



Evasão universitária: modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil

College Dropout: international theoretical models and the overview of researches in Brazil

Alexandre Kurtz dos Santos Sisson de Castro^[a], Marco Antônio Pereira Teixeira^[b]

Resumo

A evasão no ensino superior é um fenômeno que tem chamado a atenção de gestores e pesquisadores nas últimas décadas. Observa-se na literatura internacional a tentativa de elaboração de diversos modelos teóricos sobre evasão e persistência no ensino superior. Essas pesquisas internacionais, de um modo geral, são elaboradas por pesquisadores que têm como foco o estudo e a avaliação do ensino superior. No Brasil, as pesquisas em evasão são realizadas por pesquisadores dentro de suas próprias áreas. Elas tendem a ser descritivas e exploratórias, focadas no diagnóstico específico de um curso ou instituição. Geralmente, não há um aprofundamento teórico e quando há tende-se a utilizar a teoria de Vincent Tinto como referencial. Contudo, estudos nacionais e internacionais têm sugerido que essa teoria é insuficiente para dar conta do fenômeno. Dado esse quadro, este artigo tem o objetivo de apresentar outros modelos de evasão universitária e discutir os rumos das pesquisas sobre evasão no Brasil. Conclui-se que, para melhorar a qualidade das pesquisas realizadas no Brasil é necessária a elaboração de um modelo de evasão aplicável ao contexto nacional.

Palavras-chave: Evasão escolar. Ensino superior. Modelos teóricos.

Abstract

College dropout in is a phenomenon that has drawn attention of educational administrators and researchers for decades. Several theoretical models on dropout and persistence in higher education are described in the international literature. These international studies generally are conducted by researchers focused on the study and evaluation of higher education. In Brazil, researches about dropout in higher education are conducted by researchers within their own areas. These studies tend to be descriptive and exploratory, focusing on the diagnosis of a course or institution, usually with little or any theoretical discussion. When some theory is used, there is a tendency to use Vincent Tinto's as reference. However, national and international studies have shown that this theory is insufficient to properly explain the phenomenon. Thus, this study aims to introduce other models of college dropout and discuss the direction of the research of this topic in

^[a] Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS – Brasil, e-mail: alexandreksscastro@gmail.com

^[b] Doutor em Psicologia, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS – Brasil, e-mail: mapteixeira@yahoo.com.br

^[c] Recebido: 11/09/2012
Received: 09/11/2012

Aprovado: 25/04/2013
Approved: 04/25/2013

Brazil. It was concluded that to improve the quality of researches conducted in Brazil it is necessary to develop a dropout model applicable to the national context.

Keywords: Student dropouts. Higher education. Theoretical models.

Introdução

A evasão no âmbito do ensino superior é um fenômeno que tem chamado a atenção de gestores e pesquisadores. No contexto internacional, a preocupação com o assunto já existe há algumas décadas (Astin, 1999; Bean, 1980; Berger & Milem, 1999; Cabrera et al., 1992; Cabrera, Nora, & Castañeda, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005; Tinto, 1975), enquanto no Brasil a saliência do tema é mais recente (por exemplo, Bardagi & Hutz, 2005; Comissão Especial de Estudos sobre Evasão, 1996; Moehlecke, 2007; Polydoro et al., 2001; Vendramini et al., 2004).

A evasão universitária é o desligamento do curso superior por qualquer outro motivo que não a diplomação. A Comissão Especial de Estudos Sobre Evasão (1996), criada pelo Ministério da Educação, aponta para a existência de três “tipos” de evasão: (a) *evasão de curso*, na qual há uma troca de curso de origem, mas não necessariamente de instituição; (b) *evasão de instituição*, na qual o estudante muda de Instituição de Ensino Superior, mas não necessariamente de curso e; (c) *evasão de sistema*, na qual o aluno desiste da formação superior.

A evasão traz consequências prejudiciais às instituições e muitas vezes aos próprios alunos, mesmo que em alguns casos a mudança de curso seja algo positivo para o estudante (Ristoff, 1999). No lado institucional, observa-se prejuízos tanto para instituições públicas quanto para instituições privadas de ensino superior. No caso das instituições públicas, a preocupação com a evasão é especialmente pertinente uma vez que o Estado investe dinheiro público na formação desses estudantes. Quando há abandono de uma vaga pública o prejuízo é duplo, pois, além de perder-se o investimento com o aluno durante o período em que esteve vinculado ao curso, a vaga ocupada poderia ter sido aproveitada melhor por outro estudante, que teria a oportunidade de crescimento pessoal e de, futuramente, contribuir mais para a sociedade em virtude de sua qualificação (Silva Filho et al., 2007). No caso

das instituições privadas, que representam a maioria das instituições de ensino superior no Brasil, a evasão tem sido uma problemática constante, fortemente influenciada pela dificuldade de pagamento dos custos do curso universitário (Pacheco & Ristoff, 2004). Pelo lado do aluno, evadir um curso também pode significar desperdício de tempo e de dinheiro, fora outras consequências materiais e até mesmo psicológicas que o abandono de uma formação superior pode trazer.

Em busca da compreensão desse fenômeno, diversos pesquisadores têm elaborado nas últimas décadas modelos que tentam explicar a evasão e ajudar as instituições a proporem intervenções com o intuito de prevenir o abandono dos cursos e promover um melhor aproveitamento do ensino superior (Astin, 1999; Bean, 1980; Berger & Milem, 1999; Cabrera et al., 1992; Cabrera et al., 1993; Pascarella & Terenzini, 2005; Robbins et al., 2004; Tinto, 1975). Um dos modelos de evasão mais conhecidos, e que será descrito mais adiante, é o modelo de Tinto (1975), sendo considerado quase paradigmático (Braxton, Milem, & Sullivan, 2000). No Brasil, esse também é o modelo mais comumente considerado (Bardagi & Hutz, 2005). Contudo, tanto no país (Mercuri & Polydoro, 2004) quanto no exterior (Guiffrida, 2006) a teoria de Tinto tem se mostrado insuficiente para descrever sozinha satisfatoriamente a questão da evasão ou da permanência dos estudantes em seus cursos. Observa-se que, no Brasil, os estudos sobre evasão tem se caracterizado por serem descritivos e exploratórios, focados no diagnóstico da evasão em uma instituição ou curso específico (por exemplo, Moraes & Théophile, 2010; Palharini, 2008; Ribeiro et al., 2008). Esses estudos tendem a utilizar os mais diversos instrumentos de pesquisa (como questionários e entrevistas elaboradas a partir das percepções individuais dos pesquisadores) e muitas vezes não trazem uma discussão com a literatura que trata de evasão.

Dado esse quadro, este artigo tem por objetivo apresentar alguns dos modelos teóricos de permanência/evasão no ensino superior presentes

na literatura norte-americana. Assim, pretende-se disponibilizar aos pesquisadores que não são especializados em pesquisa sobre evasão (ou em ensino superior) subsídios para discussão teórica em suas pesquisas.

Mesmo sendo um levantamento não sistemático de publicações relacionadas ao tema, buscaram-se materiais tanto nas bases de dados disponíveis (Portal de Periódicos CAPES, Scielo, PePSIC, BVS-Psi, PsycINFO, ERIC), como nas referências dos próprios artigos encontrados. Foram utilizados nas buscas os seguintes descritores: *evasão + ensino superior*; *evasão + universitários*; *dropout + higher education*; *persistence + higher education*; *dropout + college*; e *persistence + college*. Teve-se por objetivo, portanto, abarcar publicações que representassem da melhor forma possível o quadro dos modelos de evasão e das pesquisas em evasão no Brasil.

Modelos teóricos sobre evasão e permanência nos cursos superiores

A literatura internacional aponta para diversos modelos de evasão e de permanência no ensino superior (Donoso & Schiefelbein, 2007; Neuville et al., 2007; Robbins et al., 2004). De uma forma geral, modelos têm sido desenvolvidos a partir da incorporação de novos conceitos a modelos previamente elaborados ou a combinação de dois ou mais modelos anteriores. Donoso e Schiefelbein (2007) destacam cinco tipos de modelos de permanência/evasão: (a) modelos psicológicos, que enfocam características individuais, fundamentalmente de personalidade (Fishbein & Ajzen, citados por Donoso & Schiefelbein, 2007) ou comportamentais (Astin, 1999); (b) modelos sociológicos, que buscam explicações para evasão no contexto social do aluno e da instituição, desviando o foco das questões psicológicas (Spady, 1970, citado por Donoso & Schiefelbein, 2007; Tinto, 1975); (c) modelos econômicos, que aplicam a lógica do custo benefício à decisão de evadir-se; (d) modelos organizacionais, que abarcam aspectos pessoais, sociais e institucionais para explicar a evasão (Bean, 1980; Tinto, 1975); e, por fim, (e) modelos interacionistas, que buscam integrar aspectos de dois ou mais modelos anteriormente citados (Berger & Milem, 1999; Cabrera et al., 1993; Robbins et al., 2004).

Para discutir a questão dos modelos de evasão optou-se por descrever três modelos interacionistas

(Berger & Milem, 1999; Cabrera et al., 1993; Robbins et al., 2004). Esses modelos foram escolhidos por representarem a diversidade de modelos de evasão/permanência elaborados nos Estados Unidos, sendo os dois primeiros exemplos bem sucedidos de junção de modelos clássicos (Berger & Milem, 1999; Cabrera et al. 1993), e o terceiro um exemplo de modelo mais abrangente (Robbins et al., 2004). Para descrever esses modelos, se faz necessário abordar três modelos clássicos (Astin, 1999; Bean, 1980; Tinto, 1975) que servem de base para os modelos interacionistas.

Mesmo com algumas limitações, a teoria de Tinto é ainda bastante utilizada, ou pelo menos serve de base para outros modelos que trabalham com evasão (Berger & Milem, 1999; Cabrera et al., 1993; Robbins et al., 2004). Seu Modelo de Integração do Estudante (*Student Integration Model*) tem raízes no modelo de evasão de Spady (1970), que por sua vez adaptou o modelo de Durkheim de suicídio ao contexto acadêmico. Segundo Spady, a incongruência entre as raízes culturais, os valores do estudante e os valores da instituição causariam a evasão. Em contrapartida, quanto mais congruente essa relação, maior seria a possibilidade de permanência. Assim, a teoria de Tinto (1975) propõe como aspectos fundamentais para a permanência ou evasão do aluno dois processos: a integração acadêmica e a integração social. A integração acadêmica refere-se ao sentimento de estar integrado ao ambiente da universidade no que diz respeito ao contexto do curso e suas demandas acadêmicas. Inclui a percepção do estudante sobre o seu desempenho acadêmico, a autoestima relacionada a esse desempenho, a percepção de desenvolvimento pessoal, o sentimento de gostar dos conteúdos do curso e uma identificação com suas normas e valores, bem como com o papel de estudante. Já a integração social refere-se ao sentimento de fazer parte de um grupo e de sentir-se bem no ambiente da universidade, o que se manifesta por meio de contatos com colegas de curso (amizades, conversas), participação em atividades de caráter social na universidade (como festas, festivais, esportes, eventos culturais) e também contatos informais com professores e com o pessoal de apoio dos cursos. Além desses dois aspectos, a teoria de Tinto aponta dois outros fatores fundamentais para permanência ou evasão: o compromisso com a instituição (importância de ser aluno de uma determinada universidade); e a meta de

concluir a graduação, ou importância de obter o diploma (Cabrera et al., 1992; Tinto, 1975).

Ponto importante para a compreensão da teoria de Tinto são os tipos de dados que fundamentam a construção do modelo. No Modelo de Integração do Estudante são as percepções do próprio estudante acerca de sua experiência acadêmica que são consideradas, sendo usualmente avaliadas por meio de escalas de autorrelato (Pascarella & Terenzini, 2005; Cabrera et al., 1992; Tinto, 1975).

O Modelo do Envolvimento, de Astin (1999), por sua vez, enfatiza o nível de investimento (psicológico e de tempo) do estudante em sua formação como um fator importante para a permanência ou evasão do curso. Quanto mais o estudante se envolve em atividades ligadas direta ou indiretamente a seu curso ou instituição, maior será sua propensão à permanência. Por outro lado, estudantes que dedicam pouco tempo a sua formação acadêmica tendem à evasão. O modelo possui cinco pressupostos básicos, a saber: (a) o envolvimento é reflexo do investimento de energia física e psicológica que o aluno aplica em sua graduação, tanto em momentos específicos, como um exame, quanto de um modo geral durante seu curso; (b) estudantes diferentes se envolvem de formas diferentes em determinadas tarefas e o mesmo estudante se envolve de forma e intensidade diferentes dependendo da tarefa; (c) o envolvimento possui aspectos quantitativos e qualitativos, podendo ser medido tanto objetivamente (ex.: número de horas dedicadas aos estudos, número de atividades extraclasse), quanto subjetivamente (ex.: capacidade ou facilidade de compreensão para determinadas tarefas acadêmicas); (d) a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de um estudante é diretamente proporcional ao seu envolvimento com o programa acadêmico e; (e) a efetividade de qualquer política ou prática educacional está diretamente relacionada à capacidade de aumentar o envolvimento dos estudantes. Desse modo, o Modelo de Envolvimento de Astin busca, fundamentalmente, indicadores objetivos de investimento por parte dos alunos para investigar a permanência e a evasão (Astin, 1999). Pontos negativos em relação a esse modelo são a não observação de variáveis motivacionais e de integração à universidade.

Buscando um modelo integrador, Berger e Milem (1999) afirmam que as teorias de Astin (1999) e Tinto (1975), embora distintas, se complementam,

e podem compor um modelo causal de permanência do estudante em seu curso superior. Nesse modelo, tanto a autopercepção de integração e o compromisso da teoria de Tinto, quanto aspectos comportamentais de investimento de energia de Astin são contemplados. O modelo integrado de Berger e Milem foi concebido para ser aplicado no primeiro ano do curso superior e utiliza sete conjuntos de variáveis independentes: (a) características prévias do estudante (etnia, visão política da família e renda familiar); (b) compromisso inicial com a instituição; (c) medidas comportamentais de envolvimento no meio do primeiro semestre; (d) percepção de suporte por parte da instituição e dos pares entre o fim do primeiro e o início do segundo semestre; (e) medidas comportamentais de envolvimento no meio do segundo semestre; (f) integração acadêmica e social percebida; e (g) compromisso com a instituição no meio do segundo semestre. Nesse modelo, o envolvimento no primeiro semestre balizará as percepções de suporte e integração que, por sua vez, balizam o envolvimento no segundo semestre. O ponto fraco deste modelo é, mesmo sendo mais completo que os seus antecessores, ainda não abordar questões motivacionais, de personalidade e de apoio institucional (por meio de benefícios), que têm se mostrado eficazes na análise da evasão (Le, Casillas, Robbins, & Langley, 2005; Robinson, 2003).

Semelhantemente a Berger e Milem (1999), Cabrera et al. (1993) vão buscar na união de dois modelos clássicos um modelo interacionista que possibilite a compreensão da evasão de forma mais abrangente. Para tanto, os pesquisadores combinaram o modelo de Tinto ao Modelo de Atrito do Estudante (*Student Attrition Model*) de Bean (1980; Cabrera et al., 1992). O Modelo de Atrito do Estudante considera que a intenção de permanência é um forte indicador de evasão ou não da instituição. Por trás dessa intenção, estariam processos sociocognitivos como autoconceito e autoeficácia, que formariam a intenção de conclusão ou não do ensino superior. Nesse modelo, questões ambientais e familiares são tidas como importantes para a decisão da evasão, em contraposição à teoria de Tinto (1975), que foca aspectos internos à universidade e a relação do estudante com eles (Bean, 1980; Cabrera et al., 1992). Após testarem a compatibilidade entre os dois modelos por meio de modelos de equações estruturais, Cabrera et al. (1993) propuseram o Modelo Integrado de Retenção do

Estudante. Nesse modelo, são avaliados: (a) apoio financeiro por parte da instituição; (b) apoio da família e de pares; (c) integração acadêmica; (d) *performance* acadêmica; (e) integração social; (f) compromisso com a instituição; (g) compromisso com a meta de graduar-se; e (h) intenção de persistência ou evasão declarada. Esse modelo tem se mostrado eficaz, principalmente por sua ênfase no apoio financeiro por parte das instituições, que têm se mostrado importantes na permanência dos estudantes não tradicionais, ou seja, que pertencem a minorias étnicas ou de camadas socioeconômicas que antes não tinham acesso à educação superior, ou adultos que retornam aos estudos depois de algum tempo (Chen & DesJardins, 2007; Gross, 2011). Contudo, não contempla indicadores comportamentais, de personalidade ou cognitivos, o que deixa uma lacuna na compreensão da evasão.

O modelo mais compreensivo observado na literatura é o de Robbins et al. (2004). Diferentemente do modelo de Berger e Milem (1999), que partiu de dois modelos específicos, Robbins et al. derivaram seu modelo de uma meta-análise de 109 estudos sobre permanência e *performance* acadêmica. Desse modo, os pesquisadores buscaram um modelo mais integrador possível, considerando tanto aspectos educacionais e organizacionais quanto psicológicos e motivacionais. A partir dos dados da meta-análise, foram destacadas nove variáveis responsáveis pela permanência e pela *performance* no ensino superior, sendo: (a) *motivação para realização*, ou motivação para o sucesso e excelência nas tarefas acadêmicas; (b) *metas acadêmicas*, ou persistência e compromisso com metas acadêmicas gerais e específicas, em especial com a meta de graduar-se; (c) *compromisso com a instituição*, ou a confiança e a satisfação em relação à escolha da instituição; (d) *suporte social percebido*, ou o apoio de pais e de pares percebido em relação a sua condição de estudante; (e) *envolvimento social*, englobando o sentimento de pertencimento ao ambiente da instituição, a qualidade das relações com os colegas, professores e outros funcionários; (f) *autoeficácia acadêmica*, ou percepção de capacidade de sucesso no meio acadêmico; (g) *autoconceito*, ou o sistema de crenças e percepções sobre si mesmo e sobre suas ações no ambiente; (h) *habilidades acadêmicas*, ou as habilidades cognitivas, comportamentais e afetivas necessárias para completar as tarefas acadêmicas; e (i) *influências do contexto acadêmico*, mais precisamente: i) as

condições dadas em nível de suporte financeiro e benefícios, ii) o tamanho da instituição, ou número de alunos na instituição e, iii) a forma de seleção da instituição. Comparando com os modelos anteriormente apresentados, observa-se a maior abrangência dada aos fatores potencialmente relacionados à evasão e à permanência no modelo de Robbins et al. (2004). Contudo, mesmo considerando a abrangência do último modelo, a questão de quais variáveis estão envolvidas ainda não está fechada. Pesquisas utilizando o modelo de Robbins et al. (2004) como base têm demonstrado resultados satisfatórios (Le, Casillas, Robbins, & Langley, 2005; Sameano, Allen, Robbins & Phelps, 2010), mesmo que adicionando alguns fatores com o intuito de torná-lo mais completo, tais como a ansiedade manifestada pelo estudante e suas características de personalidade.

De um modo geral, as pesquisas norte-americanas utilizam como indicadores as variáveis pesquisadas ou dados disponíveis sobre o estudante e a instituição (como índices de desempenho no ensino médio e no ensino superior, por exemplo) ou escalas de autorrelato que abordem questões relativas aos fatores incluídos nos modelos. Observa-se nos diversos modelos citados que diversas variáveis estão associadas às decisões de permanência ou de abandono dos cursos superiores. Essa variedade de fatores envolvidos se dá justamente pela multiplicidade de aspectos sociais, econômicos, culturais e pessoais que influenciam e atravessam a experiência no ensino superior. A simples transposição desses modelos ao contexto brasileiro, mesmo no caso de modelos mais abrangentes como o de Robbins et al. (2004), pode apresentar problemas de compatibilização. Assim, para elaborar um modelo nacional, faz-se necessário saber quais peculiaridades nosso contexto traz em relação à experiência universitária.

A magnitude da evasão no ensino superior no Brasil

Dados oficiais sobre a magnitude da evasão no ensino superior no Brasil revelam taxas muito variadas de evasão (Silva Filho, Motejunas, Hipólito & Lobo, 2007). Isso se deve a dois motivos principais: a grande heterogeneidade de fatores que concorrem para a evasão e as diferentes metodologias utilizadas para quantificar o fenômeno. As taxas de evasão podem variar conforme o curso, o turno em que é oferecido, o tipo de instituição (privada ou pública;

federal, estadual ou municipal), entre outros fatores. Do ponto de vista metodológico, é possível também calcular percentuais distintos de evasão, como por exemplo: (a) relação entre ingressantes e evadidos em um semestre; (b) relação entre evadidos e alunos matriculados; (c) quantidade de evadidos por turma quantificada após todos alunos ou se formarem ou evadirem; entre outros modos.

A complexidade envolvida no fenômeno e na sua quantificação se reflete, portanto, nos resultados publicados. Por exemplo, a Comissão Especial de Estudos sobre Evasão (1996) verificou, agrupando em grandes áreas diversos cursos de universidades públicas brasileiras, taxas de evasão entre 23 e 59%. Esses números, contudo, não tornam transparente a heterogeneidade existente dentro de uma mesma formação. Nesse mesmo levantamento da Comissão Especial de Estudos Sobre Evasão, por exemplo, os 13 cursos de Psicologia analisados apresentaram taxas de evasão entre 13 e 55%, e os 13 cursos de Educação Física taxas entre 8,93 e 68%, o que são variações expressivas. Outros estudos apresentam números de evasão menos alarmantes. Silva Filho et al. (2007) revelaram que, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a taxa média de evasão no período 2000-2005 foi de 22% no conjunto das instituições de ensino superior brasileiras, sendo que nas universidades públicas a taxa média foi de 12% (especificamente, 11% nas instituições federais). Contudo, os menores índices apresentados nesses estudos não significam que o fenômeno seja menos preocupante, uma vez que a forma de calcular as taxas de evasão não são sempre equivalentes ou comparáveis entre os estudos.

De forma geral, o que se verifica é que as taxas de evasão nas instituições brasileiras não são, de um modo geral, muito distintas do que se observa no cenário internacional (Silva Filho et al., 2007). Se, por um lado, isso sugere que nossa situação não é pior do que a de outros países, também não é significativamente melhor. Ou seja, as preocupações com a evasão que existem no exterior também devem existir aqui, dada a necessidade de otimizar a aplicação dos recursos na qualificação de nível superior.

Pesquisas nacionais sobre evasão universitária

Com poucas exceções, as pesquisas brasileiras sobre evasão no ensino superior caracterizam-se por

serem exploratórias e descritivas, sem um aporte teórico da literatura sobre evasão, sendo que muitas vezes seu objetivo é realizar um diagnóstico pontual e específico de um curso ou uma instituição. Há também um conjunto de pesquisas que, embora não estejam diretamente relacionadas à questão da evasão, têm buscado construir instrumentos para avaliar variáveis relacionadas à vida acadêmica que podem ter impacto para a permanência ou a evasão dos estudantes.

No caso de pesquisas específicas sobre evasão, o que muitos pesquisadores tem feito é definir as taxas de evasão, traçar perfis de evadidos, elencar motivos de evasão em instituições/cursos específicos e/ou propor intervenções para os ambientes pesquisados (por exemplo, Barroso & Falcão, 2004; Gomes, Monteiro, Damasceno, Almeida, & Carvalho, 2010; Moraes & Theóphilo, 2010; Moura & Silva, 2007; Palharini, 2008; Ribeiro, 2005; Ribeiro et al., 2008; Soares, 2006; Villas-Boas, 2003). Chama atenção o fato que alguns estudos não dialogam com a literatura internacional de evasão. Talvez isso se deva ao fato que muitas pesquisas publicadas são realizadas por pesquisadores dentro de suas próprias áreas, interessados em identificar aspectos concretos e práticos da evasão em seus cursos, e não por pesquisadores especializados em evasão no ensino superior que possuem um interesse teórico sobre o tema.

Entretanto, algumas pesquisas brasileiras procuram discutir a evasão pautadas na literatura internacional. Nesse sentido, Bardagi e Hutz (2005), em revisão das pesquisas realizadas sobre evasão no Brasil até 2004, identificaram que tendiam a fundamentar-se na teoria de Tinto (1975). Contudo, mesmo sendo predominante em termos teóricos, o modelo não parece ser suficiente para explicar a evasão no cenário nacional. Em uma tentativa de adaptação do modelo de Tinto para o contexto nacional, realizada pelo Grupo de Estudos em Ensino Superior da UNICAMP, o compromisso com a instituição e o compromisso com a meta de graduar-se, dois dos pilares da teoria de Tinto, não se mostraram tão salientes nas decisões de permanecer/evadir de curso. A permanência no curso se mostrou mais dependente do compromisso com o curso em si, o que envolve tanto o sentimento de segurança em relação à escolha quanto o sentimento de segurança profissional, esse último entendido como a percepção de um bom mercado de trabalho, ou de oportunidades nesse mercado (Bardagi & Hutz, 2005; Mercuri & Polydoro, 2004).

Segundo Bardagi e Hutz (2005), o aspecto vocacional associado à questão da evasão, manifestado a partir da importância do compromisso com o curso em situações de permanência e abandono, possivelmente deve-se ao fato de que a escolha profissional no Brasil se dá anteriormente ao ingresso no ensino superior, enquanto em alguns outros países a área específica de profissionalização é escolhida geralmente após dois anos do ingresso. Magalhães e Redivo (1998) apontam que, após evadir o primeiro curso, os ex-alunos não necessariamente fazem uma escolha mais elaborada do segundo. Desse modo, argumentam que a precariedade da escolha talvez seja fruto da cultura voltada para aprovação no vestibular, em detrimento do planejamento de carreira e de vida. O baixo comportamento exploratório em relação ao curso e à profissão tem sido apontado em diversos estudos como fator de evasão (Andriola, Andriola & Moura, 2006; Bardagi, 2007; Barroso & Falcão, 2004; Moraes & Theóphilo, 2010; Moura & Silva, 2007; Ribeiro, 2005; Ribeiro et al., 2008; Soares, 2006).

Identifica-se também na literatura nacional esforços de criação ou adaptação de instrumentos de avaliação de aspectos acadêmicos (Bardagi, 2007; Granado, Santos, Almeida, Soares & Guisande, 2005; Polydoro et al., 2001; Schleich, Polydoro, & Santos, 2006; Sisto et al., 2011; Soares, Mourão, & Mello, 2008; Vendramini et al., 2004). Mesmo não sendo instrumentos específicos de avaliação da questão da evasão, esses instrumentos podem ser usados em conjunto com outros indicadores para se buscar uma compreensão do fenômeno da evasão. Isso porque os instrumentos avaliam algumas questões relacionadas à evasão, como o compromisso com a instituição, a integração acadêmica e social, entre outros.

Em suma, o Brasil ainda não apresenta o mesmo volume de estudos sobre evasão e permanência no ensino superior de outros países. Nos Estados Unidos, por exemplo, há décadas discutem-se modelos de permanência/evasão no ensino superior e ainda não se chegou a um consenso (Pascarella & Terenzini, 2005). No Brasil, além da tentativa de se adaptar ao modelo de Tinto (1975), realizada pelo Grupo de Estudos em Ensino Superior da UNICAMP (Bardagi & Hutz, 2005; Mercuri & Polydoro, 2004), não foi localizado nenhum outro estudo que tenha buscado definir um modelo nacional de permanência/evasão ou adaptar um modelo internacional. Elaborar um modelo conceitual adequado ao

contexto nacional talvez seja o maior desafio para pesquisadores da área atualmente.

Caminhos para a elaboração desse modelo podem ser observados a partir da literatura. Um modelo para permanência e evasão deve necessariamente contemplar o maior número possível de variáveis envolvidas no contexto universitário, dada a característica multifacetada desse fenômeno. Encontra-se no modelo de Robbins et al. (2004) um exemplo de busca dessa abrangência e talvez um caminho a ser seguido. Tomando como base o citado modelo de Robbins et al., incluindo os aspectos vocacionais vinculados a escolha/compromisso com o curso descritos na literatura nacional e utilizando os instrumentos já elaborados no Brasil, pode-se começar a pensar na elaboração de um modelo interacionista de evasão/permanência aplicável ao contexto nacional.

Considerações finais

Algumas considerações gerais precisam ser feitas no que concerne aos estudos de evasão no Brasil. No que diz respeito às taxas de evasão, como já mencionado antes, verifica-se que são calculadas de diversas maneiras e apresentam resultados muito variados. Isso mostra que, para que de fato se possa avançar na quantificação do fenômeno e para que se possa comparar satisfatoriamente dados de estudos e épocas diferentes, seria necessário estabelecer uma metodologia de diagnóstico padronizada.

As pesquisas relativas à evasão no Brasil são, de uma forma geral, descritivas e exploratórias, focadas na problemática de um contexto específico. Esse tipo de pesquisa é de grande importância para gestores terem dados sobre a magnitude da evasão e sobre os motivos principais da evasão em suas instituições. A partir de análises descritivas de evasão é possível identificar variáveis críticas específicas e propor intervenções que busquem a prevenção da evasão. Contudo, sem dispor de um modelo que explique a evasão de forma satisfatória, esses estudos descritivos têm utilizado instrumentos e indicadores de evasão selecionados pelos pesquisadores de forma intuitiva e indiscriminada. Assim, mesmo muitas vezes trazendo resultados de interesse para as instituições (afinal, quem trabalha no ensino superior convive diariamente com o fenômeno da evasão e tem hipóteses do que é importante ou não nessa questão), estudos não embasados

em um modelo teórico consistente podem deixar de incluir variáveis importantes na sua avaliação e, em consequência, elaborar um diagnóstico equivocado ou incompleto. Assim, reforça-se a necessidade de construção ou adaptação de um modelo de evasão no ensino superior aplicável ao contexto nacional.

Referências

- Andriola, W. B., Andriola, C. G. & Moura, C. P. (2006). Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Avaliação e Políticas Públicas em Educação* 14(52), 365-382.
- Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-529.
- Bardagi, M. P. (2007). *Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação*. Tese de Doutorado. UFRGS. Porto Alegre, RS.
- Bardagi, M. P. & Hutz, C. S. (2005). Evasão e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura brasileira. *Psicologia Revista*, 14, 279-301.
- Barroso, M. F. & Falcão, E. B. M. (2004). *Evasão Universitária: o caso do Instituto de Física da UFRJ*. In: IX Encontro de Pesquisa em Ensino de Física, Jaboticatubas.
- Bean, J. (1980). Dropouts and turnover. The synthesis of a test of causal models of student attrition. *Research in Higher Education*, 12, 155-187.
- Berger J. B. & Milem, J. F. (1999). The role of student involvement and perceptions of intergration in a causal model of student persistence. *Research in Higher Education* 40, 641-664.
- Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory. *Journal of Higher Education*, 71(5), 569-590.
- Cabrera, A., Castañeda, M., Nora, A. & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), 143-64.
- Cabrera, A., Nora, A., & Castañeda, M. (1993). College persistence: structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123-39.
- Chen, R., & DesJardins, S. L. (2007). Exploring the effects of financial aid on the gap in student dropout risks by income level. *Research in Higher Education*, 49(1), 1-18.
- Comissão Especial de Estudos sobre Evasão. (1996). *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em IES públicas*. *Avaliação*, 1(2), 55-65.
- Donoso, S. & Schiefelbein, E. (2007). Análisis de los Modelos explicativos de Retención de estudiantes en la Universidad: Una Visión desde la Desigualdad Social. *Estudios Pedagógicos*, 1(33), 7-27.
- Gomes, M. J., Monteiro, M., Damasceno, A. M., Almeida, T. J. S. & Carvalho, R. B. (2010) Evasão Acadêmica no Ensino Superior: Estudo na Área da Saúde. *Revista Brasileira de Pesquisa em Saúde*, 12(1), 6-13.
- Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P. & Guisande, M. A. (2005). Integração acadêmica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação*, 12(2), 31-43.
- Gross, J. P. K. (2011) Promoting or Perturbing Success: The Effects of Aid on Timing to Latino Students' First Departure from College. *Journal of Hispanic Higher Education*, 10(4), 317-330.
- Guiffrida, D. A. (2006). Toward a cultural advancement of Tinto's theory. *Review of Higher Education*, 29(4), 451-472.
- Le, H., Casillas, A., Robbins, S. B., Langley, R. (2005). Motivational and skills, social, and self-management predictors of college outcomes: Constructing the Student Readiness Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 65(3), 482-508.
- Magalhães, M. O. & Redivo, A. (1998). Re-opção de curso e maturidade vocacional. *Revista da ABOP*, 2, 7-28.
- Mercuri, E. & Polydoro, S. A. J. (2004). O compromisso com o curso no processo de permanência/evasão no Ensino Superior: algumas contribuições. Em E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. (219-236). Taubaté, SP: Cabral.
- Moehlecke, S. (2007). Avaliação institucional no ensino superior: como acompanhar a trajetória dos estudantes de graduação? In: *Anais do I Colóquio Ibero-Americano da Associação Nacional de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre: ANPAE, 2007.

- Moraes, J. O. & Theóphilo, C. R. (2010) Evasão no Ensino Superior: Estudo dos fatores causadores da evasão no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES. In: Anais do 7º Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade. São Paulo, USP, 2010.
- Moura, D. H. & Silva, M. S. (2007). A evasão no curso de licenciatura em Geografia oferecido pelo CEFET-RN. *Holos*, 23(3), 26-42.
- Neuville, S., Frenay, M., Schmitz, J., Boudrenghien, G., Noël, B., and Wertz, V. (2007). Tinto's theoretical perspective and expectancy-value paradigm: A confrontation to explain freshmen academic achievement. *Psychologica Belgica*, 47(1-2): 31-50.
- Pacheco, E. & Ristoff, D. (2004). Educação superior: democratizando o acesso. Série textos para Discussão, nº 12. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Palharini, F. A. (2008). Contornos da Evasão no Curso de Letras da UFF. *Cadernos de Letras da UFF*, 36(1), 145-164.
- Pascarella, ET, & Terenzini PT (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Polydoro, S. A. J., Primi, R., Serpa, M. N., Zaroni, M. M. H., & Pombal, K. C. P. (2001). Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *Psico-USF*, 6(1), 11-17.
- Ribeiro, B. V., Silvestre, C. H. C., Santos, D. D. A., Cunha, D. C. N., Lima, F. R. M., Gonçalves, G. C. & Mendes, R. F. P. (2008) *Um estudo da evasão no curso de graduação em física da UnB*. Relatório à comissão de graduação do instituto de física. UnB. Brasília, DF.
- Ribeiro, M. A. (2005). O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: Um estudo preliminar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 6(2), 55-70.
- Ristoff, D. I. (1999). *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular.
- Robbins, S., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstron, A. (2004). Do psychological and study skill factors predict college outcomes? A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288.
- Robinson, T. N. (2003). Identity as a mediator of institutional integration variables in the prediction of undergraduate persistence intentions. *Journal of Adolescent Research*, 18(1), 3-24.
- Sameano F. P., Allen, J., Robbins, S. & Phels, R. P. (2010). Predictors of Long-Term Enrollment and Degree Outcomes for Community College Students: Integrating Academic, Psychosocial, Socio-demographic, and Situational Factors. *The Journal of Higher Education*, 81(6), 750-778.
- Schleich, A.L.R.; Polydoro, S.A.J.; & Santos, A.A.A. (2006). Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica de Estudantes do Ensino Superior. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 11-20.
- Silva Filho, R. L. L., Montejunas, P. R., Hipólito, O. & Lobo M. B. C. M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, 37(132), 642-659.
- Sisto, F. F., Muniz, M., Bartholomeu, D. Pasetto, N. S. V., Oliveira, A. F. & Lopes, W. M. G. (2011). Estudo para a construção de uma escala de satisfação acadêmica para universitários. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 45-55.
- Soares, A. B., Mourão, L. & Mello, T. V. S. (2008). Estudo para a construção de uma escala de satisfação acadêmica para universitários. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 11(2), 488-506.
- Soares, I. S. (2006). *Evasão, retenção e orientação acadêmica*: UFRJ – Engenharia de produção – estudo de caso. Anais do XXXIV COBENGE. Ed. Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, RS.
- Spady, W. G. (1970) Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. *Interchange*, 1, 64-85.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Vendramini, C. M. M., Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Sbardelini, E. T. B., Serpa, M. N. F., & Natário, E. G. (2004). Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). *Estudos de Psicologia*, 9(2), 259-268.
- Villas-Boas, G. K. (2003). Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de Ciências Sociais. *Tempo Social*, 5(1), 45-62.