

ANÁLISE DOS FATORES PREDITIVOS DA EVASÃO EM UMA UNIVERSIDADE CONFSSIONAL

Posibles causas y factores influyentes en el abandono. Predicción del riesgo de abandono.

MERCURI, Elizabeth

FIOR, Camila Alves

Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP – BRASIL

Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais/ PUC-MG - BRASIL

e-mail: emercuri@unicamp.br

Resumo: A literatura descreve a evasão como um fenômeno multifacetado e que é produto de um complexo cenário de interações longitudinais entre fatores pessoais e institucionais, sendo que as vivências acadêmicas e sociais dos estudantes influenciam direta e indiretamente o abandono do curso. Diante disso, o objetivo do presente estudo foi compreender o papel preditivo de características do estudante, das interações que estabelecem com os pares e do envolvimento acadêmico sobre a evasão. Participaram do estudo 566 ingressantes em uma universidade confessional da região sudoeste do Brasil. Os dados foram coletados longitudinalmente, sendo a recolha das informações de caracterização dos alunos e a aplicação das escalas de Interação com os Pares e de Envolvimento Acadêmico realizadas no primeiro ano de graduação. As informações da situação acadêmica (evadido ou não-evadido) foram coletadas através de documentos institucionais dois anos após o ingresso. Os dados foram analisados através da regressão logística. Do total de participantes, 165 (29,2%) enquadraram-se na categoria evadidos. Os resultados da análise de regressão logística univariada descrevem que, de maneira isolada, idade, interações com os pares que envolvem conteúdos acadêmicos e o envolvimento acadêmico, tanto com as atividades obrigatórias como não obrigatórias tiveram papel preditivo na evasão. Porém, os resultados da regressão multivariada indicam que idade e o envolvimento acadêmico com as atividades obrigatórias foram as variáveis que, em conjunto, melhor exercem papel preditivo para a evasão. Destaca-se a necessidade das instituições atentarem-se para os estudantes considerados não tradicionais, principalmente no que diz respeito aos alunos mais velhos, visto que esta população tem aumentado dentre os alunos matriculados no ensino superior. O peso do envolvimento com as atividades obrigatórias na decisão de permanência do estudante reafirma o papel da instituição no planejamento de ações, através de seus projetos pedagógicos que minimizem a evasão. Também, devido ao papel do docente na condução de muitas atividades obrigatórias, os resultados destacam o professor como um agente educativo importante não só para o rendimento acadêmico do aluno, mas para a sua decisão de permanecer no curso.

PalavrasChave: Evasão, Envolvimento Acadêmico, Interação com Pares, Ensino Superior, Estudante Universitário.

1.Introdução

A evasão escolar é um fenômeno complexo que está presente nos diversos níveis educacionais e que tem merecido destaque nas pesquisas provenientes de áreas distintas do conhecimento como educação, psicologia e sociologia (Patto, 1990; Tinto, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005). Sobre o ensino superior brasileiro, o fenômeno da evasão desperta interesse porque, apesar da ampliação no acesso a este nível de ensino presenciada nas últimas décadas, ainda é pequeno o número de estudantes que chegam ao ensino superior. Por isso, não apenas o acesso, mas a permanência dos estudantes despertam preocupações. Também, no aspecto administrativo, a evasão é um ônus financeiro para as instituições públicas e privadas (Lobo, Montejunas, Hipólito & Lobo, 2007). Já para o aluno que evade, o impacto do abandono de um curso apresenta características distintas. Segundo a literatura, os estudantes vivenciam sentimentos de tristeza, solidão, vergonha, culpa e raiva, mas também percebem um conjunto de alterações pessoais positivas como decorrentes da sua vivência, ainda que incompleta, no ensino superior (Cunha, Tunes & Silva, 2001; Mercuri & Azzi, 1997).

Diante das implicações da evasão tanto para a instituição como para o estudante, torna-se urgente conhecer os aspectos que possam ser associados à evasão. A literatura tem apontado diversos fatores, dentre os quais citam-se: características pessoais do estudante, como idade, etnia, descontentamento com a estrutura do curso, inclusive horários, impossibilidade de trabalhar e estudar, dificuldades financeiras, desempenho acadêmico ruim, reprovações, problemas no relacionamento professo-aluno, expectativas não correspondidas, fragilidade das escolhas profissionais, falta de informação sobre o curso e sobre a profissão, além de problemas ligados à integração ao

contexto universitário, em particular no âmbito das interações sociais (Tinto, 1997; Magalhães & Redivo, 1998; Polydoro, 2000; Veloso & Almeida, 2001; Polydoro & cols., 2005; Bardagi & Hutz, 2009).

Essa diversidade de fatores reafirma que a evasão é um fenômeno complexo e multideterminado, que envolve a interação entre as características pessoais do estudante e os aspectos relacionadas ao contexto institucional (Tinto, 1993). Além disso, este mesmo autor acrescenta que a opção por evadir é mais presente nos anos iniciais do curso (Tinto, 1993). Isso ocorre porque a transição para o ensino superior é exigente e “confronta os alunos com uma série de novos e complexos desafios em diferentes áreas de sua vida” (Almeida & Soares, 2003, p. 18). Esses autores pontuam questões de natureza acadêmica, pessoal, vocacional e social que incluem separar-se da família e dos amigos, assumir novos papéis e responsabilidades e responder de maneira satisfatória às tarefas acadêmicas.

No plano social, o ingresso ao ensino superior proporciona ao universitário a vivência de um conjunto de transições e, dentre estas, está a mudança na rede social (Pinheiro, 2003). Rede social, de acordo com Sluzki (1997) representa o conjunto de todas as relações significativas que o indivíduo estabelece com os outros e que contribui para o seu reconhecimento como pessoa. Tinto (1993) destaca que muitos estudantes evadem porque vivenciam sentimentos de solidão, isolamento e sentem-se incapazes de estabelecer relações com seus colegas de sala ou outros estudantes. É provável que alguns calouros tenham dificuldade em estabelecer novas redes sociais com os colegas de universidade, o que pode ser associada a sua opção pela saída do curso.

Feldman e Newcomb, em 1969, através da revisão de mais de 1500 estudos sobre a influência do ensino superior no desenvolvimento do estudante já destacavam que as experiências de socialização entre os

pares¹ exercem papel crucial para os universitários. Com mais detalhamento sobre o papel das interações sociais, Tinto (1993), na elaboração de um modelo teórico para compreender a evasão, enfatizou a importância tanto das interações com professores, como com os pares. O autor sugere que os estudantes que se tornam mais socializados, tanto nos sistemas acadêmico como social da instituição, são mais prováveis de permanecerem no curso.

Estudos empíricos acrescentam que as interações com os pares são associadas a um conjunto de mudanças e desenvolvimento no estudante universitário, que envolvem aspectos cognitivos, afetivos e sociais (Pascarella & Terenzini, 2005; Astin, 1993; Kuh, 1995; Terenzini, Pascarella & Blimling, 1996; Whitt, Edison, Pascarella, Nora, & Terenzini, 1999). Contudo, a literatura descreve que nem sempre as mudanças às quais tais interações se associam correspondem a aspectos positivos. No geral, as experiências que envolvem conteúdos acadêmicos, como as atividades de monitorias e estudo em grupo, têm sido associadas a mudanças positivas nos estudantes. Por outro lado, dispêndio de tempo em tarefas sociais, como festas e outros eventos, é negativamente relacionado com o desenvolvimento cognitivo dos universitários (Astin, 1993).

Isso reafirma que não é apenas a presença ou ausência de interações que influenciam o desenvolvimento do estudante, inclusive sua aprendizagem, mas o conteúdo das interações tem sido apontado como um dos elementos importantes na explicação de tais impactos. Fior, Mercuri e Silva (2011), na busca pela compreensão das interações que os estudantes desenvolvem com seus pares especificaram o conteúdo das mesmas. Segundo os autores, os estudantes interagem com colegas através de interações íntimas, de interações que envolvem componente social e de lazer, além de interações de natureza acadêmica, voltadas

para a discussão e oferecimento de ajuda, ou de relações que dizem respeito ao recebimento de ajuda.

Contudo, de maneira mais pontual sobre as interações com os pares e apesar do impacto positivo para o desenvolvimento e aprendizagem, não há consenso, nos estudos empíricos norte-americanos, sobre a real contribuição das relações com os colegas para a permanência no ensino superior. Destacam-se as contribuições da revisão de literatura realizada por Pascarella e Terenzini (2005) ao apresentarem uma relação direta entre as interações com os pares e a permanência no ensino superior. Porém, Berger e Milem (1999) não encontraram uma influência direta entre as interações com os pares, envolvendo tanto conteúdo acadêmico como social, na permanência de estudantes calouros. Essa relação também não tinha sido estabelecida em outro estudo, quando os autores mensuraram a intenção de permanecer (Milem & Berger, 1997). Os autores destacam que a dinâmica interativa tem uma influência direta sobre a integração acadêmica e social do estudante, o que influencia a sua decisão de permanecer ou deixar a instituição.

Coerente com os resultados empíricos, Tinto (1993) destacou que as relações “com um par ou com professores, tanto dentro como fora da sala são, em si, positivamente relacionadas com a qualidade do esforço do estudante e, por sua vez, com ambas: aprendizagem e permanência” (Tinto, 1993, p.71). Ou seja, no modelo teórico proposto por Tinto (1997), o impacto das interações com os pares para a permanência não é direto, mas mediado pela qualidade do esforço do estudante. Também, Tinto (1997) ressalta a existência de uma ligação importante entre a permanência e aprendizagem, sendo esta última influenciada pela qualidade do esforço do estudante. Segundo o autor, as interações que os estudantes ingressantes estabelecem com os pares, em particular aquelas pautadas na aprendizagem colaborativa em sala de aula, levam o calouro a se manter mais envolvido, tanto com as atividades obrigatórias como

¹ No presente estudo pares é entendido como o conjunto de estudantes matriculados na mesma universidade.

com as tarefas não obrigatórias. A influência das interações com os pares sobre o envolvimento acadêmico também foi verificada empiricamente no estudo de Fior (2008). Porém, demonstrou-se que nem sempre a relação entre as variáveis era positiva, ou seja, a frequência de participação em algumas formas de interação com os pares levaram a diminuição no envolvimento acadêmico.

De acordo com Astin (1984), o envolvimento é descrito como a quantidade de energia física e psicológica que os estudantes dispõem na realização de suas tarefas. De maneira mais específica, o autor descreve que o envolvimento acadêmico, entendido como “a extensão com a qual os estudantes trabalham com afinco nos seus estudos, número de horas que gastam estudando, grau de interesse nos cursos” (Astin, 1984, p. 303-304) é associado de maneira positiva com a aprendizagem, rendimento acadêmico e desenvolvimento cognitivo (Astin, 1993; Kuh & cols., 1991).

Além disso, Wolf-Wendel, Ward e Kinzie (2009) acrescentam que o envolvimento acadêmico engloba a vivência em atividades que ocorrem dentro da sala de aula ou decorrentes da mesma, como estudos e trabalhos com grupo, como também, a presença nas atividades extracurriculares. Apesar da ausência de um consenso na literatura sobre a denominação para este conjunto de atividades, o presente estudo entende que o envolvimento acadêmico do estudante possa ocorrer junto às atividades obrigatórias, composto por um grupo de atividades que tem uma relação direta com o cumprimento das exigências de um curso superior, e junto às não obrigatórias, as quais envolvem as formas de envolvimento que ultrapassam os limites de exigência das atividades de sala de aula e das experiências obrigatórias. Estas últimas compõem-se por atividades relacionadas, por ex., à participação em congressos e eventos científicos, aulas e cursos não obrigatórios, atividades de monitoria, conhecimento e organização de atividades artísticas e

culturais, além de contato com professores, fora do horário das aulas.

De acordo com Kuh e cols. (1991), o envolvimento em tais experiências proporciona ricas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento para o estudante; além disso, os autores pontuam que universitários que se envolvem com as atividades não obrigatórias tendem a estar mais satisfeitos com sua aprendizagem e sentem-se mais participativos na vida no *campus*, e têm uma maior probabilidade de permanecer no curso.

Porém, os estudos de Milem e Berger (1997), não confirmaram o papel preditivo das formas de envolvimento com as atividades obrigatórias e não obrigatórias, em estudantes calouros, quando associadas à intenção de permanecer ou à ação de evadir. Por sua vez, estar pouco envolvido, tanto no início como no final do primeiro ano de graduação, com as atividades acadêmicas, foi associado a decisão de evadir (Berger & Milem, 1999).

Astin (1993) e Braxton, Sullivan e Johnson (1997) também destacam que o envolvimento do estudante nos sistemas acadêmico e social da instituição, é um fator crítico na decisão do estudante de permanecer no ensino superior. Por outro lado, na ampla revisão de literatura realizada por Pascarella e Terenzini (2005), permanecem indagações sobre o impacto direto ou indireto do envolvimento acadêmico na permanência no ensino superior.

Diante da urgência de estudos voltados à compreensão da evasão e da falta de consenso na literatura sobre a influência das relações estabelecidas com os pares e do envolvimento acadêmico sobre a decisão do estudante de evadir, o objetivo do presente estudo é compreender o papel preditivo de um grupo de variáveis, que inclui as interações que os estudantes estabelecem com os pares, o envolvimento acadêmico, bem como as características pessoais do estudante, na evasão, em universitários matriculados no início do curso.

2. Método

Participantes

Este estudo foi realizado com uma amostra de 566 estudantes ingressantes matriculados em uma das maiores universidades confessionais brasileiras, localizada na região Sudeste. A média de idade dos participantes foi de 21,2 anos, com desvio padrão de 5,4. Houve um equacionamento na distribuição dos participantes em relação ao gênero, ao turno e curso que frequentavam.

Instrumentos

Para a coleta de dados foram utilizadas a Escala de Interação com os Pares, desenvolvida por Fior, Mercuri e Almeida (2011), especificamente para a análise das interações que os estudantes estabelecem com os pares e a Escala de Envolvimento Acadêmico, construída por Fior (2008) para a obtenção dos dados relacionados ao envolvimento acadêmico.

Ambas as escalas têm o formato *likert*, com afirmações que devem ser respondidas através de uma escala de frequência de cinco pontos. A escala de Interação com os Pares é composta por 26 itens sobre as interações que ocorrem entre os estudantes e seus pares e que se agrupam em quatro fatores, sendo que os três primeiros: interações acadêmicas que envolvem discussão e oferecimento de ajuda (α de Cronbach = 0,830), interações acadêmicas que envolvem colaboração e recebimento de ajuda (α de Cronbach = 0,812) e interações características do convívio social e formas de lazer (α de Cronbach = 0,843) são compostos por sete itens cada e o último fator, denominado por interações íntimas (α de Cronbach = 0,786), é formado por cinco itens. Já a Escala de Envolvimento Acadêmico é composta por 23 itens, agrupados em dois fatores: envolvimento com as atividades obrigatórias (α de Cronbach = 0,85), composto por 14 itens e com as atividades não obrigatórias (α de Cronbach = 0,73), formado por nove itens.

Procedimentos

A aplicação das escalas ocorreu tanto de maneira individual como coletiva e a duração média da coleta foi de 20 minutos. Os estudantes foram contatados em diferentes ambientes do convívio universitário, como salas de aula, bibliotecas, laboratórios e informática, cantinas, Diretórios Acadêmicos, sendo a recolha dos dados realizada na própria instituição. Seguiu-se todos os procedimentos éticos preconizados pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e a presente pesquisa foi submetida à apreciação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (CAAE – 0042.0.213.000-10).

Passados quatro semestres da coleta de dados foram solicitadas à Secretaria Acadêmica da instituição, informações sobre a situação acadêmica do estudante, o que levou à classificação de cada estudante como: “evadido” (situações em que o aluno não deu continuidade ao curso que ingressou) ou “não-evadido” (o que incluiu os ativos, ou seja, alunos matriculados e frequentando o curso e os com conclusão de curso, que caracteriza aqueles que já finalizaram a sua graduação e se diplomaram).

Dos 566 estudantes ingressantes que participavam do estudo, 165 (29,2%) enquadraram-se na condição acadêmica “evadidos”. Tais dados indicam que, como esperado, os índices de evasão na instituição, entre alunos dos primeiros anos, estão acima da taxa de 22% descrita na literatura nacional para o conjunto total de alunos dos vários anos (Lobo & cols., 2007).

A análise dos dados foi realizada através do pacote estatístico *Statistical Analysis System (SAS System for Windows)*, versão 8.02. A identificação do papel preditivo dos subdomínios de ambas as escalas e de características pessoais do estudante sobre a situação acadêmica foi realizada pelo método da regressão logística. Este método já foi utilizado por diversos estudos internacionais,

com interesse na compreensão dos fatores preditivos da evasão. (Feldman, 1993; Sandler, Cohen & Kockesen, 1997; Brissac, 2009). Levin e Fox (2004) destacam que a regressão busca conhecer a intensidade ou força de associação entre duas variáveis. Já a Regressão Logística descreve a relação entre uma variável dependente dicotômica e uma ou mais variáveis independentes, que frequentemente são denominadas de variáveis preditoras ou explicativas (Silva, 2006).

3. Resultados e Discussão

A Tabela 1 apresenta os resultados da análise de regressão logística univariada e traz o papel preditivo dos subdomínios de ambas as escalas e de características pessoais do estudante sobre a evasão.

De maneira pontual, com relação à variável idade, destaca-se que estudantes de faixas etárias mais elevadas, tanto os da faixa de 25 a 30 anos, como os acima de 30 anos, possuem maior probabilidade de evasão, respectivamente com 3,0 e 2,1 vezes mais riscos dos que os da faixa etária mais jovem, (17 a 24 anos). Observa-se, portanto, que os estudantes da faixa intermediária de idade apresentaram maior risco de evasão do que os da faixa correspondentes aos mais velhos, quando comparados aos mais jovens. Isso ocorre porque, acordo com Tinto (1993), o estudante mais velho pode sentir-se marginalizado dentro do ambiente institucional e, conseqüentemente, menos integrado a mesma o que o torna mais vulnerável para abandonar o ensino superior.

Com relação ao conjunto de variáveis relacionadas às interações com os pares, pode-se acrescentar que os grupos de estudantes que interagem academicamente com seus colegas com as mais baixas frequências, tanto nas situações acadêmicas em que o foco está na discussão e oferecimento de ajuda (IA OFEREC), quanto em interações acadêmicas que envolvem a colaboração e o recebimento de ajuda (IA RECEB), têm graus de risco de evasão de

curso, respectivamente 1,9 e 1,7 vezes maior do que os que estão na faixa mais alta de interação.

Tabela 1. Resultados da análise de regressão logística univariada para evasão (n=566)

Variável	Categorias	Valor-P	O.R. *	IC 95% O.R.*
Idade	17 -24 anos (ref.)	-	1.00	---
	25 – 30 anos	<0.001	2.97	1.62 – 5.44
	≥31 anos	0.044	2.09	1.02 – 4.30
Gênero	Feminino (ref.)	---	1.00	---
	Masculino	0.150	1.31	0.91 – 1.88
Curso	Administr (ref.)	---	1.00	---
	Arquitetura	0.583	1.24	0.57 – 2.70
	C. Computação	0.076	1.83	0.94 – 3.55
	Direito	0.656	1.14	0.65 – 1.99
	Med. Veterinária	0.837	1.09	0.50 – 2.38
	Psicologia	0.710	0.87	0.42 – 1.82
	Eng. Elétrica	0.535	1.24	0.63 – 2.47
IA OFEREC	Acima de P66 (ref.)	---	1.00	---
	Entre P33 e P66	0.245	1.32	0.83 – 2.09
	Abaixo de P33	0.006	1.90	1.20 – 3.00
IA RECEB	Acima de P66 (ref.)	---	1.00	---
	Entre P33 e P66	0.924	1.02	0.64 – 1.63
	Abaixo de P33	0.017	1.71	1.10 – 2.66
INT Social	Acima de P66 (ref.)	---	1.00	---
	Entre P33 e P66	0.266	0.77	0.49 – 1.22
	Abaixo de P33	0.160	1.37	0.88 – 2.14
INT Intima	Acima de P66 (ref.)	---	1.00	---
	Entre P33 e P66	0.524	0.86	0.54 – 1.37
	Abaixo de P33	0.590	1.13	0.73 – 1.74
EA	Acima de P66 (ref.)	---	1.00	---
	Entre P33 e P66	0.301	1.29	0.80 – 2.08
	Abaixo de P33	<0.001	2.69	1.68 – 4.28
EANO	Acima de P66 (ref.)	---	1.00	---
	Entre P33 e P66	0.030	1.65	1.05 – 2.60
	Abaixo de P33	0.024	1.69	1.07 – 2.67

* OR (*Odds Ratio*) = Razão de risco para evasão; (n=401 não-evadidos e n=165 evadidos).

IC 95% OR = Intervalo de 95% de confiança para a razão de risco

Johnson (1997) aponta que interação dos estudantes com os pares e com o grupo de apoio foi a característica mais importante para distinguir os alunos que permaneceram e os que evadiram. Porém, para o presente estudo, o papel preditivo das relações com os colegas esteve vinculado ao conteúdo acadêmico de tais interações. Coerente com o trabalho de Davidson, Beck e Miligan (2009), neste estudo, quando analisadas isoladamente, as interações sociais e íntimas não tiveram um

papel de predictor da evasão. Apesar da literatura destacar o papel que a integração social exerce sobre a evasão, os resultados anteriormente mencionados sugerem que tal impacto possa ser mais indireto do que direto. Ou seja, inspirando-se no modelo teórico proposto por Tinto, pode-se pressupor que as interações sociais e íntimas aumentam o compromisso do estudante com a instituição, o que leva a um maior investimento com universidade, maior aprendizagem e, conseqüentemente, permanência (Tinto, 1993). Esses resultados remetem às colocações de Terenzini e cols. (1996) que destacam que as interações com os pares que envolvem conteúdos acadêmicos têm um impacto positivo na formação do estudante.

No que diz respeito ao envolvimento acadêmico, vemos que os alunos localizados na faixa dos de menor participação nas atividades obrigatórias (EA) tem um risco 2,7 vezes mais elevado dos que os localizados na faixa dos de maior envolvimento com tais atividades. Além disso, a escassez de envolvimento com as atividades não obrigatórias (EANO) também contribui para uma elevação no risco do aluno abandonar o curso. Os grupos de estudantes localizados nas faixas dos de menor grau e dos de médio grau de envolvimento com atividades não obrigatórias possuem, ambos, 1,7 vezes mais risco de evasão do que os estudantes localizados na faixa dos de maior envolvimento.

O destaque para o papel do envolvimento com as atividades acadêmicas obrigatórias para a permanência parece ser consenso na literatura, uma vez que as aulas constituem o momento de concretização do ensino, o encontro entre professor e alunos, ou um processo contínuo de construção coletiva de conhecimentos (Cunha, 1997). Conseqüentemente, o envolvimento acadêmico com as atividades obrigatórias possibilita ao estudante uma maior integração nos cenários acadêmicos e sociais da instituição o que favorece ainda o

desenvolvimento de um maior compromisso com a formação universitária, elemento indispensável para a permanência. Ainda, de acordo com Tinto (1997), o envolvimento com as atividades obrigatórias influencia a permanência, já que tais atividades favorecem a aprendizagem, elemento importante na decisão de permanecer ou abandonar o curso.

O papel preditivo da participação nas atividades não obrigatórias sobre a evasão é coerente com as colocações de Kuh e cols. (1991) e também coincide com os achados de Mallinckrodt e Sedlacek (1987). Isso ocorre porque o envolvimento com as atividades não obrigatórias ajuda a integração do estudante no ambiente acadêmico e social, como também auxilia no desenvolvimento de habilidades e competências que o capacita a ser bem sucedido no contexto universitário (Tinto, 1993; Pascarella & Terenzini, 2005)

Em síntese, pela análise univariada destaca-se que as variáveis: idade, interações acadêmicas com foco na discussão e oferecimento de ajuda, interações acadêmicas voltadas para a colaboração e recebimento de ajuda, envolvimento acadêmico com as atividades obrigatórias e envolvimento acadêmico com as atividades não obrigatórias são preditivas da evasão quando são analisadas separadamente.

Posteriormente, realizou-se uma análise de regressão logística multivariada, na qual, utilizando-se do critério de seleção *Stepwise*, foram selecionadas as variáveis mais significativas que, conjuntamente, auxiliam na predição do comportamento de evasão. Os resultados encontram-se apresentados na Tabela 2.

Pelos resultados da análise multivariada, verifica-se que as variáveis envolvimento com atividades obrigatórias (EA) e idade foram selecionadas como sendo os fatores conjuntos significativamente associados à evasão, sendo que os estudantes com maior risco de evasão

foram: os de mais baixo nível de envolvimento com as atividades obrigatórias (3,1 vezes maior que os da faixa do mais alto nível de envolvimento) e os de maior idade (os da faixa de 25 a 30 anos e os maiores de 30 anos tem respectivamente, 3,3 e 2,7, vezes mais riscos do que os da faixa dos mais jovens).

A percentagem de acerto do modelo para o conjunto de estudantes evadidos e não-evadidos (acurácia) foi de 73,0%. A probabilidade de evasão estimada pelo modelo, de acordo com o perfil do estudante, apontou que, estudantes do grupo dos de menor envolvimento com atividades acadêmicas obrigatórias e localizados na faixa etária de 25-30 anos são os de maior risco, apresentando 67,8% de probabilidade de evasão de seus cursos.

Tabela 2. Resultados da análise de regressão logística multivariada para evasão (n=531).

Variáveis Seleccionadas	Categorias	Valor-P	O.R.*	IC 95% O.R.*
1. EA	Acima de P66 (ref.)	---	1.00	---
	Entre P33 e P66	0.389	1.25	0.75 – 2.08
	Abaixo de P33	<0.001	3.05	1.86 – 5.00
2. Idade	17 – 24 anos (ref.)	---	1.00	---
	25 – 30 anos	<0.001	3.33	1.77 – 6.29
	≥31 anos	0.016	2.73	1.21 – 6.19

* OR (*Odds Ratio*) = Razão de risco para evasão; (n=379 não-evadidos e n=152 evadidos).
IC 95% OR = Intervalo de 95% de confiança para a razão de risco.
Critério *Stepwise* de seleção de variáveis.

O papel do envolvimento com as atividades acadêmicas obrigatórias, que incluem a realização de provas e trabalho, a participação nas discussões de sala de aula, o entendimento de leitura entre outras variáveis já foram descritas em diversos estudos internacionais como importantes para a permanência (Tinto, 1997; Pascarella e Terenzini, 2005). Os resultados do presente estudo confirmam que essa relação é válida também para estudantes brasileiros.

Além disso, a grande força que o envolvimento com as atividades acadêmicas

obrigatórias tem no papel de predizer a evasão pode relacionar-se ao fato de que, através destas experiências, viabiliza-se acesso aos conteúdos necessários para a formação superior do estudante e consequente desenvolvimento profissional e reafirma colocações de Blake (1979), de que o currículo formal é a razão de muitos estudantes valorizam as experiências acadêmicas. Em particular para os alunos ingressantes, as atividades obrigatórias, além de aproximá-los da área de formação, também viabilizam o contato com os pares e, principalmente, para os alunos que trabalham ou viajam diariamente, é a única oportunidade de terem contato com os professores, agentes ímpares no processo de formação.

Tinto (1993, p.69) já destacava que há “uma associação crítica e inexplorada entre as experiências de aprendizagem e a saída dos estudantes” e que parece ter se confirmado no presente trabalho. Newmann e Newmann (1989) ao estudarem a permanência de estudantes ingressantes e concluintes, na realidade norte-americana, já sinalizavam que a permanência do aluno é diretamente associada com a percepção do estudante sobre a qualidade de seu ambiente acadêmico, sobre as interações estabelecidas com professores sobre questões de aprendizagem e no envolvimento do estudante nas atividades de aprendizagem.

Por sua vez, o fato de o aumento na idade dos estudantes associar-se com uma maior probabilidade de evadir pode ser atribuído a algumas características do estudante adulto, principalmente às limitações de tempo para o envolvimento tanto com as atividades obrigatórias, quanto com as não obrigatórias. Muitas vezes, são estudantes que conciliam as atividades universitárias com o trabalho, com as exigências familiares e frequentam instituições em período parcial, o que pode contribuir para que os mesmos tenham dificuldades em se integrarem no ambiente universitário e, conseqüentemente, abandonem o curso (Lundberg, 2003).

Tinto, na sua obra de 1993, apontava que pouco se sabia sobre o estudante adulto. Este autor acrescenta que os estudantes adultos, ou que ingressam na instituição com uma faixa etária superior aos alunos tradicionais são mais prováveis de encontrarem grandes problemas no investimento do seu tempo no contato com os professores e pares, como também, para encontrarem um padrão mínimo de desempenho acadêmico na instituição. Além disso, o autor acrescenta que a frequência no ensino superior parece ser decorrente de exigências econômicas, ao invés da vivência como um rito de passagem da juventude. Coerente com tais colocações, para Metzner e Bean (1987) a permanência do estudante adulto na universidade parece ser uma função dos seus compromissos e da percepção de utilidade da educação para o seu futuro profissional.

Porém, tais achados não sugerem que os estudantes adultos são menos compromissados com a instituição ou curso, quando comparados aos mais jovens. Ao contrário, tais resultados apontam particularidades dentre a população acadêmica atual, que deveriam ser levadas em consideração pelas universidades ao se pensar em políticas e programas com a finalidade de se minimizar as taxas de evasão.

4. Conclusão

O fenômeno da evasão, apesar de bem descrito na literatura e em diversos contextos educativos, em particular no ensino superior, não é acompanhado com o mesmo movimento, no que se refere ao desenvolvimento de programas voltados para minimizar a sua incidência. Davidson, Beck e Miligan (2009) acrescentam que os problemas de ajustamento dos alunos no ensino superior crescem e estudos aprofundados sobre esse fenômeno poderiam contribuir para a redução da evasão e, principalmente, para a proposta de trabalhos que possibilitem intervenções bem-sucedidas no contexto universitário.

Segundo tais autores, o desafio das instituições está no desenvolvimento de um

sistema de alerta que detecte os problemas de ajustamento do estudante antes que resultem no abandono da universidade. Esses desafios se ampliam quando se pensa nas particularidades dos contextos institucionais, bem como na diversidade de características pessoais dos estudantes matriculados no ensino superior.

Apesar disso, os dados obtidos no presente estudo trazem alguns caminhos sobre os quais as intervenções com foco na diminuição das taxas de evasão poderiam pautar-se.

No que diz respeito à predição da evasão, o papel da idade e do envolvimento com as atividades acadêmicas obrigatórias parece ser coerente com outros estudos (Pascarella & Terenzini, 2005). Indicam que, apesar das particularidades do contexto universitário nacional, essas variáveis deveriam ser levadas em consideração na tentativa de minimizarem a ocorrência do fenômeno da evasão. Sugere-se que as instituições tenham políticas voltadas para um melhor acompanhamento dos alunos adultos, em especial, com uma atenção para a integração dos mesmos aos contextos acadêmicos e sociais da instituição. O aumento na presença de tais estudantes dentre a população acadêmica sugere que sejam repensados os projetos políticos pedagógicos dos cursos a fim de se adequarem às exigências desta população.

Por sua vez, a grande influência do envolvimento acadêmico com as atividades obrigatórias na decisão do estudante permanecer ou evadir do curso, reafirma que as instituições deveriam ter mais atenção às práticas acadêmicas que são desenvolvidas sob sua responsabilidade. De acordo com Braxton, Milem e Sullivan (2000) as experiências acadêmicas ou as experiências de sala de aula tem o papel de moldar a percepção do estudante tanto sobre o seu grau de integração acadêmica como social, elementos imprescindíveis para a permanência no ensino superior.

Além disso, as atividades obrigatórias com as quais o estudante irá se envolver estão, muitas

vezes, vinculadas à presença de um professor. Assim, o envolvimento do estudante com atividades obrigatórias possibilita uma aproximação e maior contato entre docentes e alunos.

Retomando considerações de Pascarella e Terenzini (2005), o aumento das interações entre professores e alunos e entre o estudante e a instituição amplia a probabilidade de permanência. Segundo tais autores, a permanência do estudante no ensino superior foi positiva e significativamente relacionada com o contato fora da sala de aula, em especial, com professores para a discussão de conteúdos intelectuais. Neste sentido, o professor, através de suas ações, tanto dentro como fora da sala de aula, aparece como um elemento imprescindível para a formação acadêmica do aluno e tem um papel ímpar não só para o aprendizado, como também para a permanência.

Políticas institucionais com foco na minimização da evasão deveriam atentar-se para as práticas que são desenvolvidas em sala de aula e, também, reconhecer o papel de destaque do professor na viabilização de ações educativas que favoreçam o maior envolvimento acadêmico do estudante com as atividades obrigatórias.

Agradecimentos

Os autores agradecem a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, através de Fundo de Incentivo à Pesquisa, pelo apoio financeiro recebido.

Referencias

Almeida, L.S., & Soares, A.P. (2003). Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In E. Mercuri & S.A.J. Polydoro, **Estudante universitário: características e experiências de formação.** (pp.15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.

Astin, A.W. (1984). Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25, 297-308.

Astin, A.W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited.* San Francisco: Jossey-Bass Publisher

Bardagi, M.P., & Hutz, C.S. (2009). “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. *Psico-USF*, 14(1), 95-105.

Berger, J.B., & Milem, J.F. (1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in Higher Education*, 40(6), 641-664.

Blake, E.S. (1979). Classroom and context: An educational dialectic. *Academe*, 65(5), 280-292.

Braxton, J. M., Sullivan, A. S., & Johnson, R.(1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. In J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research.* (12, pp. 107-164). New York: Agathon.

Brissac, R. de M. S. (2009). *Fatores anteriores ao ingresso como preditivos de evasão nos anos iniciais dos cursos superiores de tecnologia.* Dissertação (Mestrado). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas - Programa de Pós Graduação em Educação.

Cunha, M.I. da. (1997). Aula universitária: inovação e pesquisa. In: D.B.C. Leite & M. Morosini, *Universidade futurante: produção de ensino e inovação.* (pp.79-94) Campinas, SP: Papyrus.

Cunha, A. M., Tunes, E., & Silva, R. R. (2001). Evasão do curso de Química da Universidade de Brasília: a

- interpretação do aluno evadido. *Química Nova*, 24, 262-280.
- Davidson, W. B., Beck, H. P., & Milligan, M. (2009). The College Persistence Questionnaire: Development and validation of an instrument that predicts student attrition. *Journal of College Student Development*, 50, 373-390.
- Feldman, K.A. & Newcomb, T.M. (1969). *The impact of college on students: an analysis of four decades of research*. Jossey-Bass Publisher: San Francisco.
- Feldman, M. J.(1993). Factors associated with one-year retention in a community college. *Research in Higher Education*, 34(4), 503-512.
- Fior, C.A. (2008). *Interação dos universitários com os pares e envolvimento acadêmico: análise através da modelagem de equações estruturais*. Tese (Doutorado). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas - Programa de Pós Graduação em Educação.
- Fior, C. A., Mercuri, E. & Almeida, L. da S. (2011). Escala de interação com pares: construção e evidências de validade para estudantes do ensino superior. *Psico-USF*, 16(1), 11-21.
- Johnson, J. L. (1997). Commuter college students: What factors determine who will persist and who will drop out? *College Student Journal*, 31, 323-332.
- Kuh, G.D. (1995). The other curriculum: out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *Journal of Higher Education*, 66(2), 123-155.
- Kuh, G.D., Schuh, J.H., Whitt, E.J. & Associates. (1991). *Involving colleges: successful approaches to fostering student learning and development outside the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Levin, J. & Fox, A. J. (2004). *Estatística para Ciências Humanas*. São Paulo: Editora Pearson.
- Lobo, R.L., Montejunas, P.R., Hipólito, O.; Lobo, M.B.C.M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Caderno de Pesquisa*. 37(132), 641-659.
- Lundberg, C. A. (2003). The influence of time-limitations, faculty and peer relationships on adult student learning: a causal model. *Journal of Higher Education*, 74 (6), 665-688.
- Magalhães, M.O., & Redivo, A. (1998). Reopção de curso e maturidade vocacional. *Revista da ABOP*, 2, 7-28.
- Mallinckrodt, B., & Sedlacek, W. E. (1987). Student retention and the use of campus facilities by race. *NASPA Journal*, 24(3), 28-32.
- Mercuri, E., & Azzi, R.G. (1997). Evasão de ingressantes de curso de graduação: o olhar do aluno sobre a experiência de vida universitária. Anais do XXVI Congresso Interamericano de Psicologia, São Paulo, 383.
- Metzner, B. S., & Bean, J.P. (1987). The estimation of a conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Journal of Research in Higher Education*, 27, 15-38.
- Milem, J. F., & Berger, J. B. (1997). A modified model of college student persistence: Exploring the relationship between Astin's theory of involvement and Tinto's theory of student departure. *Journal of College Student Development*, 38, 387-400.
- Neumann, Y., & Neumann, E.F. (1989). Predicting juniors' and seniors' persistence and attrition: a quality of learning experience approach. *The*

- Journal of Experimental Education*, 57, 129-140.
- Pascarella, E., & Terenzini, P.T. (2005). *How college affects students: a third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Pinheiro, M. do R. M. (2003). *Uma época especial: suporte social e vivências acadêmicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Tese de Doutorado. Coimbra: Universidade de Coimbra - Programa de Pós Graduação em Psicologia.
- Polydoro, S. A. J., Santos, A. A. A., Vendramini, C. M. M., Sbardelini, E. T. B., Serpa, M. N. F., & Natário, E. G. (2005). Percepção de estudantes evadidos sobre sua experiência no Ensino Superior. In M.C.R. Joly, A.A.A. Santos & F.F. Sisto (Eds.). *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Polydoro, S. A. J. (2000). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e retorno à instituição*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: UNICAMP - Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Sadler, W.E, Cohen, F. L., & Kockesen, L. (1997) Factors Affecting Retention Behavior: A Model to Predict At-Risk Students. *AIR 1997 Annual Forum Paper*.
- Silva, C. A. M. (2006). *Exploração de Métodos de Seleção de Variáveis pela Técnica de Regressão Logística para Análise de Dados Epidemiológicos*. 2006. Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas
- Programa de Pós Graduação em Ciências Médicas.
- Sluzki, C. E. (1997). *A rede social na prática sistêmica: alternativas terapêuticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Terenzini, P.T., Pascarella, E.T., & Blimling, G.S. (1996). Students' out-of-class experiences and their influence on learning and cognitive development: a Literature review. *Journal of College Student Development*, 37(2),149-162.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. 2.ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: exploring the educacional character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Veloso, T. C. M. A., & Almeida, E. P. (2001). *Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: um processo de exclusão*. Trabalho apresentado na 24ª Reunião anual da ANPPED. Obtido em 22 de abril de 2010 na World Wide Web www.anped.org.br/24/tp1.htm em 22.04.10.
- Whitt, E., Edison, M., Pascarella, E. T., Nora, A., & Terenzini, P. T. (1999). Interactions with Peers and Objective and Self-Reported Cognitive Outcomes across three Years of College. *Journal of College Student Development*, 40(1), 61-78.
- Wolf-Wendel, L., Ward, K., & Kinzie, J. (2009). A tangled web of terms: The overlap and unique contribution of involvement, engagement, and integration to understanding college student success. *Journal of College Student Development*, 50, 407-428.