

# EVASÃO DISCENTE NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC): BUSCA DAS SUAS CAUSAS

Wagner Bandeira Andriola  
Euclêmia Sá Ribeiro  
Cristiane Pascoal Moura

## Introdução

Muito embora o sistema de ensino superior brasileiro tenha mostrado sinais de significativo crescimento, ocorrido, principalmente, a partir de 1994, esta expansão no número de vagas ofertadas foi insuficiente para atender a enorme demanda por cursos de graduação (BOSI, 2000; FERNANDES, 2001; LOVISOLO, 2001; SOBRINHO, 2000; SCHWARTZMAN, 1999; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2000).

Em 1994, por exemplo, 959.545 estudantes concluíram o segundo grau, enquanto as IES ofereceram tão-somente 634.236 novas vagas (DUHRAM, 1998, 1999). Além disso, no mesmo ano, o número de candidatos inscritos para prestar vestibular chegou a 2.548.077 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2000), o que se constitui num expressivo indicador da demanda por ensino superior.

Quando inserimos a evasão discente dos cursos de graduação das IES nesse contexto de baixa capacidade de absorção da demanda por ensino superior, torna-se clara a dimensão e as implicações do problema. O estudo da Secretaria de Educação Superior (1996) concluiu que metade dos estudantes ingressantes nos cursos superiores do sistema público, evadiu-se antes de finalizá-los exitosamente.

Com base nesses drásticos dados, fazemos uma pequena simulação. Tomando-se por base o número de vagas ofertadas para o ensino superior (634.236), em 1994, e uma possível taxa de evasão em torno de 50%, esperamos, assim, que aproximadamente 317.000 estudantes concluam o curso de graduação no qual ingressaram, sendo que a outra metade deverá constituir o grupo dos evadidos – muito embora uma parte do contingente de evadidos possa, ainda, graduar-se em um curso distinto na mesma instituição (através da transferência de curso)

ou em outra instituição (através de novo concurso vestibular ou transferência de instituição). O resultado desse exercício mental apresenta-se consistente com o dado fornecido pelo renomado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2000): em 1999 tivemos 300.761 concludentes de cursos de graduação no país, representando, assim, aproximadamente 47% das vagas oferecidas para o ensino superior.

Não devemos cansar-nos de repetir: “a evasão traz grandes implicações para as instituições de ensino superior, para os alunos que delas se evadem e para a sociedade” (PATERNOSTRO, 2001). Em relação às IES, a evasão é um problema de ordem financeira, uma vez que bilhões de reais são investidos, anualmente, com o objetivo de preparar os alunos para atuarem no mercado de trabalho. Com respeito aos alunos, a evasão causa um problema de ordem social, uma vez que a educação é uma das formas mais eficazes de mobilidade social. Finalmente, em relação à sociedade, dois outros grandes e graves problemas apresentam-se às IES. O primeiro está relacionado aos milhares de alunos que deixam de adquirir os conhecimentos necessários para atuar no desenvolvimento tecnológico e social do país. O segundo está relacionado às vagas ocupadas pelos alunos evadidos, que deixaram de ser preenchidas pelos alunos que não conseguiram ser admitidos (ANDRIOLA, 2003c).

Fica claro, portanto, que a evasão e as suas implicações são de tal magnitude que clamam por uma política mais agressiva por parte do governo federal e das IES, visando minimizar as suas conseqüências. Alguns trabalhos produzidos nos últimos anos começaram a investigar o problema (BRAGA, MIRANDA-PINTO & CARDEAL, 1996; OLIVEIRA & LIMA<sup>1</sup>; PAREDES, 1994; RAMOS, 1995, 1998; RIANI & RIBEIRO<sup>2</sup>; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1996) e algumas ações isoladas têm sido implementadas (p. ex.: Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria<sup>3</sup>; Secretaria Municipal de Educação de São Paulo<sup>4</sup>). Como destacam Cunha, Tunes e Silva (2001), a tendência dos estudos sobre a evasão discente centra-se, de um modo geral, em dimensionar e quantificar o fenômeno, havendo pouco interesse por investigações que identifiquem as suas causas.

<sup>1</sup> <http://www.propesq.ufpe.br/anais/sociais/ccsa10.htm>

<sup>2</sup> <http://www.cedeplar.ufmg.br/diamantina2002/textos/D66.PDF>

<sup>3</sup> <http://federativo.bndes.gov.br/dicas/F10%20-%20Escola%20Aberta.htm>

<sup>4</sup> [http://www.uol.com.br/aprendiz/n\\_noticias/noticias\\_educacao/id040702.htm](http://www.uol.com.br/aprendiz/n_noticias/noticias_educacao/id040702.htm)

## Modelos Explicativos da Evasão Discente

Os modelos teóricos para explicar as causas da evasão discente, desenvolvidos por Tinto (1975, 1987) e Bean (1980, 1983), destacam-se por serem os mais utilizados nas universidades norte-americanas, tendo sido aplicados em outros países como México, Austrália e Reino Unido. Tinto (1975, 1987) sugere que o estudante deixa a universidade por problemas causados pela falta de integração com o ambiente acadêmico e social da instituição. De acordo com o modelo formulado, essa integração é influenciada, direta ou indiretamente, por características demográficas do estudante, tais como: nível socioeconômico da família, expectativa dos pais a respeito do futuro do filho, habilidades acadêmicas e conhecimentos adquiridos no segundo grau, além de características individuais como gênero e raça (UNESCO, 1997).

Na opinião de Tinto (1975, 1987), o aluno chega à universidade com intenções, objetivos e compromissos institucionais pré-definidos, que variam em função das características demográficas supramencionadas. Com o tempo, o aluno passa por uma série de interações com o ambiente acadêmico e social da instituição, levando-o, assim, a redefinir suas intenções e compromissos (ANDRIOLA, 1997a). Gouveia, Albuquerque e Solha (1994, p. 16) afirmaram:

As pessoas podem estar formando as suas expectativas sem uma base real, o que lhes permite, ao ingressar e se depararem com tal instituição, ter decepções e frustrações ao perceberem outra realidade.

Em seu estudo com universitários recém-ingressos, Col Debella (1978) encontrou dados que se ajustam à opinião de Gouveia, Albuquerque e Solha (1994). De acordo com o mencionado autor, já no primeiro semestre de estudos começa a caracterizar-se a frustração dos universitários com a instituição. Para Morais (1995), é esse fenômeno que caracteriza a estranha relação de atração e, ao mesmo tempo de rejeição, existente entre o meio social e as universidades.

Por outro lado, o modelo desenvolvido por Bean (1980, 1985) supõe que a decisão de evadir-se ou persistir no curso é um processo psico-social, no qual as opiniões influenciam as atitudes e estas, por sua vez, influenciam as decisões. Nesse contexto, a permanência ou evasão do estudante é definida em função das

suas atitudes, da sua adaptação à universidade, e de fatores externos, como por exemplo: aprovação da família, encorajamento dos amigos, qualidade da instituição, situação financeira e oportunidade para transferir-se para outra instituição.

O modelo de Tinto (1975) afirma que a decisão de evadir-se é tomada em função da integração social e acadêmica, desenvolvida na universidade. Essa integração, por sua vez, é influenciada por características individuais, pelas expectativas para a carreira ou curso e, por último, pelas intenções/objetivos e compromissos assumidos no período pré-universitário. Porém, esse modelo, tal como foi proposto, não se aplica, na sua totalidade, à realidade brasileira, pois desconsidera dois importantes aspectos: “as peculiaridades dos cursos de graduação”, que os tornam diferentes entre si; “a influência de fatores externos à vida acadêmica”. A representação do modelo teórico proposto por Tinto (1975) encontra-se na Figura 1, apresentada em seguida.

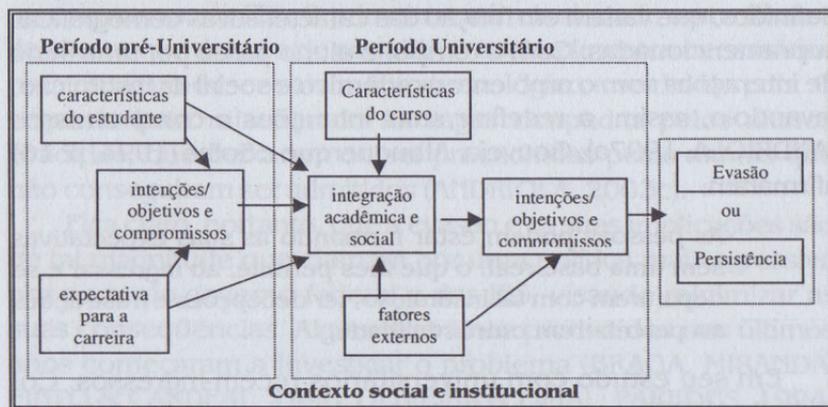


Figura 1 – Modelo explicativo da evasão discente.

Fonte: Tinto (1975); Stoecker, Pascarella e Wolfe (1988).

Assim, assumindo-se que os cursos das universidades brasileiras variam substancialmente entre as áreas e até mesmo dentro da mesma instituição (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1996) poderão ser incorporadas variáveis relacionadas aos cursos de graduação, como uma forma de determinar o seu impacto no processo de evasão (STOECKER, PASCARELLA & WOLFLE, 1988). Assumindo-se também, que alguns fatores externos exercem um certo grau de influência sobre a performance acadêmica do estudante (BEAN &

METZNER, 1985) e sobre o processo de integração social, algumas variáveis que medem essa influência também poderão vir a ser incluídas no modelo.

Muito embora Tinto (1975, 1987) e Bean (1980, 1983) tenham concebido a evasão discente sob diferentes perspectivas, Cabrera, Castaneda, Nora e Hengstler (1992) mostraram que uma metodologia, integrando aspectos de ambos os modelos, pode aumentar a compreensão do fenômeno. Esse modelo alternativo comprovou que se obtém melhor compreensão acerca do processo de evasão, quando aspectos individuais, institucionais e externos à instituição superior foram combinados (NORA, CASTANEDA & CABRERA, 1992).

Mesmo sendo evidente a predominância dos estudos realizados nos Estados Unidos sobre o processo de evasão do universitário, alguns trabalhos desenvolvidos no Brasil serão usados para confrontar alguns aspectos teóricos e práticos da aplicação dessas teorias. Por exemplo: Paredes (1994) identificou alguns fatores associados à decisão de evadir-se das universidades de Curitiba. Ramos (1995) apresentou uma metodologia para calcular a taxa de evasão. A Secretaria de Educação Superior (1996) revelou que a taxa de evasão varia consideravelmente entre os diversos cursos de graduação, tanto dentro de uma mesma área quanto dentro da mesma instituição, sugerindo que características individuais do estudante, fatores internos e externos às IES são determinantes para que se verifique a evasão. Já Braga, Miranda-Pinto e Cardeal (1996) encontraram relação entre o perfil socioeconômico e o rendimento acadêmico dos alunos de Química da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e o fenômeno da evasão discente. Peixoto e Braga (1997)<sup>5</sup> estudaram a evasão no Ciclo Básico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), encontrando as diferenças de gênero e o efetivo exercício profissional durante o curso como possíveis causas explicativas do fenômeno. Finalmente, os estudos de D'Ambrosio (1997), Lotufo, Sousa Jr., Covacic e Brito (1997, 1998), Ribeiro (1995) apontam que a metodologia de ensino adotada pelos docentes é um fator que está associado, em alguns cursos, à evasão discente.

<sup>5</sup> Peixoto, M. C. L. & Braga, M. M. A evasão no Ciclo Básico da UFMG. Texto disponível em: <<http://www2.uerj.br/~anped11/21/PEIXOTO.htm>>

## Evasão Discente nos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Ceará

Os dados sobre a evasão discente no ensino superior são pouco explorados e, conseqüentemente, desconhecidos. Por exemplo, dados da Universidade Federal da Bahia<sup>6</sup>, demonstram que as taxas de evasão na graduação, nos anos 2000 e 2001, foram 9,1% e 7,2%, respectivamente. Nesse contexto, Durham<sup>7</sup> ressalta:

Os elevadíssimos índices de repetência e de evasão demonstram que não se está conseguindo oferecer, para a maioria da população, formação mínima necessária para o exercício da cidadania responsável e a inserção no mercado de trabalho formal.

Nesse contexto, a Tabela 1 nos fornece os percentuais de evasão discente entre os anos 1998 e 2000, na Universidade Federal do Ceará (UFC).

Tabela 1 – Taxas de evasão dos cursos de graduação da UFC entre 1998 e 2000.

Unidades Acadêmicas	Taxas de Evasão (%)*			
	1998	1999	2000	Taxa Média
Centro de Humanidades	10,3%	10,2%	10,3%	10,2%
Centro de Ciências	7,5%	12%	9,6%	9,7%
Faculdade de Educação	4,9%	3,9%	17,2%	8,7%
Centro de Ciências Agrárias	7%	7,5%	8%	7,5%
Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem	5,9%	4,7%	5,2%	5,3%
Centro de Tecnologia	3,7%	3,4%	3,3%	3,5%
Faculdade de Economia, Administração, Atuariais e Contabilidade	4,3%	2%	3,5%	3,3%
Faculdade de Direito	5%	1%	1%	2,3%
Faculdade de Medicina	0%	3,7%	1,2%	1,2%

\* Dados referentes ao finalizar o primeiro ano de curso.

Fonte: Coordenadoria de Análise e Avaliação Institucional, Pró-Reitoria de Planejamento (UFC)<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> <http://www.proplad.ufba.br/indicadores2000-2001.html>

<sup>7</sup> <http://www.mre.gov.br/cdbrazil/itamaraty/web/port/polsoc/educa/apresent/apresent.htm>

<sup>8</sup> Pró-Reitoria de Planejamento/UFC. *Avaliação Institucional da Universidade Federal do Ceará. Análise Crítica de Dados e Recomendações. Relatório Técnico*. Fortaleza: Editora da UFC, 2001.

As informações apresentadas na Tabela 1 nos indicam que as Faculdades de Medicina e Direito são as unidades acadêmicas da UFC que possuem as menores taxas de evasão discente: 1,2% e 2,3%, respectivamente. Essa informação pode ser explicada, em parte, pela alta concorrência observada no processo seletivo para ingresso na UFC e, por outro lado, pelo promissor mercado de trabalho nessas duas áreas.

Do lado oposto, aparecem o Centro de Humanidades, com a maior taxa anual média, o Centro de Ciências, a Faculdade de Educação, o Centro de Ciências Agrárias e a Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, todas essas Unidades Acadêmicas com taxas variando entre, aproximadamente, 5% e 10%. Numa situação intermediária aparecem o Centro de Tecnologia e a Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, com taxas de evasão discente variando entre, aproximadamente, 3% e 4%.

Decorrente das informações constantes da Tabela 1, calculamos a taxa média anual de evasão discente no âmbito da UFC, que resultou em 5,74%. Esse percentual corresponde a, aproximadamente, 206 casos de abandono, já que a UFC oferece anualmente 3.585 vagas à sociedade<sup>9</sup>. É um número bastante considerável, já que, como demonstramos, os elevados índices de evasão representam um ônus adicional à sociedade, pois implica o uso indevido das vagas oferecidas à sociedade, já tão escassas, e o desperdício financeiro de verbas públicas (AMARAL, 1999; RIBEIRO, MOURA & ANDRIOLA, 2003).

Além de tudo, são tão poucos aqueles que chegam ao ensino superior, aproximadamente 12% da população jovem, que não podemos permitir as desistências ou abandonos (DURHAM, 1998). Essa constatação justificou o estudo conduzido pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, instituída em 1995, pela Secretaria da Educação Superior do Ministério de Educação e Desportos (SeSu/MEC)<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Dado referente ao vestibular de 2000 (CCV, 2000).

<sup>10</sup> SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas*. Brasília: Secretaria de Educação Superior/MEC, 1996.

## Objetivo da investigação

Nesse âmbito, o projeto tem como objetivo conhecer as opiniões dos evadidos, dos docentes e dos coordenadores de Cursos de Graduação da UFC acerca do problema da evasão discente, para que, assim, possamos identificar algumas das suas causas (ANDRIOLA & Mc DONALD, 2003). Desse modo, imaginamos que, com as informações resultantes da pesquisa, poder-se-á planejar políticas institucionais para combater esse fenômeno. Para esta situação concreta, citaremos uma sábia frase, pronunciada pelo célebre inventor norte-americano Benjamin Franklin: *“investir em conhecimentos produz sempre os melhores resultados”*.

## População e Amostra

A população do estudo compunha-se dos universitários identificados como evadidos dos cursos de graduação da UFC ( $N = 412$ )<sup>11</sup>, entre os anos de 1999 e 2000. A amostra foi formada por 86 universitários evadidos no período mencionado, o que corresponde a 21% de alunos dessa população estudantil. A respeito das características demográficas da amostra, interessa-nos ressaltar que 68,2% dos entrevistados eram mulheres ( $n = 59$ ) e 85,9% eram solteiros<sup>12</sup> ( $n = 74$ ), com idade média de 26,36 anos (desvio-padrão 6,50 anos). Cerca de 90% dos evadidos ( $n = 77$ ) ingressaram na UFC através do processo seletivo conhecido pelo nome de *Vestibular*, sendo que 74,1% dos evadidos ( $n = 63$ ) concluíram o ensino médio em escolas particulares.

## Instrumento de coleta dos dados

Na coleta de informações empregou-se um questionário semi-estruturado, composto por 16 perguntas abertas, que foi utilizado pelos auxiliares de pesquisa com os evadidos componentes da amostra estudada.

<sup>11</sup> De acordo com os dados da Pró-Reitoria de Planejamento, em seu Relatório Técnico de 2001. (Pró-Reitoria de Planejamento/UFC. *Avaliação Institucional da Universidade Federal do Ceará. Análise Crítica de Dados e Recomendações. Relatório Técnico*. Fortaleza: Editora da UFC, 2001).

<sup>12</sup> No início da carreira superior o percentual de solteiros da amostra estudada era de 95,3%.

## Procedimento para obtenção das informações

A investigação caracteriza-se como sendo um estudo correlacional, pesquisa de campo, já que as informações necessárias para aclarar o problema abordado foram coletadas *in situ*. Nesse âmbito, após a identificação e contato telefônico com os evadidos, marcou-se um dia e horário para a execução da entrevista. Nesses casos, os auxiliares de pesquisa deslocaram-se ao local combinado, com o fim de aplicar o questionário e obter, assim, as informações necessárias à consecução dos objetivos da investigação.

## Tabulação e análise dos dados

Com as informações obtidas, organizou-se, então, um banco de dados com o auxílio do *software Statistical Package for Social Sciences (SPSS) for Windows (Version 11.0)*. As perguntas abertas foram tratadas através do uso da técnica da análise de conteúdo para que, posteriormente, fossem observadas as freqüências de ocorrência das categorias de respostas. No tratamento dessas categorias foram utilizadas estatísticas descritivas (média aritmética, desvio-padrão, freqüências absolutas e relativas) e inferenciais (qui-quadrado, coeficientes de correlação e análise de regressão múltipla).

## Resultados parciais

Nessa seção do artigo descreveremos resultados preliminares da investigação, já que a mesma encontra-se em andamento. Começamos por aclarar que uma das primeiras indagações feitas aos evadidos objetivou identificar os principais motivos responsáveis pela escolha do curso ou da carreira superior. De acordo com 64,2% dos entrevistados ( $n = 55$ ), o gosto, interesse e afinidade pessoal com a área do curso ou carreira escolhida foram os fatores que mais pesaram na tomada de decisão.

Posteriormente, perguntou-se aos alunos evadidos o nível de conhecimento sobre alguns aspectos relevantes do curso ou da carreira universitária, isto é, se tinham ou não informações sobre o mesmo. Segundo os dados, 40% dos evadidos

(n = 34) escolheram seu curso sem ter qualquer tipo de informação sobre o mesmo, ou seja, deixando totalmente ao acaso o acerto na eleição de sua futura profissão.

Indagados sobre os motivos responsáveis pela deserção ou abandono dos cursos ou carreiras universitárias, os evadidos apresentaram os seguintes fatores:

- incompatibilidade entre horários de trabalho e de estudo (destacado por 39,4% ou 34 evadidos);
- aspectos familiares (p. ex.: necessidade de dedicar-se aos filhos menores) e *desmotivação com os estudos* (justificado por 20% ou 17 dos evadidos);
- precariedade das condições físicas do curso ou inadequação curricular (mencionado por 10% ou 9 evadidos).

Constata-se, a partir desses dados, que os motivos de ordem pessoal e institucional são, ambos, os maiores responsáveis pela deserção acadêmica, no âmbito da UFC. Estes fatores podem explicar por que 21,2% dos evadidos (n = 18) estavam cursando novas carreiras universitárias em instituições de ensino superior distintas da UFC, no momento da realização da investigação.

Agora bem, perguntados sobre o posicionamento familiar após o abandono ter sido efetivado, 32,9% dos evadidos (n = 28) afirmaram que seus familiares não aprovaram a desistência do curso ou da carreira profissional. De acordo com 23,5% dos entrevistados (n = 20), não houve qualquer posicionamento dos familiares sobre o tema. Finalmente, segundo 43,5% dos universitários (n = 37), seus familiares lhes apoiaram na decisão de abandonar seus respectivos cursos ou carreiras universitárias.

Os alunos desertores foram indagados sobre a satisfação com o abandono do curso superior escolhido anteriormente. A ampla maioria afirmou estar satisfeita com o abandono (n = 59 ou 68,2% dos abordados); por outro lado, 30,8% dos universitários evadidos afirmaram estar insatisfeitos com a decisão do abandono (n = 27).

Ademais das análises descritivas, utilizamos o modelo da análise de regressão linear múltipla para tentar prever a variável dependente "(Y) *intenção de voltar a cursar outra*

*carreira superior*". Para isso, empregamos como variáveis independentes: (a) "satisfação com o abandono", (b) "grau de informação sobre o curso universitário", (c) "contribuição econômica familiar" e (d) "limitações do curso abandonado". Inicialmente, verificamos a plausibilidade do modelo proposto, utilizando o teste da análise de variância (ANOVA), conforme demonstram os resultados presentes na Tabela 2.

Tabela 2 – Resultados do uso do teste ANOVA

Modelo proposto	Soma de quadrados	Graus de liberdade	Quadrados médios	F	p
Regressão	2,449	4	0,612	6,207	0,000
Residual	5,130	52	0,099		
Total	7,579	56			

Os resultados do teste ANOVA confirmam que o modelo proposto é factível para explicar a variável "(Y) intenção de voltar a cursar outra carreira superior" a partir das variáveis independentes (a), (b), (c) e (d). Posteriormente, utilizamos o modelo da análise de regressão linear múltipla, através do método "ENTER", que supõe a adoção de algumas hipóteses estabelecidas *a priori* para explicar a variável dependente, cujos resultados são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Resultados do uso da análise de regressão linear múltipla

Variáveis Independentes	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	p
	Beta	Erro padrão	Beta		
(a)	-0,199	0,091	-0,260	-2,175	0,034
(b)	0,258	0,087	0,347	2,963	0,005
(c)	-0,261	0,092	-0,333	-2,851	0,006
(d)	-0,137	0,001	-0,208	-1,768	0,083
Constante	2,259	0,253	—	8,935	0,000

De acordo com os dados apresentados na Tabela 3, podemos observar que as três variáveis independentes (a), (b) e (c) são relevantes para explicar a variável dependente (Y) "intenção de voltar a cursar outra carreira superior", pois obtiveram resultados estatisticamente significativos ( $p < 0,05$ ). A variável independente (d) foi mantida no modelo porque tem tendência à significação estatística ( $p < 0,09$ ), em conformidade com a opinião de Puente Viedma (1993).

Os resultados sintetizados do modelo linear proposto são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 – Sumário dos resultados para o modelo proposto

R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado	Erro de estimação
0,568	0,323	0,271	0,314

Como podemos observar, o modelo proposto é responsável pela explicação de 27,1% (R<sup>2</sup> ajustado) da variância total dos resultados da variável dependente (Y) “*intenção de voltar a cursar outra carreira superior*”. Ademais, com estes dados, é possível, agora, passar à construção do modelo linear, que é:

$$Y = 2,259 + 0,258X_b - 0,137X_d - 0,199X_a - 0,261X_c + e \quad (x = 0; \sigma = 0,314).$$

Da equação apresentada, o último termo é o erro de estimação, que possui média zero e desvio-padrão igual ao erro de estimação (0,314).

Finalmente, a interpretação do modelo, a partir dos valores *Beta* presentes no Quadro 3, nos permite chegar à seguinte conclusão:

- A variável independente (b) “*grau de informação sobre o curso universitário*” é a que possui maior valor *Beta* e, portanto, é a que melhor explica a variável dependente (Y) “*intenção de voltar a cursar outra carreira superior*”.
- Em seguida vem a variável independente (d) “*limitações do curso abandonado*”, que é a segunda com maior valor *Beta* e, desse modo, também é a segunda que melhor explica a variável dependente (Y) “*intenção de voltar a cursar outra carreira superior*”.

## À Guisa de Conclusões

Acreditamos que os resultados dessa investigação possibilitarão às Pró-Reitorias de Planejamento, de Graduação, de Extensão e de Assuntos Estudantis, pensarem, conjuntamente, em implementar políticas institucionais internas que possam ser efetivas no combate à evasão discente dos cursos de graduação da UFC. Não obstante, temos algumas idéias que poderão converter-se em “embriões” dessas

ações. Começamos expressando uma opinião pessoal: acreditamos que a tarefa mais básica que uma IES pública deve prestar à sociedade e, principalmente, aos setores menos favorecidos, – consideramos um dos setores menos favorecidos a classe formada pelos alunos egressos do ensino médio de escolas públicas – é a informação acerca dos serviços que oferece. Não perdamos tempo divagando sobre a diversidade de serviços que poderia estar a cargo das IES públicas e “vamos directamente al grano”, como diriam os espanhóis.

Sendo a variável “*grau de informações sobre o curso abandonado*” aquela que maior poder preditivo tem para explicar a intenção de voltar a cursar uma carreira superior, faz-se necessário implementar ações para enriquecer as informações dos egressos do ensino médio sobre cursos e carreiras universitárias. Nesse âmbito, supomos que a informação acerca dos cursos da UFC é uma atividade que pode combater a frustração dos futuros universitários com a instituição e, ademais, minimizar o gravíssimo problema da evasão discente. Nesse âmbito, poderíamos imaginar a criação de um Serviço de Orientação e Informação (SOI) destinado aos egressos do ensino médio, futuros candidatos aos cursos de graduação da UFC (ANDRIOLA, 2003 ac). Desse modo, o conjunto de informações que o SOI deveria disponibilizar a eses alunos, por sua relevância acadêmica e laboral, é o seguinte:

- tempo mínimo exigido pelo curso para a obtenção do título profissional almejado;
- número de créditos a cursar, bem como o fluxograma do curso;
- atividades acadêmicas oferecidas no âmbito do curso ou da IES (investigação, extensão, monitorias, congressos, etc);
- possíveis áreas de atuação profissional;
- perspectivas do mercado de trabalho local, regional e nacional para a profissão em foco;
- possibilidades de realizar pós-graduação na área escolhida ou em áreas afins.

Ressaltemos que esse leque de informações está inteira-

mente disponível no âmbito da UFC, só que em diferentes setores. O desafio que se apresenta, nesse momento, está restrito à organização e tratamento dessas informações, de modo que possam ter a relevância que desejamos.

Mencione-se, também, a necessidade de discutirmos a possibilidade de implantar-se a função do Professor Orientador, conforme estabelece o Regimento Geral da UFC, em seu artigo 28, alínea *d*. Os aprendizes universitários já matriculados deverão ter um acompanhamento mais sistemático, tanto por parte das Coordenações de Cursos quanto pelas Pró-Reitorias de Graduação e Assuntos Estudantis. O objetivo central desse *acompanhamento* é combater o “represamento”, reprovações, transferências e evasões. Pensamos ser relevante retomar a idéia de orientar os alunos que demonstrem dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Aliás, essa é uma atividade existente em algumas IES, como é o caso da Universidade Estadual Paulista (UNESP). No curso de Matemática, nos campi de Rio Claro e São José do Rio Preto, foi implantado um programa de acompanhamento dos calouros cujo objetivo era recuperar conteúdos básicos do ensino médio para, com isto, aperfeiçoar o seu nível de aprendizagem e combater novas reprovações e evasões (D’AMBROSIO, 1997; LOTUFO, SOUSA JR., COVACIC & BRITO, 1997, 1998).

Com os calouros, necessitaremos trabalhar os seguintes aspectos: criação de um clima amistoso e cooperativo; integração de estudantes dos mais variados cursos; aumento da reflexão crítica e da consciência coletiva; incremento de informações sobre a UFC – por exemplo: atividades acadêmicas oferecidas no âmbito do curso ou da IES (investigação, extensão, monitorias, congressos científicos, etc); trabalho individualizado com os calouros que tenham problemas na área da orientação profissional – por exemplo: escolha do curso equivocado (ANDRIOLA, 2003 c).

No caso dos egressos do ensino médio, candidatos aos cursos de graduação, que exercem atividades laborais, isto é, que trabalham, caberia à UFC orientá-los para que, dentre o leque de opções ofertadas, se dirigissem aos cursos noturnos e a distância. Em síntese, a elevada demanda por ensino superior registrada nos últimos anos deverá resultar no incremento do

ensino a distância, no incremento das vagas nos cursos noturnos existentes e, por último, na criação de novos cursos noturnos<sup>13</sup>. Acreditamos que esse tipo de orientação ao futuro universitário, que não pode deixar de trabalhar, lhe proporcionará: (i) tomar consciência do problema e (ii) mobilizar os pares afetados para advogar a criação de novos cursos a distância e noturnos. Opinamos que esse é um modo de pressionar a UFC para que impulse ambas as formas de ensino que, na atualidade, estão marginadas e muito pouco exploradas.

Nesse contexto, também é relevante avaliar a capacidade de raciocínio dos futuros candidatos aos cursos da UFC. Aqui, faz-se mister aclarar que planejamos avaliar esse mecanismo cognitivo em dois aspectos básicos: *raciocínio verbal e numérico*. O primeiro deles porque se trata da capacidade de utilizar adequadamente os signos verbais – as palavras – para expressar-se na língua materna, que lhes será exigida em todas as atividades profissionais (ANDRIOLA, 1997 b). O segundo, porque é a capacidade de abstrair os fenômenos psico-sociais-educacionais e representá-los através de modelos matemáticos, que lhes será exigida em muitas das atividades intrínsecas aos cursos da UFC – uso da estatística em investigações científicas, por exemplo (ANDRIOLA, 1995 c). Para ambas as atividades, contamos com instrumentos psicopedagógicos – Testes de Raciocínio Verbal e Numérico – construídos e validados para a realidade cearense (ANDRIOLA, 1994; 1995 ab; 1996 b; 1997 b).

Ademais, será planejada a simulação de desempenho desses alunos às provas de rendimento utilizadas pela UFC em seu vestibular. A simulação do rendimento dos candidatos aos cursos da UFC lhes permitirá obter *feedback* sobre sua

<sup>13</sup> Para tanto, a IES deve assegurar-se da sua sustentabilidade financeira para implementar estas ações, além de preocupar-se em garantir que a qualidade destes cursos (a distância e noturnos) é compatível a dos diurnos e presenciais. Como deve fazê-lo? Esse é um tema que exige um profundo debate no seio da própria IES, bem como no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação (MEC).

<sup>14</sup> A aprendizagem, no âmbito da Teoria Triárquica da Inteligência (TTI), é a capacidade que o indivíduo possui para utilizar de maneira eficiente os mecanismos cognitivos componentes do raciocínio, com o objetivo de resolver problemas do seu cotidiano (ANDRIOLA, 1996 a; 1998 ab; 2000 a). Já o rendimento escolar é o desempenho do indivíduo em situações padronizadas de avaliação. O desempenho é, então, fator resultante do uso do raciocínio, ou, em outras palavras, da aprendizagem (ANDRIOLA, 2001 abc). É bom aclararmos que o rendimento escolar fornece ao avaliador elementos importantes sobre a aprendizagem do aluno e, ademais, sobre a qualidade da instituição educativa (ANDRIOLA, 1999; 2000b).

aprendizagem atual<sup>14</sup>, ou seja, ter noção dos conteúdos onde a aprendizagem é mais sólida e aqueles onde é necessário maior grau de investimento pessoal. Assim, os candidatos terão a possibilidade de comparar seu rendimento com os resultados de processos seletivos anteriores para que, assim, possam ter uma idéia da classificação individual que poderiam obter com o grau de aprendizagem atual (ANDRIOLA, 2003 bc). Claro está que este é um indicador de menor importância e, como tal, deverá ser considerado pelo candidato. Não obstante, permitirá a muitos deles retificar suas opções profissionais para cursos que lhes possibilitem ter chances reais de ingressar na UFC.

É desejo nosso converter o SOI em um serviço de renomada qualidade, reconhecido pela sociedade fortalezense e, mais especificamente, pelos seus usuários: *os egressos do ensino médio, candidatos aos cursos da UFC*. Isso poderá converter-se em dividendos para a UFC, pois a sociedade verá a preocupação da instituição em oferecer novos serviços, de real utilidade e valor sociais. Como afirmou William Shakespeare: *“crer que um inimigo débil não pode causar-nos danos é crer que uma fagulha não pode causar um incêndio”*.

## Referências

AMARAL, N. C. A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. In: TRINDADE, H. (Org.). *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

ANDRIOLA, W. B. Evasão discente no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar suas causas e implantar um Serviço de Orientação e Informação (SOI) para os egressos do ensino médio. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 16. Anais... São Cristovão, Universidade Federal de Sergipe, 2003 a.

\_\_\_\_\_. Cuidados na avaliação da aprendizagem: algumas reflexões. In: Mc DONALD, B. C. (Org.), *Esboços em Avaliação Educacional*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2003 b.

\_\_\_\_\_. Evasão discente na Universidade Federal do Ceará

(UFC): proposta para identificar suas causas e implantar um Serviço de Orientação e Informação (SOI). *Ensaio. Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 40, p. 332–347, 2003 c.

\_\_\_\_\_. Avaliação dos Programas Estaduais de Qualificação Profissional (PEQ's): Uma Revisão Conceitual do Modelo 3ER. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 30, p. 43–56, 2001 a.

\_\_\_\_\_. Factores caracterizadores de centros educativos eficaces. *Bordón. Revista de Pedagogía*, Madrid, v. 53, n. 2, p. 175–183, 2001 b.

\_\_\_\_\_. Determinación del funcionamiento diferencial de ítems (DIF) destinados a la evaluación del razonamiento verbal considerando el tipo de escuela de los alumnos. *Bordón. Revista de Pedagogía*, Madrid, v. 53, n. 4, p. 473–484, 2001 c.

\_\_\_\_\_. Funcionamento Diferencial dos Itens (DIF): estudo com analogias para medir o raciocínio verbal. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 473–481, 2000 a.

\_\_\_\_\_. Calidad educativa y efectividad escolar: conceptos y características. *Educación em Debate*, Fortaleza, v. 1, n. 39, p. 7–14, 2000 b.

\_\_\_\_\_. Evaluación: La vía para la calidad educativa. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 25, p. 355–368, 1999.

\_\_\_\_\_. Apresentação de um Modelo Teórico destinado à avaliação dos Programas Estaduais de Qualificação Profissional (PEQ's) *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 6, p. 259–266, 1998 a.

\_\_\_\_\_. Inteligência, aprendizagem e rendimento acadêmico segundo a Teoria Triárquica da Inteligência. *Educación em Debate*, v. 11, n. 2, p. 295–308, 1998 b.

\_\_\_\_\_. Expectativas de estudantes do 2º grau sobre a Universidade. *Educación em Debate*, Fortaleza, v. 33, p. 39–45, 1997 a.

\_\_\_\_\_. Avaliação do raciocínio verbal em estudantes do 2º grau. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 2, n. 2, p. 277–285, 1997 b.

\_\_\_\_\_. Avaliação da Inteligência: contribuições da Teoria do Processamento da Informação ou Componencial à Teoria Psicométrica. *Revista Psicologia Argumento*, Florianópolis, XIX, p. 117-128, 1996 a.

\_\_\_\_\_. A construção de um Teste de Raciocínio Numérico (RN) para estudantes do 2º grau. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA, 4. Anais... Universidade do Minho (Portugal), p. 149-156, 1996 b.

\_\_\_\_\_. A Construção de um Teste de Raciocínio Verbal (RV). *Psicologia Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 75-83, 1995 a.

\_\_\_\_\_. Avaliação do raciocínio numérico em estudantes do 2º grau. *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 29/32, p. 95-99, 1995 b.

\_\_\_\_\_. Apresentação dos resultados parciais relativos às análises dos itens de um Teste de Raciocínio Numérico (RN). *Educação em Debate*, Fortaleza, v. 27/28, p. 76-80, 1994.

ANDRIOLA, W. B. & Mc DONALD, B. C. *Avaliação. Fiat Lux em Educação*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2003.

AUSTIN, A. How good is your institution's retention rate? *Research in Higher Education*, v. 38, n. 6, p. 647-658, 1993.

BEAN, J. P. The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *Review of Higher Education*, v. 6, p. 129-148, 1983.

\_\_\_\_\_. Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, v. 12, n. 2, p. 155-187, 1980.

BEAN, J. P. & METZNER, B. S. A conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, v. 55, n. 4, p. 485-540, 1985.

BOSI, A. A importância da Universidade Pública. *Ciência Hoje*, São Paulo, v. 28, n. 165, p. 42-48, 2000.

BRAGA, M. M., MIRANDA-PINTO, C. O. B., CARDEAL, Z. L. Perfil socioeconômico dos alunos, repetência e evasão no curso

de Química da UFMG. *Documento de Trabalho NUPES, 5/96*. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1996.

CABRERA, A. F., CASTANEDA, M. B., et al. The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, v. 63, n. 2, p. 143–164, 1992.

COL DEBELLA, M. A. *Efeitos do primeiro semestre curricular sobre a mudança de atitudes do aluno em relação à universidade*. UFPb, 1978. Dissertação de Mestrado (Não Publicada).

CUNHA, A. M., TUNES, E. & SILVA, R. R. Evasão do curso de Química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. *Química Nova*, v. 24, n. 1, p. 262–280, 2001.

D'AMBROSIO, O. Os problemas da Matemática que não são numéricos. *Jornal da UNESP*, Ano XII, Nº 114, junho de 1997.

DURHAM, E. R. Uma proposta para o ensino superior brasileiro: diagnóstico e proposta. *Documento de Trabalho NUPES, 3/98*, (Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo). São Paulo: NUPES, 1998.

\_\_\_\_\_. *As universidades públicas e a pesquisa no Brasil*. Relatório Técnico apresentado ao CEBRAP/NUPES (Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo). São Paulo: NUPES, 1999.

FERNANDES, T. Educação com qualidade. *Ciência Hoje*, São Paulo, v. 30, n. 176, p. 56–58, 2001.

GOUVEIA, V. V., ALBUQUERQUE, F. J. B. & SOLHA, A. C. Expectativas da comunidade frente à universidade. *Revista de Psicologia*, v. 11/12, n. 1-2, p. 5–18, 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Resultados e Tendências da Educação Superior no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, 2000.

LOTUFO, A. D., SOUSA JR., C., et al. evasão e repetência escolar relacionadas com a metodologia de ensino. CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA (COBENGE), 25. Anais... p. 2148–2160, Salvador, 1997.

\_\_\_\_\_. Evasão e repetência na FEIS/UNESP: análise e resultado. CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA (COBENGE), 26. ANAIS... p. 185–203, São Paulo, 1998.

LOVISOLO, H. A crescente dualidade do ensino superior. *Ciência Hoje*, São Paulo, v. 29, n. 173, p. 56–60, 2001.

MORAIS, R. *A universidade desafiada*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

NORA, A., CASTANEDA, M. B. & CABRERA, A. F. *Student persistence: the test of a comprehensive structural model of retention*. Trabalho apresentado 1992 ASHE Annual Meeting, Minneapolis, Minnesota, 1992.

PAREDES, A. S. A evasão do terceiro grau em Curitiba. *Documento de Trabalho NUPES*, 6/94. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1994.

PATERNOSTRO, L. C. B. Universidade Carandiru: da miséria imposta à indigência consentida. *Revista de Ciências da Informação*, v. 2, n. 2, p. 1–4, 2001.

PUENTE VIEDMA, C. *SPSS/PC<sup>+</sup>. Una guía para la investigación*. Madrid: Editorial Complutense, 1993.

RAMOS, M. N. Vestibular e evasão. *Jornal do Comercio de Recife*, 29 de setembro de 1998.

\_\_\_\_\_. *Quadro de Evasão na UFPE: metodologia, causas e ações*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1995.

RIBEIRO, C. As causas da evasão universitária. ENCONTRO SETORIAL DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNESP, 1, Anais... p. 10–12, Águas de Lindóia, 1995.

RIBEIRO, E. S., MOURA, C. P. & ANDRIOLA, W. B. Evasão discente na Universidade Federal do Ceará: dados relativos aos anos 1999–2000. ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA – CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA (CEFET/CE), 13, Anais... p. 483, Fortaleza, 2003.

SCHWARTZMAN, S. *O ensino superior no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas*. Brasília: SeSu/MEC, 1996.

SOBRINHO, J. D. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

STOECKER, J., PASCARELLA, E. T. & WOLFLE, L. M. Persistence in Higher Education: a 9-Year Test of a Theoretical Model. *Journal of College Student Development*, v. 29, p. 196-209, 1988.

TINTO, V. *Leaving college: rethinking the causes of student attrition*. Chicago Ill.: University of Chicago Press, 1987.

\_\_\_\_\_. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, v. 45, p. 89-125, 1975.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – UNESCO. *Gender-sensitive education statistics and indicators. A practical guide*. New York: Division of Statistics (UNESCO), 1997.