

A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão

The institutional research and Brazilian higher education: a longitudinal case study of dropout

*Bernardo Kipnis**

Resumo

Este artigo¹ apresenta os resultados iniciais de um estudo de caso longitudinal na Universidade de Brasília sobre a evasão na educação superior brasileira. A partir do modelo interacional desenvolvido por Tinto nos Estados Unidos, busca-se uma adaptação à realidade brasileira. Procurando mostrar as relações entre as suas principais variáveis, desde a vida do estudante no ensino médio, passando por suas motivações e expectativas ao entrar na instituição, centra-se na possibilidade de integração, tanto acadêmica quanto social, desse aluno, bem como no seu compromisso em permanecer na instituição e concluir o seu curso. Trabalha-se com uma amostra aleatória estratificada por curso e sexo entre os alunos da UnB ingressos no primeiro semestre de 1998, para um acompanhamento de quatro anos. Os dados sugerem que fatores internos possuem um peso importante na decisão em evadir, melhor observado quando da análise sobre as diferenças entre alunos evadidos e não evadidos.

Palavras-chave: Pesquisa institucional. Evasão. Educação superior. Estudo longitudinal.

Abstract

This article, on dropout in Brazilian higher education, presents the first results of a longitudinal case study carried out in University of Brasilia. Based on Tinto's interaction model for the United States, adapted to the Brazilian reality, points to its main relationships: starting from the student life in high school, passing through his motivations and expectations in his institutional entrance, focus on his academic and social integration and his commitment to the institution and to finish his course. It is based on a stratified random sample by course and sex among 1998 first semester students, for a four year follow up. The data suggest that internal factors have an important weight in the decision for leaving, when the differences between persistent and non-persistent students are compared.

Key words: Institutional research. Dropout. Higher education. Longitudinal study.

* PhD, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.

E-mail: kipnis@unb.br

Introdução

Em trabalho anterior (Kipnis, 1998), discutiu-se a composição de uma 'agenda' de pesquisa em educação superior para a realidade brasileira atual e argumentou-se que "a implementação da autonomia universitária seria o elemento novo emergente na educação superior brasileira recente, gerador de novos problemas e da necessidade de uma distinta focalização da pesquisa na área" (p. 1), conforme aponta a discussão promovida pela Academia Brasileira de Ciências e SBPC, em maio de 1997, no Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ².

Este novo foco estaria direcionado a uma visão 'para dentro' das instituições, caracterizando o que, nos Estados Unidos, denomina-se de 'pesquisa institucional' (institutional research). Em outras palavras, definida esta autonomia e sua conseqüente implementação, as instituições de educação superior, principalmente as universidades, deverão se voltar para dentro e necessitarão cada vez mais se auto-conhecerem e ter um respaldo da pesquisa para o processo decisório institucional. Considera-se que as experiências de avaliação institucional, promovidas por diversas instituições desde 1985, são representativas do início deste processo que tenderá a se aprofundar em futuro próximo (Kipnis e Bareicha, 1995).

Genericamente, a pesquisa institucional busca compreender o que ocorre dentro de uma instituição de ensino superior, seja através de estudos de caso ou outros de caráter interinstitucional, que podem servir de base para a formulação e implementação de políticas institucionais e até mesmo nacionais. No Brasil, estudos nessa direção e dentro da área educacional, principalmente sobre a questão do fracasso escolar, dizem respeito à escola de primeiro grau (Barreto, 1981; Brandão, 1982; Kramer e André, 1984; Gama, 1991; Patto, 1991, entre outros). Para a educação superior, a questão da evasão assume contornos mais delineados se colocadas dentro desta perspectiva, constituindo-se esta a proposta do presente trabalho.

Ao que tudo indica, a evasão nas universidades brasileiras entrou para a agenda das preocupações governamentais com a educação superior a partir do "Seminário sobre evasão nas universidades brasileiras", organizado pela SESU/MEC, em fevereiro de 1995, na sede do CRUB, no início da gestão do governo eleito em 1994. A evasão dos estudantes dos cursos de graduação surgiu como um indicador a ser considerado dentro do propósito de se proceder a uma sistemática avaliação das instituições de ensino superior e tendo como um dos apoios o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

(PAIUB), instituído em 1994. A própria SESU passou a divulgar dados globais preocupantes, girando a média nacional em torno de 50% nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), além de baixos índices de diplomação (Pereira, 1997, p. 20).

Como consequência desse seminário surgiu a proposta, por parte da SESU, de se criar uma comissão, composta por representantes indicados pelos dirigentes das IFES e por representantes do MEC, para estudar em profundidade o tema da evasão. O resultado desse processo culminou na apresentação de um relatório final no segundo semestre de 1997 (Pereira, 1997). O mérito desse documento foi apresentar, pela primeira vez, índices em nível nacional, utilizando uma única metodologia para determinar os percentuais de diplomação, retenção e evasão de cursos, permitindo, assim, estabelecer padrões de comparabilidade. No entanto, a própria comissão afirma que

“O reconhecimento dos óbices que condicionaram este estudo corrobora a certeza de que o conhecimento mais completo e confiável do fenômeno só poderá ser alcançado através de um verdadeiro programa integrado de pesquisas que estabeleça os elos entre os níveis, identifique causas internas e externas, dando assim a necessária dimensão de totalidade característica de uma avaliação do sistema de ensino superior público do país” (p. 37, grifo nosso)³.

Em termos do debate acadêmico, a literatura vem discutindo, já há algum tempo, os fenômenos da evasão e repetência, o chamado ‘fracasso escolar’, no âmbito do ensino básico, conforme já salientado. Para o nível superior, no entanto, estes estudos ainda são escassos. Pode-se citar Rosa (1977), dissertação de mestrado sobre a evasão na Universidade Federal de Goiás; Carvalho (1986), relatório de pesquisa, fruto de um convênio entre INEP/UFBA, sobre a evasão na Universidade Federal da Bahia; UFRGS (1991), estudo elaborado pela própria instituição sobre a evasão nos seus cursos de graduação em 1985, 1986 e 1987; mais recentemente, temos o trabalho da UNICAMP (1992), sobre o diagnóstico da graduação da instituição; Paredes (1994), apresentando uma comparação sobre a evasão no ensino superior na cidade de Curitiba, entre a UFPR e a PUC-PR; Silva (1995), sobre a evasão e reprovação no curso de química da UnB; Braga (1997a, 1997b e 1997c), com resultados mais específicos sobre o curso de química da UFMG, indicando fatores internos à instituição como os mais diretamente ligados à evasão; Peixoto e Braga (1998), texto apresentado na XXI Reunião Anual da ANPEd, apontando para alguns resultados sobre a evasão no ciclo básico da UFMG e procurando ampliar os resultados do estudo anterior, além do próprio relatório do MEC, já mencionado.

Esta resenha, ainda que sumária, revela o fato de existirem estudos de caso originários de dissertações, relatórios institucionais, ou mesmo alguns artigos,

basicamente descritivos ou correlacionais, faltando a proposição de um modelo teórico que sirva de base a uma discussão mais efetiva sobre as causas da evasão, conforme já apontado pelo relatório do MEC. Este artigo busca ser uma contribuição nesta direção e toma como referência o debate que vem ocorrendo nos Estados Unidos, a partir da década de 50.

Summerskill (1962) fez uma revisão de literatura, a partir de 35 estudos diferentes sobre evasão na educação superior entre 1913 e 1962. Como resultado, mostrou que a perda mediana de estudantes pelo sistema foi de 50% e concluiu que esta taxa não mudou consideravelmente entre 1920 e 1962 (*apud* Bean, 1980). De acordo com Latiesa (1991), a taxa de evasão nos Estados Unidos, para o período 1960-1986 continuou sendo de 50%, mantendo a estabilidade observada desde o início do século (*apud* Pereira, 1997), tornando muito evidente a constante preocupação com esta temática consolidada como um forte problema dentro da educação superior naquele país.

No entanto, somente a partir da década de 70 busca-se superar a perspectiva descritiva, originando um debate preocupado em criar ou construir uma teoria como base para ações institucionais, com implicações em termos de políticas mais abrangentes no nível governamental. Associada a isto, estabelece-se também uma discussão metodológica a respeito, dando margem ao surgimento de distintas abordagens na compreensão do mesmo fenômeno.

Dentro dessa perspectiva, este artigo organiza-se em mais quatro seções. A seguinte faz uma discussão do problema da evasão a partir do debate que vem ocorrendo na literatura norte-americana, propondo um modelo teórico, ainda em caráter de tentativa na sua aplicação à realidade brasileira. A terceira seção apresenta a metodologia da pesquisa longitudinal que vem sendo desenvolvida na Universidade de Brasília, com alunos que ingressaram no primeiro semestre de 1998. Em seguida, são apresentados os primeiros resultados encontrados, ainda exploratórios, tendo por base o modelo teórico descrito anteriormente. Por fim, propõem-se algumas considerações finais, sintetizando-se os resultados e buscando-se sugerir sua continuidade como base para o desenvolvimento de políticas institucionais.

O conceito de evasão, o modelo teórico e o debate nos Estados Unidos

Nos Estados Unidos, a pesquisa sobre evasão ou abandono no ensino superior não é recente. Vem desde os anos 50, conforme nos mostra a resenha elaborada por Pantages e Creedon (1978), passando pelos anos 60, com os trabalhos de

Summerskill (1962), Heilbrun (1965) e Marks (1967) e entrando na década de 70 e 80 com estudos de Spady (1970), Astin (1975), Tinto (1975), Terenzini e Pascarella (1980), Bean (1980), entre outros. Embora com produção numerosa, essa temática teve uma abordagem inicial predominantemente atórica e descritiva. Somente a partir dos anos 70 começam a se delinear modelos teóricos explicativos desse fenômeno (Spady, 1970; Tinto, 1975; Bean, 1980). A partir daí, a competição entre esses vários modelos, diante da necessidade de construção de uma teoria com poder explanatório e preditivo, passa a direcionar o debate acadêmico, com trabalhos buscando a sua validação (Terenzini e Pascarella, 1980; Bean, 1980 e 1983) ou refutação (Attinasi, 1989 e 1992; Tierney, 1991 e 1992, Tierney e Rhoads, 1993), ou ainda testando a possibilidade de uma integração (Cabrera, Castañeda, Nora e Hengstler, 1992 e Cabrera, Nora e Castañeda, 1993).

Pode-se apontar, também, para outras características desse debate (Pascarella, 1982). Do ponto de vista de abrangência, existem estudos multi-institucionais (Anderson, 1981; Munro, 1981), outros referentes a instituições específicas, estudos de caso (Baumgart e Johnstone, 1977; Terenzini e Pascarella, 1977; Aitken, 1982; Pascarella, 1982), ou ainda aqueles preocupados com propostas ou desenhos de intervenção para reduzir o abandono (Rossman, 1967, 1968; Pedrini and Pedrini, 1978; Tinto, 1987, 1993). Além disso, várias associações e organizações educacionais nos Estados Unidos encontram-se envolvidas com pesquisa sobre evasão na educação superior, como American College Testing Program, American Council of Education, Educational Testing Service and National Center for Higher Education Management Systems (Chapman, 1982). Por fim, uma série de instrumentos (questionários) já foram desenvolvidos e testados nesses vários estudos, como Institution Integration Scales, Student Involvement Questionnaire, Student Outcomes Questionnaire, Student Turnover Questionnaire e Withdrawing/Nonreturning Student Survey.

Sem dúvida, a pesquisa quantitativa, de cunho mais positivista, predomina no estudo desta temática, definida por variáveis relacionadas hipoteticamente em um modelo causal, o qual é testado empiricamente através de análise estatística. Recentemente, vem-se utilizando modelos de relações estruturais lineares, apoiados por pacotes estatísticos bastante flexíveis, como LISREL, EQS, AMOS, que substituem os antigos modelos baseados em *path analysis* e em análise de regressão. Dentro dessa perspectiva, diferenças teóricas estão relacionadas à seleção de variáveis, determinando sua inclusão ou não no modelo, à importância relativa de cada uma e de como elas se estruturam relacionalmente. A base para a configuração dessas relações estruturais são retiradas de teorias geradas em outras disciplinas, como sociologia, economia, psicologia e teoria das organizações.

Ao que tudo indica, o modelo interacional de Tinto (1975, 1987, 1993) é o que mais atenção vem atraindo. Basta verificar as mais de 400 citações ocorridas ao final de 1994 e as, aproximadamente, 170 dissertações, que, em 1995, fizeram uma clara referência a ele (Braxton, 1997). Trata-se do modelo mais maduro em termos de pesquisa sobre o tema, apresentando um *status* quase paradigmático (Peterson, 1985). Tinto apresenta uma discussão eminentemente conceitual, dando margem a uma série de trabalhos posteriores de testagem empírica⁴.

Sobre o conceito de evasão

Tinto propôs inicialmente seu modelo em 1975, a partir de uma síntese teórica da pesquisa que vinha sendo desenvolvida até então, sendo descrito mais adiante. Nosso ponto de partida, no entanto, será tecer algumas considerações sobre o conceito de evasão, necessárias como base para uma futura operacionalização metodológica (Tinto, 1982).

Em primeiro lugar, torna-se importante considerar diferentes atores ou grupos envolvidos no processo, com distintos interesses e visões. Sendo assim, não se trata somente de encontrar uma definição para a evasão na educação superior, mas também de entender como essa definição varia entre as diversas partes envolvidas. Basicamente, são considerados três distintos atores: os estudantes que evadem; aqueles responsáveis pela política da própria instituição; aqueles responsáveis pela política em nível estadual ou nacional.

Para os estudantes que abandonam uma instituição de nível superior, a questão da evasão deve ser referenciada aos seus objetivos na entrada. Portanto, segundo o ponto de vista do aluno, evasão significa o fracasso em atingir os seus objetivos desejados ao entrar na instituição (Tinto, 1982, p. 4). Porém, não se deve tratar os alunos como um grupo homogêneo. Eles variam, por exemplo, segundo a idade, com claras repercussões em termos de maturidade e segurança quanto ao objetivo definido, o *status* sócio-econômico e o sexo. Um outro aspecto a se considerar está no momento em que ocorre o abandono. O caráter da evasão logo no início do curso, seguramente, diferencia-se de quando ocorre mais para o final. Portanto, nesse caso, o abandono varia segundo as características pessoais do aluno e do tempo.

Do ponto de vista institucional, essa definição torna-se melhor observável quando o estudante deixa a instituição e abre espaço para outra pessoa entrar. No entanto, torna-se importante discernir aqueles casos considerados abandonos daqueles ocorridos pelo funcionamento normal da instituição. Leva-se, também,

em consideração os períodos críticos pelos quais passa o aluno: o processo de admissão e o período do primeiro ano depois de aceito e que, para os estudantes jovens, corresponde à transição do secundário para o ensino superior.

Do ponto de vista do sistema público de educação superior, no nível do Estado, pode-se entender evasão quando existe uma transferência de instituições públicas para outras particulares ou para fora do Estado. Em nível nacional, deve-se considerar evasão somente se o indivíduo deixou completamente o sistema.

Sobre o modelo de Tinto

Se a clareza quanto ao entendimento do conceito, e de suas implicações em termos dos vários atores envolvidos, representam aspectos básicos iniciais, a capacidade de explicação e de predição em relação ao fenômeno constituem objetivos da produção do conhecimento neste campo. Nesta direção, o modelo de Tinto busca trabalhar teoricamente esta questão. Mais do que considerar variáveis que expliquem a variância na evasão, o autor estabelece relações causais em uma perspectiva longitudinal. Esse modelo foi proposto inicialmente em 1975, sofrendo alterações em 82 e 86 e recebendo seu formato atual em 1993.

Trata-se de um modelo longitudinal interacional, que busca relacionar aspectos do indivíduo-aluno com o contexto institucional em que ele se encontra. A ênfase, portanto, está no indivíduo e na instituição. Utiliza-se da teoria do suicídio de Durkheim e, da economia, toma-se emprestada a análise custo-benefício como base para decisões individuais. De acordo com Durkheim (1961), a probabilidade do suicídio na sociedade aumenta quando faltam uma integração moral, ou de valores, e uma afiliação ao coletivo. Esse tipo de suicídio é classificado como egoístico (os outros são altruístico e anômico). Neste sentido, o suicídio ocorre quando os valores de um indivíduo divergem substancialmente daqueles da sociedade, ou quando falta uma interação pessoal com outros membros da coletividade.

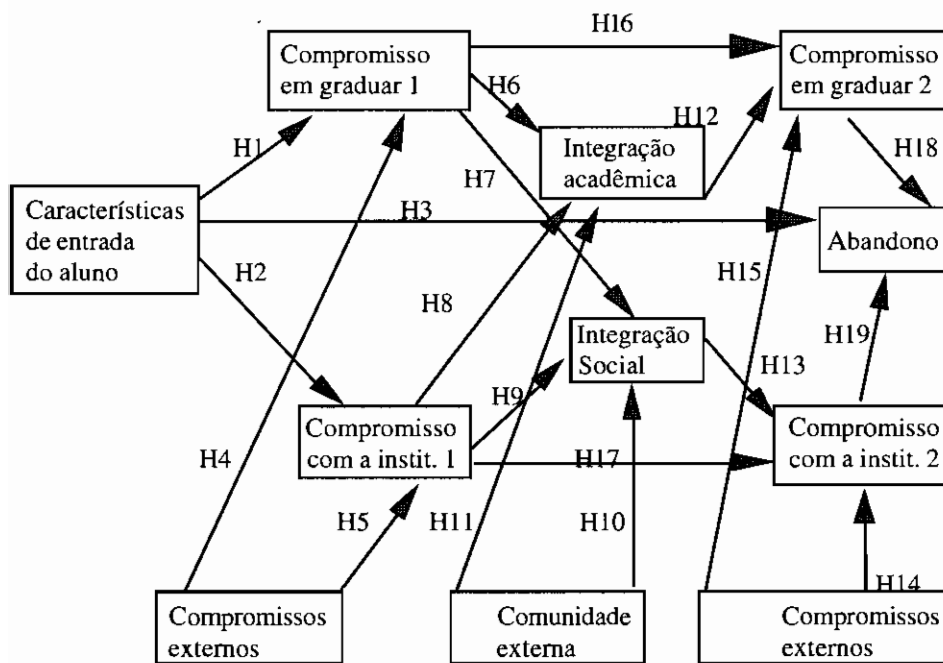
Considerando-se uma instituição de educação superior como um sistema social, Tinto estabelece uma analogia com a teoria do suicídio de Durkheim, o que, na verdade, representa uma continuação ao trabalho anterior de Spady (1970). Ou seja, o abandono ocorrerá quando não se realiza uma integração do indivíduo com os valores da instituição, basicamente acadêmicos, e/ou uma integração pessoal com outros membros da comunidade (outros alunos e professores).

Assim, o aluno participa da instituição através do seu sistema acadêmico, relacionado ao seu desempenho enquanto estudante e suas possibilidades profissionais futuras, e do seu sistema social, correspondente à sua interação com a comunidade da instituição.

No entanto, a utilização da teoria durkheimiana somente descreve as condições sob as quais o abandono ocorre. Para se conseguir um certo grau de previsibilidade, outras variáveis devem ser incorporadas ao modelo. Além das características individuais do aluno (como atributos psicológicos, status sócio-econômico, sexo, idade, experiência acadêmica anterior, entre outras), devem ser incluídas as expectativas e motivações de cada um, tanto para com a conclusão do curso escolhido, como para com a instituição. O autor chama isto de compromissos com a conclusão e com a instituição escolhida.

Além de especificar as condições institucionais onde a evasão ocorre e os atributos e compromissos individuais que explicam as variações nas diferenças de comportamento em relação ao abandono, o modelo busca mostrar, longitudinalmente, o processo das interações existentes dentro da instituição, conforme nos mostra a figura abaixo:

Figura 1



Resumidamente, trata-se de um modelo longitudinal, com 19 hipóteses a serem testadas, relacionando 11 grupos centrados em 4 variáveis principais (*características individuais de entrada, compromissos com o curso, com a instituição e externos, integração acadêmica e social e abandono*). O seu foco é o indivíduo/aluno e centra-se, basicamente, em dois conceitos chaves: o de *cultura institucional* e o de *interação* com o meio. Parte do princípio de que a instituição de ensino superior possui uma cultura própria, muito calcada nos valores acadêmicos, os quais servem de base ao percurso do aluno durante o seu curso. Neste sentido, torna-se fundamental a sua integração acadêmica à instituição e ao curso para a sua permanência. Por outro lado, a sua integração social, principalmente no relacionamento com os seus colegas fora de sala de aula, constitui, também, um fator importante dentro deste processo. Em síntese, sua integração acadêmica e social, associada com suas características pessoais de entrada, sua disposição em concluir o curso e seu compromisso com a instituição, além da influência de fatores externos, são os fatores que levam o aluno à sua decisão de permanecer ou abandonar a instituição.

Metodologia da pesquisa na Universidade de Brasília

Esta pesquisa, da qual este artigo representa um primeiro resultado, busca trabalhar nesta linha ainda pouco utilizada no Brasil, ou seja, a perspectiva longitudinal. Isto se deve em função de suas dificuldades inerentes, desde a coleta dos dados primários até o seu acompanhamento ao longo do curso. Deve-se ressaltar que o modelo de Tinto, nos Estados Unidos, vem sofrendo crítica, principalmente pelo fato de ser quantitativo e pela preocupação em medir variáveis. A perspectiva qualitativa, desenvolvida por outros autores, centrada no significado que os indivíduos atribuem à sua passagem pela instituição, e captada por entrevistas fenomenológicas, será desenvolvida posteriormente dentro do contexto longitudinal em que o projeto vem ocorrendo.

Como ponto de partida, 613 alunos (32,7%), de um total de 1.872 matriculados na Universidade de Brasília, no primeiro semestre de 1998, e com entrada via o vestibular, foram selecionados aleatoriamente e estratificados por curso e sexo. Remeteu-se por correio questionários, previamente elaborados e codificados, solicitando-se sua entrega nos diversos postos da Diretoria de Assuntos Acadêmicos (DAA), espalhados pelo *campus* da Universidade.

Em seguida, procedeu-se ao acompanhamento das respectivas devoluções através de recolhimento junto aos postos da DAA e de consulta telefônica aos retardatários. De uma perda de 10%, em função de mudanças de endereço,

conseguiu-se a coleta inicial de 211 (11,3% do total) questionários, representando 38,2% da amostra, distribuídos por todos os cursos, sendo ampliada posteriormente, via entrevista telefônica, para 350 alunos, equivalendo a 57% da amostra e, aproximadamente, 20% do total. Trata-se, portanto, de uma situação satisfatória, considerando-se que o ideal seriam de 50% a 70% da amostra líquida (Babbie, 1990). As informações foram digitadas na matriz de dados do *software* SPSS, versão 8.0, para posterior análise.

A idéia de se iniciar pelo primeiro semestre de 1998 foi intencional, pois este se caracterizou como um semestre atípico, em função do período prolongado de greve dos docentes. Por um lado, ganha-se no sentido de se poder estudar o impacto da greve no futuro desempenho e permanência do aluno ao longo do curso. De outro, perde-se, inicialmente, em função da dificuldade na coleta de dados. No entanto, como se trata de uma pesquisa de painel, ou seja, um questionário será passado para os mesmos alunos anualmente, pretende-se, em uma segunda rodada, ampliar a amostra com aqueles selecionados previamente, mas que não forneceram as informações na coleta inicial, procurando-se atingir o número estabelecido no início.

Foi realizada uma segunda aplicação, um ano após o ingresso na UnB, sendo que desta vez o levantamento se deu por entrevista telefônica, mais rápido e com um custo menor. Dos 211 alunos iniciais, elevou-se este número para 350, sendo possível trabalhar com 298 que responderam aos dois questionários, correspondendo a 54% da amostra líquida.

Análise inicial dos dados

Os questionários, nos dois momentos, abarcaram 93 variáveis, procedendo-se a dois tipos de análise. Apresenta-se, inicialmente, uma distribuição de frequência das variáveis mais importantes na descrição do perfil da amostra, buscando a caracterização desse aluno recém-ingresso. Em seguida, propõe-se cruzamentos levando-se em conta dois cortes, por permanência ou não na instituição, e por turno, diurno ou noturno. As variáveis em análise correspondem às hipóteses do modelo teórico proposto. Ressalta-se o fato de esta análise se constituir em um primeiro momento deste estudo longitudinal, abarcando informações sobre o aluno no momento de ingresso na instituição e um ano após sua entrada, já captando possíveis diferenças entre evadidos e não evadidos. Em fase posterior, pretende-se fazer o teste completo do modelo, utilizando-se da análise de equações estruturais componentes do modelo.

Caracterização do perfil do alunado

Trata-se de uma amostra essencialmente solteira (91,0%), com um ligeiro predomínio em relação ao sexo masculino (55,3%), bastante jovem (38,2% com menos de 18 anos e 86,4% com até 25 anos), morando, a sua maioria, em setores de maior poder aquisitivo de Brasília (58,7% distribuídos entre Asa Norte, Asa Sul, Lagos Norte e Sul, Octogonal e Sudoeste), moradias espaçosas, (71,1% com três ou mais quartos), pertencentes a famílias com um elevado nível de renda (nos extremos, somente 7,6% auferem até cinco salários mínimos, enquanto 65,7% ganham mais de 15 salários mínimos), em geral possuem bens eletro-eletrônicos em casa (5,3% não possuem aparelho de som; 24,5, freezer; 9,1%, máquina de lavar; 1,4%, televisão; 13,5% vídeo-cassete), somente 15,9% não possuem automóvel e 75,3% possuem empregadas diaristas ou fixas. Apresentam um elevado grau de escolaridade dos pais e das mães (54,6% com superior completo e 8,9% incompleto, para os primeiros, e 48,6% com superior completo e 6,9% incompleto, para as segundas), cursaram o ensino médio em escolas particulares (61,9%), turno diurno (84,7%) e do tipo acadêmico (78,0%), 72,4% prestaram apenas um vestibular para ingresso na instituição e, presentemente, estão cursando mais de 20 créditos no semestre (53,5%). Entre aqueles que tentaram outros cursos aparecem, na ordem de preferência, Direito, Medicina e Relações Internacionais.

Caracterização das preferências em relação ao ensino médio, à UnB e ao Curso escolhido

Os dados da amostra revelam um relacionamento no ensino médio variando entre bom e ótimo em relação a outros alunos (57,4% ótimo e 40,7% bom), aos professores (60,3% bom e 34,9% ótimo), aos funcionários (70,3% bom e 25,8% ótimo) e aos pais e familiares (51,7% ótimo e 44% bom). A tabela 1, em anexo, aponta para a distribuição das atividades mais freqüentadas no ensino médio. Pelo percentual da escala em *nenhuma freqüência e pouca freqüência*, percebe-se que somente duas atividades encontram-se abaixo dos 50%, bailes e festas, e cinema, teatro e vídeos. Atividades mais acadêmicas, como freqüência à biblioteca, concursos literários e outros e feiras de ciência apresentam baixa participação. Mesmo atividades escolares de cunho mais social, como gincanas, visitas e passeios apresentam também baixa participação. Freqüência a grupos de estudo, representação de turma e conselhos de classe seguem na mesma direção. A média geral de desempenho no ensino médio está em 73,2.

O perfil das preferências em relação à escolha da instituição e do curso apresenta-se, também, bastante definido, e pode ser observado a partir das tabelas 2 e 3, em anexo⁵.

As duas prioridades dadas pelos alunos da amostra, em relação aos motivos de escolha da Universidade de Brasília, recaem sobre *gratuidade do ensino e qualidade do ensino*, com uma ligeira ênfase para o primeiro. Interessante a ênfase na gratuidade para uma clientela de elevado poder aquisitivo, acima inclusive da qualidade do ensino.

Na tabela 3, embora com índices de preferência menores que a escolha da instituição, percebe-se uma concentração, em termos dos motivos para a escolha do curso, em torno de fatores intrínsecos, como realização pessoal, possibilidade de exercer uma profissão, vocação e crescimento pessoal. Fatores extrínsecos, como a obtenção de um diploma ou mesmo a questão salarial, vêm em segundo plano. Sem dúvida, a influência familiar e a utilização do curso como ponte para um outro de maior interesse aparecem de forma muito fraca.

Perguntados sobre as atividades que mais tomavam o seu tempo no momento do preenchimento do instrumento, a distribuição apresentou-se de acordo com a tabela 4, em anexo. Sem dúvida alguma, a dedicação ao curso aparece de forma pronunciada, deixando outras atividades bem mais atrás, como trabalho, dedicação a outro curso e tarefas domésticas.

Em função do modelo teórico proposto, além dos motivos de escolha da instituição e do curso, buscou-se captar o compromisso do aluno com ambos, através das questões apresentadas na tabela 5, em anexo.

Neste sentido, as variáveis 'compromissos com o curso e com a instituição' são básicas para a explicação futura da evasão. A tabela revela a posição dos alunos da amostra. Percebe-se um percentual elevado em termos do compromisso com a conclusão das disciplinas matriculadas no semestre. Este mesmo percentual permanece para a matrícula nas disciplinas do próximo semestre. Interessante, no entanto, é a diminuição do percentual em termos da conclusão de disciplinas do próximo semestre e principalmente do curso. Ele cai de 83% para 68%, em relação ao curso, e para 78% em relação à instituição. Resultado este que, embora ainda elevado, mostra a tendência à dúvida que se instala quanto ao futuro, gerando possibilidades de evasão. Isto pode ser observado na coluna do percentual de quem não soube responder. Este percentual mais do que dobra indo de 11% para 23% e 27%. É possível que a greve tenha influenciado no crescimento desta incerteza.

Diferenças entre alunos evadidos e não evadidos segundo o modelo de Tinto

A análise desta seção é resultado de tabulações cruzadas entre alunos que abandonaram a instituição e os que nela permaneceram. Busca-se observar se ocorrem diferenças em relação às variáveis propostas pelo modelo adotado, ou seja, as características individuais; os compromissos com o curso, com a instituição e com aqueles externos à vida institucional do aluno; e a integração acadêmica e social do aluno. Apresenta-se aqui apenas os resultados da análise⁶. Utilizou-se o coeficiente de Pearson para o teste do qui-quadrado, considerando-se o nível de significância abaixo de 1%, em relação à hipótese nula da independência entre as variáveis.

As *características individuais* dos alunos não apresentaram significativas diferenças entre suas principais variáveis. Assim, a idade se apresentou baixa; o estado civil com o predomínio de solteiros; o sexo, com certa maioria de homens; o local de moradia, com um certo predomínio dos bairros nobres; a renda se mostrou elevada para os dois grupos; assim como a escolaridade do pai e da mãe, também concentrada no nível superior.

As *características do ensino médio* apresentaram o mesmo comportamento das variáveis anteriores, não oferecendo diferenças entre os dois grupos. Neste sentido, em relação ao tipo de escola cursada (pública ou particular), ao turno cursado (diurno ou noturno) e aos diversos relacionamentos efetuados, seja com outros alunos, com professores e com os pais, não se encontraram diferenças significativas segundo os grupos em estudo.

As diferenças surgem em relação aos *compromissos* assumidos pelos alunos com o curso, com a instituição, com o trabalho, enquanto compromisso externo, e à sua *integração* acadêmica na instituição, já que a social não se mostrou significativa. Assim, os alunos evadidos afirmaram ou que não iriam concluir as disciplinas em que estavam matriculados ou não sabiam responder a questão, que não estavam certos de se matricularem nas disciplinas do semestre seguinte, nem se iriam concluir as disciplinas do próximo semestre. Em relação à instituição, os alunos evadidos não estavam certos se iriam cumprir as regras estabelecidas pela UnB.

Do ponto de vista dos *compromissos externos*, o único que se apresentou significativo foi o trabalho, como um fator influente negativamente na dedicação aos estudos, para os alunos evadidos. Na *integração acadêmica*, não houve diferença entre os grupos para os relacionamentos com professores e funcionários; no entanto, chamou a atenção a diferença significativa para a pergunta sobre o horário de atendimento extra-classe, à qual os alunos evadidos,

em sua maior parte, responderam não ter procurado o professor ou não sabiam responder a questão. Na *integração social*, não houve diferença significativa no relacionamento com os outros alunos.

Considerações finais

O presente texto propõe um modelo teórico e apresenta os primeiros resultados de uma pesquisa de cunho longitudinal, na Universidade de Brasília, com uma duração prevista para quatro anos. Neste sentido, assume um caráter exploratório nesta sua fase inicial. A sua relevância, no entanto, está no fato de tratar a questão da evasão na educação superior a partir de uma discussão, teórica e metodológica, pouco desenvolvida no debate sobre a realidade brasileira. Além disso, procura situá-la em um contexto de pesquisa institucional, também ainda pouco discutido no Brasil. Para tal, vale-se do debate que vem ocorrendo nos Estados Unidos, onde a questão da pesquisa institucional, especialmente sobre a evasão na educação superior, já possui maior tradição. O esforço está na possibilidade de, se possível, adequarmos tal debate à realidade da educação superior brasileira, propondo as alterações que se fizerem necessárias.

Sobre os dados analisados, pode-se sugerir algumas conclusões que servem de base para a continuidade do estudo e a possibilidade de um processo decisório institucional mais consistente. Embora a amostra esteja mais viesada para alunos do curso diurno, o que se espera superar na continuidade da pesquisa, ela lança luz sobre o tipo de aluno que está entrando na Universidade de Brasília: bastante jovem, sem outros compromissos, inclusive trabalho, a não ser com o estudo e desempenho no curso. De classe média e média-alta, demonstra comprometimento com o seu curso e com a instituição de ingresso. Dois motivos sobressaem em relação à escolha desta última: sua gratuidade e sua qualidade. Variáveis intrínsecas, como realização pessoal, exercício de uma profissão, vocação e crescimento intelectual, predominam na escolha do curso, mais do que variáveis extrínsecas, como salário, certificado, dificuldade de passar em outro curso.

A princípio, tal tipo de aluno apresenta características pessoais e do contexto de procedência bem compatíveis com um bom desempenho no curso e na instituição, seja pelo seu desempenho no ensino médio, seja pelo seu contexto familiar e de vida. Caso não persista, deve-se levantar a hipótese de fatores internos à instituição e obstáculos que venha a enfrentar em sua integração acadêmica e social. Isto pode ser melhor observado na análise sobre as diferenças entre alunos evadidos e não evadidos, onde quando predominaram

distinções em relação aos compromissos com o curso, com a instituição e com o trabalho, além da diferença na integração acadêmica.

Fica, no entanto, a necessidade de se testar o modelo como um todo e de se questioná-lo no que diz respeito ao seu embasamento nos conceitos de cultura institucional, decisão racional do indivíduo e ênfase no processo interacional do aluno com a instituição. No caso brasileiro, fatores externos, a clivagem por classe social e o papel da cultura brasileira em uma decisão racional devem ser colocados, na medida em que se trabalhar com características que se afastam do perfil da amostra levantada.

Referências bibliográficas

- AITKEN, N. College student performance satisfaction and retention: specification and estimation of a structural model. *Journal of Higher Education*, Columbus, Ohio, v. 53, p. 32-50, 1982.
- ANDERSON, K. Post-high school experiences and college attrition. *Sociology of Education*, v. 54, p. 1-5, 1981.
- ASTIN, A. *Preventing students from dropping out*. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.
- ATTINASI JR., L. C., Getting in: Mexican Americans' perceptions of university attendance and the implications for freshman year persistence. *Journal of Higher Education*, Columbus, Ohio, v. 60, n. 3, p. 247-277, 1989.
- _____. Rethinking the study of the outcomes of college attendance. *Journal of College Student Development*, n. 33, p. 61-70, 1992.
- BARRETO, E. S. de S. Bons e maus alunos e suas famílias, vistos pela professora de primeiro grau. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 37, p. 84-89, 1981.
- BAUMGART, N.; JOHNSTONE, J. Attrition at an Australian university: a case study. *Journal of Higher Education*, Columbus, Ohio, v. 48, p. 553-570, 1977.
- BEAN, J. P. Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, n. 12, p. 155-187, 1980.
- _____. The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *Review of Higher Education*, n. 6, p. 129-148, 1983.
- BRAGA, M. M. et al. Perfil sócio-econômico dos alunos, repetência e evasão no curso de Química da UFMG. *Química Nova*, São Paulo, v. 20, n. 4, 1997a.
- _____. *Perfil dos formandos do curso de Química da UFMG na década de 90. Um estudo preliminar*. Apresentado na Semana da Graduação da UFMG, dez. 1997b.
- _____. Fatores prevalentes para a evasão no curso de Química da UFMG. A voz dos evadidos e estudantes. Trabalho apresentado na 20ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química. Poços de Caldas, maio 1997c.
- BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. da. *Estado da arte sobre evasão e repetência no ensino de primeiro grau no Brasil (1971 - 1981)*. Rio de Janeiro: IUPERJ/INEP, 1982.
- BRAXTON, J. M.; SULLIVAN, A. V. S.; JOHNSON JR., R. M. Appraising Tinto's theory of College student departure. In SMART, John C. (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research 12*. New York: Agathon, 1997.

- CABRERA, A. F. et al. The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, Columbus, Ohio, v. 63, n. 2, p. 143-164, 1992.
- CABRERA, A. F.; NORA, A.; CASTAÑEDA, M. B. College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *Journal of Higher Education*, Columbus, Ohio, v. 64, n. 2, p. 123-139, 1993.
- CARVALHO, I. M. et al. Estudo do Fenômeno de Evasão na Universidade Federal da Bahia. Convênio INEP/UFBA n. 45/84. Salvador. Não publicado. 1986.
- CHAPMAN, D. W. Resources for research on student attrition. In PASCARELLA, Ernest T. (Ed.), *Studying student attrition*. New directions for institutional research. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.
- DURKHEIM, E. *Suicide*. Glencoe: Free Press, 1961.
- GAMA, E. M. P. et al. As percepções sobre a causalidade do fracasso escolar no discurso descontente do magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 72, n. 172, p. 356-384, 1991.
- HEILBRUN, A. B. Personality factors in college dropouts. *Journal of Applied Psychology*, v. 49, p. 1-7, 1965.
- KIPNIS, B.; BAREICHA, P. S. Avaliação de cursos e gestão do ensino de graduação em Universidades: um estudo de tendências. *Ensaio*, n. 4, 1995.
- KIPNIS, B. *Autonomia e a pesquisa em educação superior no Brasil. As possibilidades da pesquisa institucional*. Trabalho apresentado na XXI Reunião Anual da ANPED. Caxambu, set. 1998.
- KIPNIS, B. Evasão na educação superior brasileira. Contribuições para um debate teórico e metodológico. Mimeo. 1998.
- KRAMER, S.; ANDRÉ, M. E. D. Alfabetização: um estudo sobre professores das camadas populares. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 65, n. 151, p. 523-537, 1984.
- MARKS, E. Student perceptions of college persistence and their intellectual, personality and performance correlates. *Journal of Educational Psychology*, v. 58, p. 210-211, 1967.
- MUNRO, B. H. Dropouts from higher education: path analysis of a national sample. *American Educational Research Journal*, v. 18, n. 2, p. 133-141, 1981.
- PANTAGES, T. J.; CREEDON, C. F. Studies of college attrition: 1950-1975. *Review of Educational Research*, v. 48, p. 49-101, 1978.
- PAREDES, A. S. *A evasão no terceiro grau em Curitiba*, NUPES-USP, São Paulo, documento de trabalho n. 6, 1994.
- PASCARELLA, E. T. (Ed.) *Studying student attrition: new directions for institutional research*. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.
- PASCARELLA, E. T. et al. Enrollment variables and academic performance as predictors of freshman-year persistence, early withdrawal, and stopout behavior in an urban, nonresidential university. *Research in Higher Education*, n. 15, p. 329-349, 1981.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. Belo Horizonte: JQE Editor, 1991.
- PEDRINI, B.; PEDRINI, D. Evaluating experimental and control programs for attrition/persistence. *Journal of Education Research*, v. 71, p. 234-237, 1978.

- PEIXOTO, M. do C. de L.; BRAGA, M. M. A evasão no ciclo básico da UFMG. Trabalho apresentado na XXI Reunião Annual da ANPEd. Caxambu, Setembro. 1998.
- PETERSON, M. W. Emerging developments in postsecondary organization theory and research: fragmentation or integration. *Educational Researcher*, v. 14, p. 5-12, 1985.
- ROSA, E. *A evasão no ensino superior: um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: FGV / EBAP, 1977.
- ROSSMAN, J. An experimental study of faculty advising. *Personnel and Guidance Journal*, v. 46, p. 160-164, 1967.
- SILVA, R. R. et al. Evasão e reprovações no curso de Química da Universidade de Brasília. *Química Nova*, São Paulo. v. 18, n. 2, 1995.
- SPADY, W. G. Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, Ontário, Canadá, n. 1, p. 64-85, 1970.
- SUMMERSKILL, J. Dropouts from college. In SANFORD, N. (Ed.), *The american college*. New York: Wiley, 1962.
- TERENZINI, P. T.; PASCARELLA, E. T. Voluntary freshman attrition and patterns of social and academic integration in a university: a test of a conceptual model. *Research in Higher Education*, n. 6, p. 25-44, 1977.
- _____. Toward a validation of Tinto's model of college attrition: a review of recent studies. *Research in Higher Education*, n. 12, p. 271-282, 1980.
- TIERNEY, W. G. *Culture and ideology in higher education: advancing a critical agenda*. New York: Praeger, 1991.
- _____. *Official encouragement, institutional discouragement: Minorities in academe - the Native American experience*. Norwood, NJ: Ablex, 1992.
- TIERNEY, W. G.; RHOADS, R. A. Postmodernism and critical theory in higher education: Implications for research and practice. In: SMART, John C. (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research 9*. New York: Agathon, 1993.
- TINTO, V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, n. 45, p. 89-125, 1975.
- _____. Limits of theory and practice in student attrition. *Journal of Higher Education*, Columbus, Ohio, v. 53, n. 6, p. 687-700, 1982.
- _____. Theories of student departure revisited. In SMART, John C. (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research 2*. New York: Agathon, 1986.
- _____. *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press. 1987.
- _____. *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. (2. ed.). Chicago: University of Chicago Press. 1993.
- UNIVERSIDADE DE CAMPINAS. *Elementos para um diagnóstico da graduação da UNICAMP*. Campinas: UNICAMP, mimeo. 1992.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. *Evasão dos cursos de graduação da UFRS em 1985, 1986 e 1987*. Série Estudos e Projetos n. 15, Porto Alegre, UFRGS. 1991.

Anexo de tabelas

Tabela 1

Distribuição percentual das atividades no ensino médio								
	Bailes e festas	Bibli-oteca	Aula de reforço	Camp. comunit.	Cin./teat./ vídeo	Conc. liter/out	Cons. de classe	Visitas/ passio
NF	19,0	16,4	68,5	26,1	12,7	67,8	67,3	25,0
PF	26,8	45,9	18,2	42,9	27,3	18,8	18,3	39,2
F	31,2	26,6	10,3	18,7	32,7	6,9	7,4	20,1
MF	22,9	11,1	3,0	12,3	27,3	6,4	6,9	15,7
NF+PF	45,9	62,3	69,0	69,0	40,0	86,6	85,6	64,2
> 50%	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim
	Feiras ciência	Gin-canas	Grupos estudo	Grêmio alunos	Labora-tório	Jogos inter-esc.	Oficinas de arte	Repres. turma
NF	35,8	26,2	25,5	68,7	18,4	43,2	66,2	56,5
PF	33,8	33,0	32,4	24,4	33,0	20,9	20,7	20,8
F	17,6	18,4	30,4	4,5	30,6	14,6	7,6	14,0
MF	12,7	22,3	11,8	2,5	18,0	21,4	5,6	8,2
NF+PF	69,6	59,2	57,8	93,0	51,5	64,1	86,9	77,3
>50%	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim/Não	Sim	Sim	Sim

Obs.: A escala referente à distribuição significa: NF - nenhuma frequência; PF - pouca frequência; F - freqüentava; MF - muita frequência

Tabela 2a

Distribuição dos motivos de escolha da UnB segundo sua importância									
	Grat.	Qual.	Influên.	Prox.	Prox	Status	Carreira	Mudan. Prest.	
	ensino	ensino	família	moradia	trabalho	un. fed.	acadêm.	status	UnB
1	76	67	2	7	0	10	17	2	22
2	51	55	12	9	0	14	30	8	26
3	33	27	15	24	0	29	33	8	27
em bra.	51	62	182	171	211	158	131	193	136
índice	62,9	58,6	6,8	9,6	0	13,4	23,1	4,7	23,9
% em b.	24,2	29,4	86,3	81,0	100,0	74,9	62,1	91,5	64,5

Tabela 2

Escala dos motivos de escolha da UnB	
Motivo de escolha da UnB	Índice
1. Gratuidade do ensino	62,9
2. Qualidade do ensino	58,6
3. Prestígio da UnB	23,9
4. Carreira acadêmica	23,1
5. Status de cursar uma universidade federal	13,4
6. Proximidade do local de moradia	9,6
7. Influência familiar	6,8
8. Mudança de status sócio-econômico	4,7
9. Proximidade do local de trabalho	0

Obs.: O índice a que se refere a tabela 2, foi construído a partir da média ponderada à importância atribuída pelo aluno aos diversos motivos de escolha, na tabela 2a. Para a importância 1, atribuiu-se o peso 5, para a 2, peso 3 e para a 3, peso 1, dividindo-se a soma por 9. Como exemplo, para o motivo gratuidade do ensino, temos: $76 \times 5 + 51 \times 3 + 33 \times 1 = 566/9 =$

Tabela 3a

Distribuição dos motivos de escolha do curso . segundo sua importância											
	Voca- ção	Men. conc.	Inf. famil.	Exer. prof.	Obter dipl.	Real. pess.	Melh. salar.	Dif. curso	Sem. opin.	Cresc. intel.	Mud. curso
1	50	7	3	39	9	43	10	12	7	17	4
2	29	11	5	51	14	54	10	6	0	21	2
3	16	7	10	41	23	28	21	3	2	42	2
Em b.	116	185	193	80	164	86	170	190	202	131	203
Índ.	39,2	8,3	4,4	43,2	12,2	45,0	11,2	9,0	5,6	21,1	3,1
% br.	55,0	87,7	91,5	37,9	77,7	40,1	80,6	90,0	95,7	62,1	96,2

Tabela 3

Escala do motivo de escolha do curso	
Motivo de escolha do curso	Índice
1. Realização pessoal	45,0
2. Exercer a profissão	43,2
3. Vocação	39,2
4. Crescimento intelectual	21,1
5. Obter um diploma de nível superior	12,2
6. Melhoria salarial	11,2
7. Dificuldade de passar em outro curso	9,0
8. Curso menos concorrido	8,3
9. Sem opinião formada	5,6
10. Influência familiar	4,4
11. Ingresso com vistas à mudança de curso	3,1

Obs.: Vide a observação referente à tabela 2.

Tabela 4a

Distribuição das atividades que mais tomam tempo no momento							
	Traba- lho	Tarefas doméstic.	Cuidado irm./filh.	Cuidado idosos/enf	Dedicação ao curso	Dedic. outro curs	Ativ. eomun.
1	40	4	5	2	141	12	1
2	27	23	13	2	41	54	20
3	9	47	12	2	14	24	18
Em branco	135	136	180	205	15	121	172
Índice	32,2	15,1	8,4	2,0	93,6	27,3	9,2
% branco	64,0	64,5	85,3	97,2	7,1	57,3	81,5

Tabela 4

Escala das atividades que mais tomam tempo no momento	
Atividades que mais ocupam tempo	Índice
1. Dedicação ao seu curso	93,6
2. Trabalho	32,2
3. Dedicação a outro curso	27,3
4. Tarefas domésticas	15,1
5. Atividades comunitárias	9,2
6. Cuidado com irmãos e/ou filhos	8,4
7. Cuidado com parentes idosos e/ou enfermos	2,0

Obs.: Vide a observação referente à tabela 2

Perfil da amostra

De um total de 350 alunos:

- 53,6% da área de humanas;
- 48,6% das mães com superior completo; 6,9% com superior incompleto; 22,7% com ensino médio completo;
- 54,6% dos pais com superior completo; 8,9% com superior incompleto; 16,2 com ensino médio completo;
- 91,0% de solteiros;
- 86,4% com até 25 anos, sendo 38,2% com menos de 18 anos;
- 58,7% moram nas áreas nobres de Brasília; somente 37,5% nas cidades satélites;
- 55,3% do sexo masculino;
- 57,1% não trabalham e se dedicam exclusivamente aos estudos;
- 7,6% das famílias recebem até 5 salários mínimos; 24,1% até 10 salários mínimos; 34,3% até 15 salários mínimos; 65,7% mais de 15 salários mínimos;
- 71,1% das moradias com 3 ou mais quartos;
- 84,1% possuem automóvel;
- 75,3% possuem empregadas diaristas ou fixas;
- 61,9% cursaram o ensino médio em escolas particulares, 84,7% turno diurno e 78,0% do tipo acadêmico;
- 72,4% prestaram apenas 1 vestibular para ingresso na instituição;
- 53,5% cursam mais de 20 créditos no semestre;

Notas

1. Este trabalho é resultado do projeto de pesquisa 'Um estudo sobre a evasão na educação superior brasileira: implicações teóricas, empíricas e de política institucional', financiado pelo CNPq. Adaptação do trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.
2. 'Todos querem autonomia universitária. Mas qual?'. *Jornal da Ciência* (XI) 366, Rio de Janeiro, SBPC, 16 de maio de 1997, p. 1.
3. A idéia de um Programa de Pesquisa Institucional já vem sendo implantada na Universidade de Brasília, tendo se iniciado com um projeto de pesquisa longitudinal sobre evasão na educação superior, sob a coordenação deste autor e com bolsa de pesquisa do CNPq.
4. As críticas ao modelo de Tinto, em termos metodológico e teórico, bem como um maior aprofundamento do debate sobre evasão na educação superior nos Estados Unidos, podem ser encontrados em Kipnis (1998), texto a ser publicado.
5. A tabela matriz originária destes índices, bem como uma explicação do seu cálculo, encontram-se também em anexo. O mesmo se refere a todas as tabelas a seguir.
6. Por motivo de espaço, as tabelas referentes a esta seção encontram-se com o autor para os interessados em consultá-las.

Recebido em: 07.07.2000

Aceito em: 13.11.2000