sua formação e das possibilidades do mercado de trabalho. O elevado índice de respostas relacionadas à esses aspectos pode se justificar pela insatisfação com a formação enquanto tipo de curso realizado, ou seja, tecnológico, e também devido à baixa expectativa, por parte do aluno, de inserção desse profissional no mercado de trabalho.

Todavia, é importante apontar que os resultados aqui contidos devem ser vistos apenas como indicativos de tendências, uma vez que a quantidade de respondentes não é totalmente adequada para uma análise de natureza quantitativa.

Ainda deve-se lembrar que alguns tipos de evasão estão super-representados no grupo de respondentes, como ocorre com a evasão por desligamento de ingressante, matrícula cancelada a pedido e com ingresso em outro curso regular, enquanto os evadidos do tipo abandono, integralização excedida por projeção e coeficiente de progressão abaixo do exigido apresentam-se de maneira de subrepresentada. Essa diferença de participação dos estudantes com tipos de evasão diferentes poderia explicar uma maior, ou menor frequência das categorias de motivos.

Também é necessário ressaltar que a análise das características dos respondentes aponta uma maior representatividade de respondentes que eram estudantes ingressantes e aqueles que evadiram mais recentemente (2006/2007), características essas acompanhadas por uma

representatividade mais expressiva de evadidos por motivos pessoais e menor presença dos que tiveram evasão descrita como associada às regras da instituição (coeficiente de progressão abaixo do exigido, integralização excedida e integralização excedida por projeção).

Essas características do grupo de respondentes, apesar de ter pouco efeito sobre as análises de natureza qualitativa, podem ter um peso significativo sobre as análises quantitativas como as de frequência de ocorrência das categorias.

Portanto, entende-se que as conclusões mais globais sobre a ocorrência de diferentes motivos ficam comprometidas. Assume-se que a maior frequência de certas categorias possa, nesse estudo, associar-se mais profundamente com evasões que ocorrem entre ingressantes e que nesse estudo estavam super-representadas em termos de perfil dos respondentes e tipos de evasão.

O estudo também analisou o percurso acadêmico posterior à evasão e observou-se que a evasão de curso é acompanhada, na maior parte das vezes, pela continuidade dos estudos em outros cursos, ou outras instituições. O que aponta que a evasão de curso não se constitui, necessariamente, em um rompimento com o compromisso de graduação, mas em um redirecionamento de formação superior.

Essa característica de percurso acadêmico levou alguns autores como Ristoff (1999) a questionar o conceito de evasão, propondo que tais casos fossem classificados como de mobilidade e não de evasão. Quando ocorre o prosseguimento dos estudos, esse pode ocorrer na mesma ou em outra universidade, sendo que essa última situação é a mais presente entre os respondentes.

Porém, a frequência bastante significativa da continuidade dos estudos na mesma IES mostra que muitas dessas evasões, além de não ser uma evasão do sistema de ensino superior, também não é uma evasão de instituição, limitando-se apenas à evasão de curso. Mais especificamente, uma evasão de tipo de curso de graduação, uma vez que a mudança implicou na saída dos cursos tecnológicos e ingresso em cursos de bacharelados ou licenciaturas.

À medida que o aluno permanece na mesma IES, pode-se concluir que ele estava satisfeito com a universidade, mas não com o curso escolhido, o que reforça a ideia do poder de influência dos fatores associados à escolha do curso na decisão pela evasão. Além disso, é relevante ressaltar que nenhum respondente alegou ter abandonado definitivamente os estudos

universitários, corroborando a ideia citada acima de que a evasão não se constitui, necessariamente, em desistência da formação no ensino superior.

Ainda é interessante destacar que o intervalo de tempo entre a evasão e ingresso em outro curso superior se deu no mesmo ano de evasão ou após um ano de evasão, confirmando, novamente, a importância da obtenção do diploma de ensino superior para esses alunos.

Como apontado inicialmente, a expectativa principal do presente estudo voltou-se para a contribuição do entendimento do processo de evasão de estudantes no ensino superior, através da expansão de informações provenientes de estudantes de outros tipos de curso de graduação, no caso, os dos cursos superiores de tecnologia. As conclusões desse item devem caminhar na direção da existência ou não de similaridades nas características do processo de evasão quando se trata de tipos diferentes de cursos de graduação.

Azzi, Mercuri e Moran (1996), em estudo envolvendo 134 alunos ingressantes nos anos de 1994 e 1995 nos cursos de graduação da mesma universidade, investigaram os determinantes de evasão por meio de metodologia e instrumento semelhantes, o que possibilita uma situação privilegiada de comparação de dados.

O primeiro aspecto a ser comparado diz respeito ao período de tempo de frequência ao curso antes da evasão. No presente estudo, observou-se que as desistências ocorreram com maior frequência nos quatro primeiros semestres, atingindo um índice de 93,1%, sendo que nesse grupo, 9,1% declarou não ter frequentado o curso em nenhum momento.

Tais resultados guardam similaridades com os encontrados por Azzi, Mercuri e Moran (1996), em que 67,1% dos casos de evasão de ingressantes ocorreram durante os quatro primeiros meses de curso e, dentro desse grupo, 21,6% alegaram que nunca frequentaram o curso.

Portanto, comparativamente, apesar de se poder dizer que a tendência de evasão nos semestres iniciais do curso é semelhante para os dois grupos estudados, ela é mais acentuada entre os estudantes dos cursos tecnológicos, além disso, há uma proporção maior de alunos que evadem após terem efetivamente frequentado esses cursos.

No que se refere à análise e categorização das respostas dos sujeitos em relação às condições que contribuíram para a não permanência no curso, segundo os dados de Azzi, Mercuri e Moran (1996), a maioria das respostas dos alunos não estava associada à apenas um motivo determinante de evasão, o que ocorreu foi uma multiplicidade de motivos apontados pelos

estudantes. Esses resultados coincidem com os encontrados no presente estudo, uma vez que os participantes, em geral, apontaram mais de um motivo para justificar sua evasão.

Quanto à frequência de ocorrência e as diferentes categorias de determinantes de evasão em relação ao total de respondentes, percebeu-se algumas similitudes e diferenças entre os dois estudos e que serão descritas a seguir.

Observou-se que, a maioria dos estudantes, apontou *aspectos associados ao curso de ingresso* como uma das justificativas de desistência do curso, sendo que o estudo de Azzi, Mercuri e Moran (1996) revelou que 66,4% se enquadraram nessa situação, enquanto que no presente estudo, essa porcentagem correspondeu a 50,0% dos participantes.

Sobre os *aspectos institucionais*, observou-se que a frequência dos resultados não é semelhante, ou seja, no estudo das autoras, os fatores relativos aos aspectos institucionais estão entre os determinantes apontados como importantes para decisão de evasão, no qual há um número relevante de participantes (35,8%). Entretanto, na presente pesquisa, essa variável não mostrou ser muito significativa no processo de não conclusão do curso, sendo apenas 9,1% da amostra desse estudo.

Entre os estudantes que deixaram o curso por motivos associados aos *aspectos financeiros*, o presente estudo identificou 18,2% de participantes nessa categoria. Vale ressaltar que percentual semelhante foi encontrado por Azzi, Mercuri e Moran (1996) atingindo 17,9% dos alunos envolvidos em seu estudo.

A análise das *condições relacionadas ao trabalho* que contribuíram para a não permanência no curso mostrou que 18,2% dos respondentes estavam associados a essa categoria, e os resultados apresentados por Azzi, Mercuri e Moran (1996) compreendem 12,7% dos participantes.

Aspectos relativos ao deslocamento e transporte para a universidade (*localização da instituição*) são importantes determinantes para evasão nessa pesquisa, sendo indicados por 36,4% dos estudantes, porém, aparecem em grau bastante reduzido (3,7%) no estudo realizado por Azzi, Mercuri e Moran (1996).

Outro ponto concordante entre os resultados dos dois estudos refere-se à investigação do percurso acadêmico do estudante após a evasão. De acordo com as autoras mencionadas acima, grande parte dos alunos estava frequentando um curso universitário no momento em que responderam ao questionário (67,9%) e, na presente pesquisa, dados semelhantes foram

encontrados, isto é, 63,6% dos participantes já estavam frequentando um curso no ensino superior.

Observou-se ainda, nos resultados das autoras, que após a evasão o curso frequentado no momento da coleta de dados era diferente daquele que haviam deixado (84,6%), sendo que 96,4% dos casos do presente estudo enquadraram-se nessa situação, seja envolvendo mudança de curso tecnológico ou mudança para outros tipos de curso, que incluem bacharelados e licenciaturas. Além disso, notou-se outro ponto semelhante entre os resultados dos estudos, isto é, em ambos nenhum estudante declarou ter abandonado definitivamente os estudos universitários.

A partir dessas reflexões, pode-se dizer que há algumas diferenças e muitas semelhanças entre os motivos determinantes da evasão no ensino superior quando se avaliam diferentes cursos e diferentes tipos de cursos.

Apesar de poucas diferenças, pode-se dizer que algumas delas estão associadas às características e à natureza dos cursos superiores de tecnologia e entende-se que esses aspectos podem ser generalizados para os diversos cursos superiores de tecnologia, pois são tidos como próprios ou diretamente associados à esses tipos de curso.

Em função disso, reafirma-se a necessidade de estudos que investiguem os diversos tipos de cursos superiores e seus estudantes, possibilitando assim, uma visão das peculiaridades de cada um deles.

Apesar de não se constituir em objetivo específico do estudo, um conjunto de observações originadas de dados secundários permite tecer algumas considerações acerca do conceito de evasão e de dificuldades no desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a questão.

Quanto ao conceito de evasão, um primeiro aspecto observado nas informações desse estudo, e que levanta fortes questionamentos sobre o entendimento que as IES têm sobre o fenômeno da evasão, relaciona-se ao aparecimento na lista de evadidos daqueles alunos que não haviam finalizado a segunda modalidade do curso.

É possível questionar a pertinência de considerar como evadido um estudante que tendo finalizado seu curso em uma primeira modalidade, inscreva-se em uma segunda e não a finaliza. Apesar de se entender que há nesse percurso um histórico de não finalização, por outro lado, também há o de diplomação na primeira modalidade do curso.

Outra situação que pôde ser verificada no depoimento de um estudante foi somente a mudança de turno, ou seja, estudava em período integral e solicitou remanejamento interno para o

mesmo curso, porém no período noturno, pois conseguiu um emprego durante o dia. No entanto, foi classificado pela instituição como evadido. Apesar de se entender que houve evasão do curso diurno para o noturno, também se entende que o aluno permaneceu cursando o mesmo curso.

Sobre o conceito de evasão, conforme mencionado anteriormente, a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (1996), com o objetivo de tentar superar os problemas de definição do termo, especificou três modalidades de evasão: a evasão de curso (desligamento definitivo do aluno de seu curso de origem sem concluí-lo), de instituição (saída da instituição na qual o estudante estava matriculado) e de sistema (abandono do ensino superior).

Entretanto, alguns autores interpretam a evasão diferente do que foi proposto pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, entre eles está Ristoff (1999), que procura diferenciar a evasão, em que haveria o abandono dos estudos, e a mobilidade, que significa a migração do aluno para outro curso. Segundo o autor, parte significativa do que se denomina de evasão não é exclusão, mas sim mobilidade na qual o estudante tenta buscar o sucesso e a satisfação profissional e pessoal em outro curso.

Diante disso, pode-se fazer uma reflexão do que foi apresentado baseando em estudos realizados por Pereira (1996), ao observar que o curso de Matemática possuía, no momento da realização do estudo, elevada taxa de evasão, sendo que 46% da evasão ocorreu por abandono e 30% por flutuação (mobilidade).

Seguindo essa mesma trajetória Paredes (1994) observou que o abandono definitivo do sistema de ensino superior correspondeu a apenas 12,8% das evasões, enquanto que 64% dos alunos desligados concluíram sua educação superior em outro curso ou instituição. Esses dados guardam semelhanças com os encontrados no presente estudo, no qual 63,6% dos participantes já estavam frequentando outro curso superior, conforme já apresentado.

Outro aspecto observado é que apresenta dificuldades conceituais e metodológicas diz respeito às tipologias de evasão assumidas pelas instituições de ensino superior. A instituição envolvida no presente estudo, classifica seus estudantes, como já mencionado, em doze tipos diferentes de evasão e, se sabe que as diversas IES adotam distintos tipos e critérios para classificar a evasão dos alunos. Esse fato leva a refletir sobre o conceito de evasão, pois, conforme descrito ao longo desse trabalho, a evasão no ensino superior apresenta diversos tipos e não ocorre de maneira uniforme nas universidades.

Devido às diferenças administrativas entre as IES, nota-se que o termo evasão apresenta várias conotações, por isso, ao se analisar as taxas de evasão discutidas na literatura, é preciso levar em consideração qual o critério de evasão adotado pelo autor e pela universidade para definir a não permanência dos alunos no curso. Assim, a ausência de metodologia específica e adequada para classificação dos estudantes quanto ao tipo de evasão pode causar oscilações importantes nos índices de evasão, o que impede a comparação desses dados entre as instituições de ensino superior (Ristoff, 1999).

Diante do exposto, percebe-se que o termo evasão universitária não é consensual, e para esse estudo, foram considerados evadidos os estudantes que não completaram seus cursos ou programas de estudo, podendo ser considerado como evasão aqueles alunos que se matricularam e desistiram antes mesmo de iniciar o curso.

Como citado, o conceito de evasão não possui consenso entre os autores, o que provoca dificuldades de comparação e pode levar a interpretações enganosas. De acordo com Silva Filho *et al.* (2007) e Veloso (2000), o índice de evasão no ensino superior é preocupante, entretanto, como apontado, Ristoff (1999) adverte que o significado dessa evasão não é necessariamente ruim, já que uma parte dela pode não ser exclusão do ensino superior, mas exprimir somente mudança de curso.

Essa situação foi observada no presente estudo, pois a maioria dos participantes já haviam se graduado ou já estavam frequentando outro curso/instituição no momento que a pesquisa foi realizada. Considerando essa situação, pode-se dizer, que na maior parte dos casos, o que houve foi evasão de curso e não evasão do sistema de ensino superior, uma vez que ingressaram em curso de maior preferência. Pode-se dizer, também, que isso indica que os participantes possuem elevado grau com o compromisso de se diplomar.

Outros aspectos analisados no decorrer do estudo permitem levantar considerações referentes à aspectos do delineamento metodológico, em especial na composição do grupo de estudantes, e essa é uma questão que pode vir a auxiliar futuros estudos sobre evasão no ensino superior.

Supõe-se que há uma associação entre o tempo de evasão e a concordância em participar do estudo, pois notou-se que quanto menor o intervalo de tempo entre a evasão do aluno e a solicitação de participação no estudo, maior foi a proporção de respondentes.

Parece haver, também, uma associação entre o tipo de evasão e o grau de participação. De acordo com as análises, a evasão por abandono, a por integralização excedida ou a excedida por projeção e a decorrente de coeficiente de progressão abaixo do exigido estão subrepresentadas entre os respondentes, apresentando um índice de retorno de questionários percentualmente menor do que sua presença entre os casos de evasão.

Por outro lado, a evasão por ingresso em outro curso regular, desligamento de ingressante, por não renovação de matrícula e a decorrente de matrícula cancelada a pedido, mostraram-se super-representadas em relação ao total de evadidos em cada um desses tipos de evasão. Uma comparação entre os tipos de evasão presentes nos dois grupos parece apontar que alunos com evasão decorrente de decisão pessoal em não prosseguir os estudos em determinado curso, mostram-se mais participativos e se dispõem mais facilmente a falar sobre seu processo de evasão do que os que não finalizaram o curso devido ao desempenho acadêmico e à regras da universidade.

Essas diferenças de envolvimento com a IES, inferidas a partir das diferenças de participação nos estudos a ela direcionados, e que foram observadas, tanto entre estudantes com diferentes intervalos de tempo entre a evasão e o momento da solicitação de participação, assim como, entre estudantes com diferentes tipos de evasão, apontam a necessidade de se pensar em delineamentos de pesquisas que não só permitam, mas garantam uma maior presença de alunos com diferentes características de evasão.

Essa diversidade não só permite que se tenha uma ideia mais clara e precisa dos motivos pelos quais os estudantes evadem, mas, principalmente, possibilita uma maior precisão nas conclusões acerca do peso dos fatores determinantes da evasão.

Espera-se que o presente trabalho contribua para a literatura nacional à medida que gera um aprofundamento do conhecimento sobre o processo de evasão no ensino superior decorrente da expansão de dados com a inclusão de informações sobre a evasão entre estudantes de outro tipo de curso de graduação, isto é, cursos superiores de tecnologia, apontando as similaridades e as diferenças em relação à evasão ocorrida em outros tipos de cursos (licenciatura e bacharelado).

Assim, diante da importância dos conhecimentos envolvidos nesse estudo acerca dos determinantes de evasão dos alunos de cursos superiores de tecnologia e de seu percurso acadêmico posterior à evasão, sugere-se a realização de novas pesquisas que aprofundem a investigação sobre esta temática. Pesquisas essas que utilizem outros procedimentos

metodológicos na tentativa de melhor identificar e compreender os motivos de evasão de alunos de vários tipos de curso superior, pois, segundo Strange (1994), através do aprimoramento das informações sobre o aluno torna-se possível tecer reflexões e decisões educacionais que assegurem o melhor aproveitamento das experiências de formação no que se refere ao desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S.; 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, v. 4, p. 157-170, 1999.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: construção do questionário de vivências acadêmicas. **Methodus: Revista Científica e Cultural**, Rio Comprido, v. 3, n. 5, p. 3-20, 2001.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. Questionário de vivências acadêmicas (QVA r): avaliação dos ajustamentos dos estudantes universitários. **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 1, n. 2, p. 81-83, 2002.
- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E. N. G. S.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs). **Estudante Universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 15-40.
- ANDRIOLA, W. B. Evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar causas e implantar um Serviço de Orientação e Informação (SOI). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 40, p. 332-347, jul./dez. 2003.
- ARMBRUST, R. C. C. **A evasão no 3º grau: a faculdade de Enfermagem da PUCCAMP**. 1995. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1995.
- ARRUDA, S. M.; UENO, M. H. Sobre o ingresso, desistência e permanência no curso de Física da Universidade Estadual de Londrina: algumas reflexões. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 159-175, 2003.
- ASTIN, A. W. **What matters in College?** Four Critical Years revisited. Jossey-Bass: San Francisco, 1993.
- ASTIN, A. W. O estudo do impacto causado pela universidade. Tradução de M. H. CASTRO e L. A. RAYOL. **Curso de Especialização em Avaliação à 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.

- AZZI, R. G.; MERCURI, E.; MORAN, R. C. Fatores que interferem na decisão de desistência de curso no primeiro ano de graduação. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, III, 1996, Rio de Janeiro. **Anais do III congresso Nacional de Psicologia Escolar**. Rio de Janeiro, 1996. p. 144-146.
- BARBOSA, P. O. D. **Desenvolvimento Tecnológico da Micro e Pequena Empresa através dos Trabalhos de Diplomação dos Cursos Superiores de Tecnologia**. 2006. 130 f. Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. C. Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 153-166, 2003.
- BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. C.; MENEZES, I. A. Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos. **Psicologia Escolar e Educacional**, Itatiba, v. 10, n. 1, p. 69-82, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARRETO, P. C. S. **Apoio à permanência de estudantes de escolas públicas e negros em universidades públicas brasileiras**: as experiências dos projetos Tutoria e Brasil AfroAtitude na UFBA. Salvador, 2006. Disponível em: <http://www.ifcs.ufrj.br/~observa/relatorios/permanenciaUFBA.pdf>. Acesso em: 05 out. 2008.
- BARROSO, M. F.; FALCAO, E. B. M. Evasão Universitária: o caso do Instituto de Física da UFRJ. Jaboticatubas: **Anais IX Encontro de Pesquisa em Ensino de Física**, 2004. Disponível em: <http://www.sbfl.sbfisica.org.br/eventos/epf/ix/atas/comunicacoes/co12-2.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2009.
- BASTOS, J. A. S. L. A Educação Tecnológica - conceitos, características e perspectivas. In: BASTOS, J. S. L. A. (org.) **Tecnologia & Interação**. Curitiba: PPGTE/CEFET-PR, 1998. p. 31-52.
- 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. 15-187, 1980.
- BEISIEGEL, C. R. A evasão nos cursos de graduação da USP. **Paidéia**, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, 1992.

- BIAZUS, C. A. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no Curso de Ciências Contábeis**. 2004. 203 f. Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.
- BOHOSLAVSKY, R. **Orientação vocacional: a estratégia clínica**. São Paulo: Martins Fontes, 1977. 221 p.
- BRADLEY, S.; LENTON, P. Dropping out of post-compulsory education in the UK: an analysis of determinants and outcomes. **Journal of Population Economics**, Heidelberg, v. 20, n. 2, p. 299-328, April, 2007.
- BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L.; BOGUTCHI, T. F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. **Revista Avaliação**. Campinas, v. 8, n. 3, p. 161-189, jul/set. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras – PAIUB**. Brasília/DF, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei Federal nº 9394/96, de 20 de novembro de 1996. **Estabelecimento das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília/DF, 1996. 32 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 2208, de 17 de abril de 1997. **Regulamenta a Lei 9394 de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências**. Brasília/DF, 1997. 5 p. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/cursopgdr/legislacao/decreto2208-97tec.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB Nº 17/97. **Diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional**. Brasília/DF, 1997. 10 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1797.pdf. Acesso em: 22 jan. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 436/2001. **Trata de Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos**. Brasília/DF, 2001. 23 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer4362001.pdf. Acesso em 22 jan. 2007.

- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 29/2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.** Brasília/DF: n.3, 2002. 44 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp29.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Tecnológica. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia.** Brasília/DF, 2006. Disponível em: <http://catalogo.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 mar. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico: Censo da educação superior 2007.** Brasília/DF: [s.n.], 2009. 47 p. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/>. Acesso em: 01 abr. 2009.
- BRIDI, J. C. A.; MERCURI, E. N. G. S. Desenvolvimento do compromisso com o curso ao longo da vida acadêmica. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, VIII, 2000, Campinas – SP. **Caderno de Resumos**, Campinas – SP: Unicamp, 2000. p. 83
- BUENO, J. L. O. A Evasão de alunos. **Paidéia**, Ribeirão Preto - SP, n. 5, p. 9-16, 1993.
- 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.; CASTAÑEDA, M. B.; NORA, A.; HENGSTELER, 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. 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.
- CARDOSO, R. C. L.; SAMPAIO, H.. Estudantes universitários e o trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, ano 9, n. 26, p. 30-49, 1994.
- CARDOSO, C. B. **Efeitos da política de cotas na universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão.** 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.
- CARNIELLI, B. L. O estudante da Universidade Católica de Brasília e o mercado de trabalho. In: Ana Maria Albuquerque; Sílvia Helena Cyntrão. (Org.). **Pensar a universidade.** 1ª ed. Brasília: Universa, 2002, p. 197-209.

- CARELLI, M. J. G.; SANTOS, A. A. A. Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**, Itatiba, v. 2, n. 3, p. 265-278, 1998.
- CARVALHO, R. M. A.; LOUREIRO, J. C. N.; VAZ, H. S. N. **Bib inclusão**: o acesso à biblioteca do STJ pelos alunos de baixa renda do curso de Direito da UnB. 2007. 94 f. Monografia (Especialização) – Instituto Blaise Pascal. Brasília, 2007.
- COSTA, M. L. A. S. **Estudante-trabalhador de enfermagem**: desvelando esta nova realidade. 1992. Dissertação. 125 f. (Mestrado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- CHRISTOPHE, M. A legislação sobre a Educação Tecnológica no quadro da Educação Profissional brasileira. **Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade**. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://www.iets.org.br/biblioteca/A_legislacao_sobre_a_educacao_tecnologica.pdf. Acesso em 02 fev. 2007.
- CUNHA, A. M.; TUNES, E.; SILVA, R. R. Evasão do curso de Química da universidade de Brasília: a interpretação do aluno. **Química Nova**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 262-280, 2001.
- 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.
- DIAZ, M. D. M. **Permanência prolongada na graduação da USP**: custos e fatores associados. 1996. Tese. 200 f. (Doutorado em Economia) - Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- DOMINGUEZ, S. F.; MORELLI, L. H. Levantamento das dificuldades por alunos do terceiro grau. **Ciência e Cultura**, Campinas, v. 37, n. 7, p. 1076-1089, 1985.
- DINIZ, A. M.; ALMEIDA, L. S. Variáveis da primeira fase da integração universitária e mudança de curso. **Psicologia Escolar e Educacional**, Itatiba, v.11, n.2, p.201-210, dez. 2007.
- FAGGIANI, A. **O comportamento acadêmico nos cursos de graduação da UNICAMP**. Campinas, SP: Unicamp, 1994.
- FELDMAN, M. J. Factors associated with one-year retention in a community college. **Research in Higher Education**, New York, v. 34, n. 4, p.503-512, 1993.
- FERRAZ, M. F.; PEREIRA, A. S. A dinâmica da personalidade e o homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. **Psicologia, Saúde & Doenças**, Lisboa, v. 3, n. 2, p. 149-164, 2002.

- FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C. Adaptação acadêmica em estudante do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. **Psico-USF**, Itatiba, v.6, n.1, p.01-10, jan./jun. 2001.
- FIOR, C. A.; MERCURI, E. N. G. S. Formação Universitária: o impacto das atividades não obrigatórias. In: MERCURI, E. N. G. S; POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Estudante Universitário: características e experiências de formação**. 1 ed. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003, v. 1, p. 129-154.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Palo Editora, 2003.
- FREAZA, R. G. **O primeiro universitário da família: características e experiências na educação superior**. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- FREGONEIS, J. G. P. **Estudo do desempenho acadêmico nos cursos de graduação dos centros de ciências exatas e de tecnologia da universidade estadual de Maringá: período 1995 - 2000**. 2002. 145 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- FUSINATO, P. A. **Panorama do curso de Física da USP no perfil de seus alunos**. 1995. 196 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- GAIOSO, N. P. L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.
- GOLFETO, E. M.; BENEDICTO, E. C.; JACQUEMIN, A. Caracterização dos alunos de graduação (1º e 2º anos) do campus USP-Ribeirão Preto, **Relatório Geral**. São Paulo, 1999.
- GOMES, D. L. S.; ANGERAMI, E. L. S.; MENDES, I. J. M. Acompanhamento da vida escolar dos alunos ingressantes no curso de graduação em enfermagem numa escola brasileira: período 1984 a 1988. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 1, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v3n1/v3n1a08.pdf>. Acesso em: 22 fev. 08.
- GOMES, A. A. **Evasão e evadidos: o discurso dos ex-alunos sobre a evasão escolar nos cursos de licenciatura**. 1998. 175 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998.
- GOMES, C. G.; OLIVEIRA, E. L. Curso superior de tecnologia como instrumento de inserção no mercado de trabalho regional: o caso do norte fluminense. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 15, 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos**. Disponível em:

http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_532.pdf. Acesso em: 16 ago. 2007.

GOMES, F; MOURA, D. Investigando as causas da evasão na licenciatura em Física do CEFET-RN.

XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, Curitiba, 2008.

GONÇALVES, E L. Evasão no ensino universitário: a escola médica em questão. **Documentos de Trabalho**. NUPES, São Paulo, 1997. 31 p.

GUIMARÃES, A. S. A.; PRANDI, J. R. I Censo Étnico-Racial da Universidade de São Paulo. **Relatório Substantivo**. São Paulo, 2002.

HOTZA, M. A. S.; LUCHIARI, D. H. P. S. A re-escolha profissional dos vestibulandos da UFSC de 1997. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Ribeirão Preto, v. 2, p. 97-110, 1998.

HOTZA, M. A. S. **O abandono nos cursos de graduação da UFSC em 1997**: a percepção dos alunos-abandono. 2000. 86 f. Dissertação. (Mestrado) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

IRELAND, L. Graduation and Dropout Statistics for Washington's Counties, Districts, and Schools 2004-05. **Office of Superintendent of Public Instruction**. Olympia, WA, 2006.

JACOB, C. A. R. **A evasão escolar e a construção do sujeito /profissional em curso de Ciências Econômicas**. 2000. 76 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2000.

KIPNIS, B. A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão. **Linhas críticas - Revista da Faculdade de Educação**, Brasília, v. 6, n. 11 - p.17-32, jul. - dez. 2000.

KIRA, L. F. A evasão no ensino superior: o caso do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22ª, 1999, Caxambu – MG. **Programa e Resumos**. São Paulo, 1999, p. 277.

LASSIBILLE, G.; GÓMEZ, L. N. Why do higher education students drop out? Evidence from Spain. **Education Economics**, v. 16, Issue 1, p. 89 – 105, Mar.2008.

LEHMAN, Y. P. **Estudos sobre evasão universitária**: mudanças de paradigmas na educação e suas consequências. 2005. 235 f. Tese (Livre docência) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

- LEVENFUS, R. S.; NUNES, M. L. T. Principais temas abordados por jovens centrados na escolha profissional. In: LEVENFUS, R. S; SOARES, D. P. H. (Orgs), **Orientação vocacional ocupacional**: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 61-78.
- LIMA FILHO, D. L. Formação de Tecnólogos: lições da experiência, tendências atuais e perspectivas. **Boletim Técnico SENAC [on-line]**, v. 25, n. 3, p. 1-15, set/dez 1999. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/253/boltec253d.htm>. Acesso em: 03 fev. 2007.
- LOUNSBURY, J. W., SAUDARGAS, R. A., GIBSON, L. W. An investigation of personality traits in relation to intention to withdraw from college. **Journal of College Student Development**, v.45, p.517-534, Sep/Oct 2004.
- LUCCHIARI, D. H. P. S. O que é orientação profissional? Uma nova proposta de atuação. In: LUCCHIARI, D. H. P. S. (Org.), **Pensando e vivendo a orientação profissional**. São Paulo: Summus, 1992.
- MACHADO, S. P.; MELO FILHO, J. M.; PINTO, A. C. A evasão nos cursos de graduação de química: Uma experiência de sucesso feita no Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro para diminuir a evasão. **Química Nova**, São Paulo, v. 28, Suplemento, S41-S43, 2005.
- MAGNUM, W. M.; BAUGHER, D.; WINCH, J. K.; VARANELLI, A. Longitudinal Study of Student Dropout from a Business School. **Journal of Education for Business**, Washington, v.80, n.4, p. 218-221, Mar-Apr. 2005.
- MANRIQUE, W. B. S. **Desempenho do curso de Química da Universidade Federal de Goiás**. 1997. 75 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 1997.
- MARCELLINO, N. C. Lazer e qualidade de vida. In. Wagner W. Moreira (org.). **Qualidade de Vida**: complexidade e educação – Campinas: Papirus, 2001.
- MARTINS, J. P. **Estudo da evasão escolar de alunos da graduação da Universidade Federal de São Carlos**. 1984. 137 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1984.
- MELO, M. S. **O curso de Física na UFMA**: um paralelo entre a evasão e a formação acadêmica. 2004. Monografia. (Graduação em Licenciatura Plena em Física) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2004.

- MELO, J. C. R. S. Desigualdades sociais e acesso seletivo ao ensino superior no Brasil no período 1994 - 2001. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 5, n. 2, p. 69-83, 2007. Disponível em: <http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art6.pdf>. Acesso em: 08 out. 2008.
- MERCURI, E. N. G. S. **Condições espaciais, materiais, temporais e pessoais para o estudo segundo depoimento de alunos e professores do curso de graduação da Unicamp**. 1992. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.
- MERCURI, E. N. G. S.; MORAN, R. C.; AZZI, R. G. Estudo da evasão de curso no primeiro ano da graduação de uma universidade pública estadual. **Documentos de Trabalho**. NUPES, São Paulo, 1995.
- MERCURI, E. N. G. 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. S. Determinantes da evasão de curso ao longo da graduação. In: REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, 29, 1999, Campinas – SP. **Resumos de Comunicação Científica** Ribeirão Preto – SP: Legis Summa, 1999, p.42.
- MERCURI, E. N. G. S.; OLIVEIRA, J. Fatores anteriores ao ingresso e destino acadêmico do universitário. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO, 1, 2002, São Paulo. **Anais do I Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e Profissão**. São Paulo, 2002.
- MERCURI, E. N. G. S.; POLYDORO, S. A. J. O compromisso com o curso no processo de permanência/evasão no ensino superior: algumas contribuições. In: MERCURI, E. e POLYDORO, S. (Orgs) **Estudante Universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.
- MOURA, C. B.; MENEZES, M. V. Mudando de opinião: análise de um grupo de pessoas em condição de re-escolha profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 1, p. 29-45, 2004.

- MOURA, D. H.; SILVA, M. S. A evasão no curso de Licenciatura em Geografia oferecido pelo CEFET-RN. **Holos**, Natal, v. 3, ano 23, p. 27-42, 2007. Disponível em: <http://www.cefetrn.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/126/114>. Acesso em: 02 jun. 2008.
- MOYSES, L. M. M. (coord.). A evasão escolar na UFF. **Programa de avaliação da reforma universitária**. Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 1985.
- NEIVA, K. M. C. Escala de maturidade para a escolha profissional (EMEP): estudo de validade e fidedignidade. **Revista Unib**, São Paulo, v. 6, p. 43-61, 1998.
- OLIVEIRA, J. A. C. **Qualidade de vida em estudantes universitários em Educação Física**. 1999. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Médicas) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.
- OLIVEIRA, J. A. C. **Qualidade de vida e desempenho acadêmico de graduandos**. 2006. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- OLIVEIRA, S. M. S. S.; SOUZA, O. M. K.; VIEIRA, V. W.; ADÁRIO, Y. S.; REZENDE, M. A. F. S. Identificação de variáveis de contextos em estudantes universitários de primeiro ano. **PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 227-235, jul./dez. 2007.
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PAREDES, A. S. A evasão do terceiro grau em Curitiba. **Documento de Trabalho**. NUPES, São Paulo, 1994.
- PASCARELLA, E. T.; TERENCEZINI, P. T. Teorias e modelos de mudança no estudante universitário. Tradução por A. FARAH e R. A. REZENDE NETO. **Curso de Especialização em Avaliação a Distância**, Brasília, v. 4 p.1 35-191, 1997. Tradução de Theories and models of student change in college. In: How college affects students. San Francisco: Jossey-Bass, cap. 2, 1991.
- PASCARELLA, E. T.; TERENCEZINI, P. T. **How College Affects Students: a third decade of research**. 2ª edição. San Francisco: Jossey-Bass, v. 2, 2005.
- PEIXOTO, M. C. L; BRAGA, M. M; BOGUTCHI, T. F. Evasão no ciclo básico da UFMG. **Avaliação Institucional**. Belo Horizonte: v.3, p.7 – 28, 2000.
- 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.
- PEREIRA, F. C. B. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior:** uma aplicação na universidade do extremo sul catarinense. 2003. 172 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- PEREIRA, L. J. M.; LIMA, M. C. A. Evasão no curso de Física da UFMA nos primeiros períodos do curso. In: XVII Simpósio Nacional de Ensino de Física, 2007, São Luis. **Livro de resumo do XVII Simpósio Nacional do Ensino de Física**, 2007. v. 1, p. 35-35. Disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/snef/xvii/sys/resumos/T0362-1.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2009.
- PINTO, C. J. A. **Evasão em Engenharia Química:** opiniões de discentes, docentes e evadidos. 1997. 143 f. Dissertação - (Mestrado em Psicologia Escolar) Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 1997.
- POLYDORO, S. A. J. **Evasão em uma Instituição de ensino superior:** desafio para a Psicologia Escolar. 1995. 149 f. Dissertação. (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica da Campinas. Campinas, 1995.
- POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário:** concepções de saída e de retorno à instituição. 2000. 175 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- PUPPI, M. P. M. **O Ensino Superior e a Evasão:** uma realidade a ser enfrentada. 1997. 92 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 1997.
- QUEIROZ, D. M. Desigualdades raciais no ensino superior: a cor da UFBA. In: **Educação, racismo e anti-racismo**. Salvador: Novos Toques, n. 4, 2000.
- QUEIROZ, D. M. O Negro e a universidade Brasileira. **Historia Actual Online**, v. 1, n. 3, p. 73-82, 2004. Disponível: <http://www.historiaactual.com/hao/Volumes/Volume1/Issue3/esp/v1i3c8.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2008.
- REAY, D.; DAVID, M. E.; BALL, S. J. **Degrees of Choice: Class, Gender and Race in the Higher Education choice process**. London: Trentham Books, 2005.

- REIS, D. B. Acesso e permanência de negros (as) no ensino superior: o caso da UFBA. In: LOPES, M.A.; BRAGA, M. L. S. (Orgs) **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007. p. 49-70
- RIBEIRO, C. As causas da evasão universitária. In: Encontro setorial dos cursos de graduação da UNESP, 1, 1995, Água de Lindóia. **Anais**. São Paulo: UNESP, 1995. p. 176-190.
- RIBEIRO, M. A. O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária – um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 55-70, 2005.
- RIOS, J. R. T.; SANTOS, A. P.; NASCIMENTO, C. Evasão e retenção no ciclo básico dos cursos de Engenharia da escola de Minas da UFOP. In: **XXIX Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia**, 2001, Porto Alegre. XXIX Congresso Brasileiro de Engenharia. Porto Alegre, 2001. p. 83 - 90.
- RISTOFF, D. I. Considerações sobre evasão. In: RISTOFF, D. I. **Universidades em foco: reflexões sobre a educação superior**. Florianópolis: Insular, 1999. p. 119 - 129.
- ROMANO, C. A. **Universidade Tecnológica: conceituação da organização e delineamento da estrutura e da gestão fundamentados no conhecimento socialmente significativo**. 2005. 255 f. Tese. (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.
- ROSA, E. **A evasão no Ensino Superior: um estudo sobre a UFG**. 1975. 164 f. Dissertação. (Mestrado em Administração Pública) - Escola Brasileira de Administração Pública, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1975.
- ROSA, W. Significados da permanência da população negra no ensino superior: o caso da Universidade Estadual de Goiás. In: LOPES, M.A.; BRAGA, M. L. S. (Orgs) **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007. p. 143-160.
- ROSENTRATEN, A. S. **Comportamento Vocacional**. Texto de Curso ministrado no VI Encontro Paranaense de Psicologia, Curitiba-PR, 1992.
- SANTOS, J. L. F. ; TOQUETON, D. O. M.; ANTUNES, H. M. C. **O desligamento de alunos na USP**. Dimensão e composição. São Paulo: NAEG/USP, jun. 1992. p. 20. (mimeografado).

- SANTOS, J. L. P.; CARVALHO, A. C. P. Perfil do aluno evadido em 1991. **Documentos de Trabalho**, NAEG, São Paulo, Caderno 1, 1993.
- SANTOS, A. P. Diagnóstico do fluxo de estudantes nos cursos de graduação da UFOP. Retenção, diplomação e evasão. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 4, n. 4, p. 55-68, dez. 1999.
- SANTOS, F. F. F.; NORONHA, A. B. Estudo do perfil dos alunos evadidos da faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – campus Ribeirão Preto. **V SEMEAD**. Universidade de São Paulo, 2001.
- SBARDELINI, E. T. B. Identidade profissional e opção universitária. **Psicologia Escolar e Educacional**, Itatiba, v. 5, n. 1, p.91-93, 2001.
- SCHLEICH, A. L. R. **Integração na educação superior e satisfação acadêmica de estudantes ingressantes e concluintes**. 2006. 125 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTSCH, M.; COOK, S. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo, EPU, 1975.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR/ SESu (1997). **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Brasília: Ministério da Educação. 151 f. Secretaria Especial do Ensino Superior - SESU, 1997.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/setec>. Acesso em: 16 dez. 2007.
- SGANZERLA, N. M. Z. **Aspectos Relevantes da Estatística e a Evasão de Estudantes no Curso de Graduação em Estatística da UFPR**. 2001. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2001.
- SHANNON, G. S.; BYLSMA, P. helping students finish school: why students drop out and how to help them graduate. **Office of Superintendent of Public Instruction**, Olympia, WA, 2003.
- SILVA, N. P. **Entre o ideal e o real: um estudo sobre as razões que levam alunos de uma universidade pública à intenção de abandonar o curso de Psicologia**. 1994. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.
- SILVA, M. C. da. **Inovação na Educação Profissional**. 2002. 127 f. Dissertação. (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- SILVA FILHO, R. L. L.; MOTEJUNAS, P. R.; HIPÓLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, 2007.

- SILVEIRA, F.; MERCURI, E. N. G. S. Decisão de permanecer em um curso de segunda ou terceira opção entre universitários In: **XXIX Reunião Anual de Psicologia**, Campinas, SP, 1999.
- SLOMP, M. G. F. S. **Estudo da evasão de alunos do curso de Estatística da Universidade Federal do Paraná**. 1984. 90 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1984.
- SMANIOTTO, S. R. U. **Cursos superiores de tecnologia: percepção de mudanças entre os alunos não tradicionais**. 2006. 110 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- SOUSA, E. M. C. **Orientação profissional nos cursos de graduação: contribuições e limites**. 2005. 68 f. Dissertação. (Mestrado) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.
- SOUZA, M. L. G. Permanência de negros (as) na Universidade Federal do Paraná: um estudo entre 2003 e 2006. In: LOPES, M.A.; BRAGA, M.L.S. (Orgs) **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007. p. 297-318.
- SPELLER, P. **Cidadania e diversidade no século XXI**. São Paulo: Brasil, 2002.
- STRANGE, C. Student development: the evolution and status of an essential idea. **Journal of College Student Development**, Washington, v.35, n.6, p.422-427, 1994.
- SWELL, W.; SHAH, V. Socioeconomic status, intelligence, and the attainment of high education. **Sociology of Education**, Washington, v. 40, p. 1 – 23, 1967.
- 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. **The 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. **The Journal of Higher Education**, Ohio, v.59, n. 4, July/August, p. 438-455, 1988.
- TINTO, V. **Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition**. 2nd.Ed. University of Chicago Press, 1993.
- 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 nov/dez. 1997.

- TINTO, V. Enhancing student persistence: Lessons learned in the United States. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 24, n. 1, p. 7 – 13, 2006.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS/ UNICAMP. Disponível: <http://www.unicamp.br/>. Acesso em: 17 ago. 2007.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS/UNICAMP. **Anuário Estatístico de 2008**. Disponível: http://www.aeplan.unicamp.br/anuario_estatistico_2008/marcador2008_port.pdf Acesso em: 20 jan. 2009.
- VELOSO, T. C. M. A. **A Evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá 1985/2 a 1995/2** – um processo de exclusão. 2000. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2000.
- VELOSO, T. C. M. A.; ALMEIDA, E. P. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: um processo de exclusão **Série - Estudos**, Campo Grande, n. 13, p. 133-148, 2002.
- Disponível em: http://biblioteca.ricesu.com.br/art_link.php?art_cod=231 Acesso em: 15 Abr. 2008.
- VENDRAMINI, C. M. M.; SANTOS, A. A. A.; POLYDORO, S. A. J.; SBARDELINI, E. T. B.; SERPA, M. N. S.; NATÁRIO, E. G. Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 2, p. 259-268, 2004.
- VILLAS BÔAS, G. K. Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 45-62, 2003.
- VOLPATO, M. **Trabalho e tecnologia: as percepções dos trabalhadores frente ao processo de inovação tecnológica**: um estudo de caso. 1999. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Paraná, 1999.
- ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-370, maio/ago. 2006.

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO: DETERMINANTES DA EVASÃO NOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA

Instruções para o preenchimento:

Por meio deste questionário pretende-se conhecer suas opiniões e sentimentos em relação aos motivos responsáveis pela não conclusão do curso no qual estava matriculado (a) no Centro Superior de Educação Tecnológica. Assegurando o sigilo das respostas, solicitamos que preencha o questionário conforme sua trajetória e a atual situação acadêmica. Agradeceremos a total honestidade nas suas respostas.

1) Ano de ingresso no curso: _____

2) Idade no ano de ingresso no curso:

- a) Menor de 18 anos
- b) 18 – 21 anos
- c) 22 – 25 anos
- d) 26 – 29 anos
- e) Maior de 29 anos

3) Sexo:

- a) Masculino
- b) Feminino

4) Estado civil no momento da evasão:

- a) Solteiro
- b) Casado
- c) Divorciado/Separado
- d) Outros

5) De acordo com os registros do Centro Superior de Educação Tecnológica, você não encerrou o curso de graduação que estava realizando. Indique abaixo quais foram os motivos que determinaram a não continuidade de seus estudos, neste curso. Descreva todos os aspectos que você acredita que tenham contribuído para a situação de evasão.

- 6) Por quanto tempo você frequentou o curso que se matriculou no CESET?
- a) Não frequentei
 - b) frequentei um semestre incompleto
 - c) frequentei um semestre completo
 - d) frequentei até segundo ano
 - e) frequentei até terceiro ano
 - f) frequentei até quarto ano
- 7) Sua situação acadêmica atual é:
- a) Abandonei definitivamente os estudos universitários
 - b) Ainda não decidi se volto à universidade
 - c) Estou frequentando outro curso/instituição de ensino superior
 - d) Já finalizei outro curso superior
 - e) Outra (especificar):
- 8) Caso esteja matriculado (a) em outro curso ou em outra instituição de ensino superior ou já tenha finalizado outro curso superior, preencha as questões abaixo:
- Curso: _____ Instituição: _____
- Em que ano ingressou neste curso/instituição? _____
- Quais foram as razões que o (a) levaram a optar por outro curso/instituição?
- 9) O que você sugere como possíveis medidas para reduzir dificuldades ou problemas que você enfrentou (ou tenha tido conhecimento), seja em relação ao curso que não finalizou, seja relativo às condições gerais da vida universitária, e que em sua opinião possam favorecer a permanência do estudante na instituição e término do curso.

(se necessário, use o verso)

ANEXO 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(via do pesquisador – devolver preenchido e assinado)

Prezado Estudante,

Contamos com a sua participação no estudo “Evasão nos Cursos Superiores de Tecnologia: a percepção dos estudantes sobre os determinantes”, cujo objetivo é investigar os motivos de evasão de alunos de cursos superiores de tecnologia a partir da própria percepção do aluno evadido. Esse estudo constitui-se em uma atividade de pós-graduação junto à Faculdade de Educação da Unicamp, mas especificamente, do Grupo de Psicologia e Educação Superior (PES), cujas ações voltam-se aos processos de formação do estudante do ensino superior.

É importante ressaltar que sua participação é voluntária e sigilosa, e os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. Os resultados obtidos serão divulgados à instituição, em eventos de natureza científica e por meio de publicações, sendo sempre preservada a identidade dos participantes.

O participante possui a liberdade de desistir ou de retirar suas informações do banco de dados da pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.

Não há despesas pessoais para o participante e também não há qualquer tipo de compensação financeira ou acadêmica relacionada à sua participação neste estudo.

Solicitamos sua colaboração, respondendo ao questionário anexo. Para facilitar sua participação estamos enviando junto com o questionário um envelope selado e endereçado para retorno. É de suma importância, para este estudo, a sua participação.

Salientamos que o questionário deverá ser respondido e enviado para retorno até **dia 31/10/2008**, pois como citado anteriormente este estudo constitui-se em uma atividade de pós-graduação e possui data para ser finalizado.

Agradecemos sua colaboração e nos colocamos à sua disposição para as informações que se fizerem necessárias.

Universidade Estadual de Campinas / Faculdade de Educação

Pesquisador responsável: Danyelle Freitas Scali

Orientadora: Prof^ª. Dra. Elizabeth Mercuri

Contato: (19) 3521- 5593

pes@unicamp.br

Comitê de Ética em Pesquisa – FCM /Unicamp

Contato: (19) 3521-8936

cep@fcm.unicamp.br

Tendo conhecimento dos objetivos do estudo, concordo em participar, ciente que posso retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do banco de dados.

Nome: _____ Data: _____

Assinatura: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(via do participante)

Prezado Estudante,

Contamos com a sua participação no estudo “Evasão nos Cursos Superiores de Tecnologia: a percepção dos estudantes sobre os determinantes”, cujo objetivo é investigar os motivos de evasão de alunos de cursos superiores de tecnologia a partir da própria percepção do aluno evadido. Esse estudo constitui-se em uma atividade de pós-graduação junto à Faculdade de Educação da Unicamp, mas especificamente, do Grupo de Psicologia e Educação Superior (PES), cujas ações voltam-se aos processos de formação do estudante do ensino superior.

É importante ressaltar que sua participação é voluntária e sigilosa, e os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. Os resultados obtidos serão divulgados à instituição, em eventos de natureza científica e por meio de publicações, sendo sempre preservada a identidade dos participantes.

O participante possui a liberdade de desistir ou de retirar suas informações do banco de dados da pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.

Não há despesas pessoais para o participante e também não há qualquer tipo de compensação financeira ou acadêmica relacionada à sua participação neste estudo.

Solicitamos sua colaboração, respondendo ao questionário anexo. Para facilitar sua participação estamos enviando junto com o questionário um envelope selado e endereçado para retorno. É de suma importância, para este estudo, a sua participação.

Salientamos que o questionário deverá ser respondido e enviado para retorno até **dia 31/10/2008**, pois como citado anteriormente este estudo constitui-se em uma atividade de pós-graduação e possui data para ser finalizado.

Agradecemos sua colaboração e nos colocamos à sua disposição para as informações que se fizerem necessárias.

Universidade Estadual de Campinas / Faculdade de Educação

Pesquisador responsável: Danyelle Freitas Scali

Orientadora: Prof^ª. Dra. Elizabeth Mercuri

Contato: (19) 3521- 5593

pes@unicamp.br

Comitê de Ética em Pesquisa – FCM /Unicamp

Contato: (19) 3521-8936

cep@fcm.unicamp.br