



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
E-ISSN: 1696-4713
RINACE@uam.es
Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Andriola, Wagner

FATORES ASSOCIADOS À EVASÃO DISCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC)
DE ACORDO COM AS OPINIÕES DE DOCENTES E DE COORDENADORES DE CURSOS

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 4, 2009,
pp. 342-356

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094018>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

FATORES ASSOCIADOS À EVASÃO DISCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC) DE ACORDO COM AS OPINIÕES DE DOCENTES E DE COORDENADORES DE CURSOS

Wagner Andriola

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art17.pdf>

Fecha de recepción: 15 de enero de 2009
Fecha de dictaminación: 16 de julio de 2009
Fecha segunda versión: 29 de julio de 2009
Fecha de aceptación: 4 de agosto de 2009

Os modelos teóricos para explicar as causas da evasão discente, desenvolvidos por Tinto (1975, 1987) e posteriormente aprimorado por Bean (1980, 1983), destacam-se por serem bastante utilizados nas universidades norte-americanas, bem como em outros países tais 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, essa integração é influenciada, direta ou indiretamente, por características demográficas do discente, tais como: nível sócio-econômico da família, expectativa dos pais a respeito do futuro do filho, habilidades acadêmicas do aprendiz, conhecimentos adquiridos através da educação formal e/ou informal, 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 supra mencionadas. Com o tempo, o aluno passa por uma série de interações com o ambiente acadêmico e social da instituição educacional, o que o permite, assim, redefinir suas intenções e seus compromissos, o que, em última instância, leva-o a persistir ou a evadir-se (Andriola, 1997a).

Nesse sentido, Gouveia, Albuquerque e Solha (1994, pág. 16) asseveram:

"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".

Col Debella (1978) encontrou dados que se ajustam à opinião de Gouveia, Albuquerque e Solha (1994), pois de acordo com o mesmo, 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, sobretudo as públicas.

Ademais, o modelo desenvolvido por Bean (1980, 1985) supõe que a decisão de evadir-se ou de persistir no curso é um processo psico-social, no qual as opiniões influenciam as atitudes e estas, por seu turno, influenciam as decisões. Sendo assim, a permanência ou a evasão do estudante é 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 (Andriola, Ribeiro y Moura, 2005).

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, o 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 e a influência de fatores externos à vida acadêmica (contexto social e institucional)*.

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 acerca desse fenômeno educacional. Esse modelo alternativo comprovou que se obtém melhor compreensão acerca da evasão discente quando aspectos individuais, institucionais e externos à instituição superior foram combinados (Nora, Castaneda y Cabrera, 1992).

1. FATORES ASSOCIADOS À EVASÃO: DADOS DE ESTUDOS BRASILEIROS

Conforme expõe Moehlecke (2007), ao abordar o tema da evasão discente, há que se diferenciar diferentes tipologias, dentre as quais: evasão do curso, evasão da instituição e evasão do sistema de ensino superior. Tal diferenciação é justificada pelo fato de que para cada um destes diferentes tipos de evasão haveria, segundo o autor, diferentes fatores associados, que, por seu turno, envolveriam diferentes formas de enfrentamento ao problema.

Por exemplo, como destacou Ristoff (1995), há uma dimensão da evasão associada ao próprio processo de escolha profissional do aluno, fruto de seu amadurecimento pessoal e profissional. Os dados de Pereira (1995) dão conta de que no curso de Matemática 46% dos casos de evasão são oriundos por abandono da instituição. Por outro lado, Paredes (1994) obteve dados demonstrando que 12,8% dos casos de evasão deviam-se ao abandono definitivo do sistema de ensino superior, enquanto 64% estavam associados ao abandono do curso ou da instituição. Santos e Barros (citados por Moehlecke, 2007) ressaltaram a importância de se identificar o momento no qual a evasão discente ocorre. Para tal, criaram os termos "evasão imediata" e "evasão tardia", visto que, segundo eles, a estes dois tipos de evasão haveria distintos fatores associados. Para corroborar essa hipótese, Pereira (1995) observou que 56% dos evadidos abandonaram o curso nos quatro primeiros semestres letivos. Já Oliveira e Souza (2004) verificaram que 58% dos casos de evasão deram-se ainda no primeiro ano, isto é, nos dois primeiros semestres letivos do curso.

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 sobre a evasão (STOECKER, PASCARELLA & WOLFLE, 1988).

Nesse âmbito, cabe destacar, ainda, que os dados acerca da evasão discente no ensino superior são pouco explorados, acarretando, consequentemente, diminuta compreensão do fenômeno e de suas causas. Por exemplo, informes da Universidade Federal da Bahia (UFBA)¹, demonstram que as taxas de evasão na graduação, nos anos 2000 e 2001, foram 9,1% e 7,2%, respectivamente. No âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC) esta taxa está ao redor de 5,74% ao ano, conforme atestam Andriola, Ribeiro e Moura (2005). Tal percentual corresponde a, aproximadamente, 206 casos de abandono, já que a UFC oferece anualmente 3.585 vagas à sociedade.² É um número bastante considerável, já que, como demonstrado, os elevados índices de evasão representam um ônus adicional à sociedade, pois implica no uso indevido das vagas oferecidas à sociedade, já tão escassas, e no desperdício financeiro de verbas públicas, além de atestarem cerca incapacidade da gestão no trato do problema (AMARAL, 1999; RIBEIRO, MOURA & ANDRIOLA, 2003).

Nesse contexto, Moura Castro³ asseverou:

"Com um sistema educacional tão fraco, é difícil entender como o Brasil conseguiu crescer em ritmo tão acelerado. Entre 1930 e 1993 a economia do

¹ <http://www.proplad.ufba.br/indicadores2000-2001.html>

² Dado referente ao vestibular de 2000 (CCV, 2000).

³ <http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/polsoc/educa/apresent/ajpresent.htm>

Brasil cresceu (em termos absolutos) mais depressa que a do Japão ou da Coreia, países geralmente dados como exemplo de progresso econômico."

Destaque-se, ademais: são tão poucos aqueles que chegam ao ensino superior, entre 9% e 12% da população jovem (18 a 24 anos), que não podemos permitir as desistências ou os abandonos (DURHAM, 1998; PACHECO & RISTOFF, 2004). Essa constatação justificou o estudo conduzido pela Comissão Especial de Estudos acerca da Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, instituída em 1995, pela Secretaria da Educação Superior do Ministério de Educação e Desportos (SESu/MEC)⁴.

Nesse âmbito, a pesquisa teve como objetivo averiguar quais os fatores institucionais que, desde a perspectiva dos coordenadores e dos docentes, têm estreita relação com a evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Para tal, são apresentados a seguir alguns resultados de investigações levadas a cabo por W. B. Andriola e colaboradores.

2. ESTUDOS EFETIVADOS POR W.B. ANDRIOLA E COLABORADORES

No âmbito interno da UFC, W.B. Andriola e colaboradores vêm desenvolvendo, desde o início do ano acadêmico de 2003, estudos sistemáticos acerca do fenômeno da evasão discente. Dentre o grupo de colaboradores destacam-se: discentes da graduação em Pedagogia; mestrandos e doutorandos do programa de pós-graduação em Educação, além de docentes do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE) do mesmo programa. No tópico a seguir as investigações executadas ou em execução serão esmiuçadas.

A primeira dessas investigações foi levada a cabo em 2003 por Andriola, Ribeiro e Moura (2003) e teve como objetivo conhecer as opiniões dos evadidos dos cursos de graduação acerca dos motivos ou dos fatores que os impeliram a tal. A população desse primeiro estudo compunha-se de evadidos dos cursos de graduação da UFC ($N = 412$)⁵, entre os anos 1999 e 2000, sendo a amostra formada por 86 universitários evadidos do período mencionado, o que correspondeu 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 solteiros⁶ ($n = 74$), 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.

Com respeito aos resultados obtidos, começemos porclarar 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, o interesse e a afinidade pessoal com a área do curso ou da 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.

⁴ 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.

⁵ 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).

⁶ No início da carreira superior o percentual de solteiros da amostra estudada era de 95,3%.

Indagados sobre os motivos responsáveis pela deserção ou pelo 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 nove 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, indagados acerca do 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, sendo que em 23,5% dos casos ($n = 20$), não houve qualquer posicionamento dos familiares. 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 acerca da satisfação com o abandono do curso superior escolhido anteriormente. A 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 ($n = 27$).

Posteriormente, ainda de posse dos dados obtidos com os 86 discentes evadidos, procedeu-se ao teste de um modelo causal explicativo da *intenção de voltar a cursar outro curso superior*. Desse modo, Andriola e Ribeiro (2005) utilizaram o modelo da análise de regressão linear múltipla para tentar predizer a variável dependente " (Y) intenção de voltar a cursar outra carreira superior" a partir das variáveis independentes: (a) "satisfação com o abandono", (b) "grau de informação acerca do curso universitário", (c) "contribuição econômica familiar" e (d) "opiniões acerca das limitações do curso abandonado". Inicialmente, verificamos a plausibilidade do modelo proposto, utilizando o teste da análise de variância (ANOVA), conforme demonstram os resultados presentes no Quadro 1.

QUADRO 1. RESULTADOS DO USO DO TESTE ANOVA

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

Os resultados do teste ANOVA confirmam que o modelo proposto é factível para explicar a variável dependente " (Y) intenção de voltar a cursar outra carreira superior" a partir das variáveis independentes (a), (b), (c) e (d), explicitadas anteriormente. Num segundo momento utilizamos, efetivamente, 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.

A principal dessas conjecturas fundamenta-se na premissa de que *o grau de informação dos discentes acerca do curso superior e da própria instituição educacional é fator ou variável relevante à compreensão*

da intenção de voltar a cursar outra carreira superior. Esse mesmo aspecto influencia de modo contundente um fator secundário, qual seja: *as percepções e as opiniões discentes acerca das limitações e das potencialidades do curso superior escolhido.* Ambos os fatores até aqui explicitados influenciarão, por seu turno, uma terceira variável: *a satisfação com o abandono.* Este terceiro elemento explicativo deverá ter elevada associação com a última das variáveis propostas para o modelo causal, qual seja: *a contribuição econômica familiar com os gastos derivados do ato de cursar uma carreira acadêmica.*

Os resultados do uso do modelo da análise de regressão linear múltipla, através do método “ENTER”, são apresentados no Quadro 2.

QUADRO 2. 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 no Quadro 2, observamos que 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 são apresentados no Quadro 3.

QUADRO 3. SUMÁRIO DOS RESULTADOS PARA O MODELO PROPOSTO

R	R2	R2 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^2 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, construir o modelo linear, que é:

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

Note-se que, na equação apresentada, o último termo é o erro de estimação (e), que possui média zero ($\bar{x} = 0$) e desvio-padrão igual ao erro de estimação ($\sigma = 0,314$).

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 acerca do curso universitário*” é a que possui maior valor *Beta* e, portanto, a que melhor explica a variável dependente (Y).
- A segunda variável independente a compor o modelo foi (d) “*opiniões acerca das limitações do curso abandonado*”.
- A “*satisfação com o abandono*” foi a terceira variável a compor o modelo, dado o seu valor *Beta*, menor que as duas anteriormente apresentadas.

- Por fim, a variável independente (c) *"contribuição econômica familiar"* foi a última a compor o modelo linear, dado o seu menor valor Beta.

2.1. Opinião de docentes e de coordenadores acerca da evasão discente

Conhecendo-se os fatores associados à evasão discente (*fatores de ordem pessoal e institucional*), bem como algumas das variáveis com elevado grau de explicação para a *intenção de voltar a cursar outra carreira acadêmica*, era o momento, na nossa visão, de sondar os docentes e os coordenadores dos cursos de graduação acerca do mencionado fenômeno sócio-educacional.

Sendo assim, a terceira fase da investigação foi iniciada em julho de 2004, através de pesquisa de campo, do tipo *ex post-facto*, na qual se utilizou amostra formada por 21 coordenadores e 52 docentes das nove unidades acadêmicas da UFC (Centros e Faculdades). A escolha dos sujeitos deu-se de forma não-probabilística, isto é, segundo a disponibilidade dos docentes e dos coordenadores de cursos de graduação, além da facilidade de obtenção dos dados. Utilizou-se um questionário semi-estruturado com 13 indagações abordando os seguintes aspectos: resgate da função do professor orientador; informações necessárias aos futuros universitários acerca do curso escolhido; opinião dos coordenadores acerca do envolvimento docente no ensino de graduação; contribuição da atual administração da UFC para a melhoria do desempenho das coordenações; papel da gestão central, dos coordenadores e dos docentes no combate ao fenômeno da evasão. O mencionado instrumento foi aplicado de modo individualizado, após o qual as informações obtidas foram analisadas através da identificação das principais categorias de resposta, dos entrevistados, a partir da freqüência de ocorrência das mesmas.

2.1.1. Opinião dos coordenadores

A função do Professor Orientador é prevista no Regimento Geral da Universidade Federal do Ceará (Subtítulo II, que trata dos Órgãos Executivos; Capítulo I; Artigo 28; Alínea d). De acordo com o mesmo, seu papel será, primordialmente, orientar os alunos para evitar as dificuldades de aprendizagem e, assim, diminuir os índices de reprovações, interrupção de matrículas e evasões. A partir dessa definição, analisamos a opinião dos entrevistados acerca da possibilidade de vir a ser resgatada essa relevante função acadêmica e pedagógica. Verificamos que 87% dos coordenadores ($n = 19$) foram favoráveis ao resgate da função do professor orientador, entretanto, 20% ($n = 4$) apontaram como aspectos primordiais para a implementação dessa atividade:

- Preparação do corpo docente;
- Disponibilidade de tempo para tal atividade, formalmente estabelecida enquanto atividade docente;
- Compromisso formalmente assumido por todos os docentes visando o acompanhamento direto e sistemático aos discentes.

A *desinformação acerca do curso e da carreira superior* escolhida é um fator responsável pela evasão discente, conforme verificado empiricamente através do modelo causal testado por W. B. Andriola e colaboradores (ANDRIOLA & RIBEIRO, 2005). Sendo assim, indagamos aos coordenadores se caberia às coordenações informar melhor aos futuros universitários acerca do curso escolhido e como poderia ser implementada essa atividade. Para 92% dos entrevistados ($n = 20$), é papel das coordenações fornecerem informações necessárias acerca do curso superior, sendo que poderiam ser repassadas aos estudantes através da:

- a) Realização de seminários e disciplinas introdutórias (enumerado por 32% dos coordenadores ou n = 7);
- b) Visitas às escolas de ensino médio (destacado por 27% dos coordenadores ou n = 6);
- c) Divulgação de informações pela Internet e por meio de trabalho coletivo entre as coordenações e as Pró-Reitorias de Graduação e de Assuntos Estudantis (enfatizado por 14% dos coordenadores ou n = 3).

A opinião dos coordenadores acerca do envolvimento docente com o ensino de graduação ressaltou que o mesmo é *insatisfatório* para 41,1% dos entrevistados (n = 9); é *satisfatório* para 36,8% dos coordenadores (n = 8), embora destaque que muitos docentes priorizam o ensino de pós-graduação e a pesquisa; é *parcialmente satisfatório* para 21% (n = 4).

Indagados acerca de como a atual administração da UFC pode contribuir para melhorar o desempenho das coordenações, foram enumeradas as seguintes ações:

- a) Urgência na efetivação de ações visando melhorias na infra-estrutura (destacado por 41,6% dos coordenadores ou n = 9);
- b) Incrementar o apoio à Pró-Reitoria de Graduação (ressaltado por 25% dos coordenadores ou n = 5);
- c) Necessidade de maior autonomia e poder de decisão (enumerado por 16,6% dos coordenadores ou n = 4).

Ademais, os coordenadores foram indagados acerca do que a UFC, as coordenações e os docentes poderiam fazer para combater o problema da deserção discente, cuja taxa anual ronda os 5,74% e que se traduz em 206 novos casos de abandono, pois a UFC oferece anualmente 3.585 vagas à sociedade (Andriola, 2005; Andriola, Ribeiro y Moura, 2005). Nesse âmbito, 23% dos coordenadores ressaltaram que seria necessário a UFC dar-lhes maior apoio às atividades de estágio, monitoria, pesquisa e extensão. Em segundo lugar, foi destacada por 15,3% dos coordenadores (n = 3) a urgência em melhorar a estrutura física dos cursos, no que diz respeito às salas de aula, laboratórios e recursos audiovisuais. O aumento das ofertas de cursos noturnos e a melhoria da qualidade do ensino e do projeto político-pedagógico foram aspectos ressaltados como imprescindíveis à diminuição da evasão discente, de acordo com 11,5% dos entrevistados (n = 3).

Quanto ao modo como as coordenações poderiam executar atividades de apoio e incentivo aos discentes, 45% dos coordenadores (n = 10) ressaltou a conversa com os pretensos a abandonar o curso para, assim, tentar reverter a situação. Em seguida, 25% enfatizaram que é importante a contribuição das coordenações na melhoria da qualidade do ensino e do projeto político-pedagógico dos cursos (n = 5). Não obstante, os coordenadores alegaram que para a realização dessas atividades, as coordenações necessitam de maior aporte orçamentário, além da imperiosa necessidade de estreitar parcerias com as Pró-Reitorias de Graduação e de Assuntos Estudantis.

Acerca da atuação docente, 31,8% dos entrevistados (n = 6) indicaram que é preciso haver maior compromisso por parte destes com o ensino de graduação, visto que, muitos estão mais envolvidos com o ensino da pós-graduação e com pesquisas. Também foi destacado por 18,1% dos entrevistados (n = 4) que os docentes poderiam orientar e ampliar o incentivo dos discentes para a realização de atividades relevantes à vida acadêmica. Finalmente, foram destacadas por 9% dos coordenadores (n = 2) as ações

acadêmicas para evitar a evasão discente: adequada avaliação do desempenho dos alunos, combate às dificuldades de aprendizagem, melhoria da didática e melhoria da relação professor-aluno.

A necessidade de trabalhar e a incompatibilidade de horários para estudar foram os dois motivos mais citados pelos evadidos para abandonarem os cursos. Para a resolução desses dois problemas os coordenadores apontaram como saídas:

- Aumento da oferta de bolsas (pesquisa, extensão, assistência e monitoria) e estágios (citado por 28% dos coordenadores ou n = 6);
- Necessidade de ministrar todas as disciplinas em um só turno, visto que em muitos cursos da UFC são ministradas nos três turnos dificultando a vida dos estudantes que precisam trabalhar ou realizar atividades não acadêmicas (mencionado por 24% dos entrevistados ou 5);
- Aumento da oferta de cursos noturnos (destacado por 12% dos coordenadores ou n = 3).

2.1.2. *Opinião dos docentes*

Igualmente como ressaltado pelos coordenadores, 74% dos docentes entrevistados (n = 38) são favoráveis ao resgate da função do professor orientador, no âmbito interno da UFC. Dessa população 40,5% (n = 21) apontaram que o maior benefício seria o acompanhamento direto ao discente durante o seu aprendizado, ajudando-o a evitar as reprovações e, consequentemente, a desmotivação para com os estudos. Entretanto, apesar de serem favoráveis, 16,2% (n = 8) destacaram que para a realização de um trabalho de orientação contínua são necessárias: e a preparação do corpo docente, a disponibilidade de tempo de recursos materiais e, por fim, a atribuição de pontos na Gratificação de Estímulo à Docência (GED).

Embora a maioria dos docentes tenha sido favorável à implementação dessa atividade, 12% são desfavoráveis (n = 6) e 14% afirmaram que a realizam ou realizaram-na (n = 7). Dentre os docentes desfavoráveis, as seguintes justificativas foram apresentadas: *número insuficiente de docentes; falta de tempo* (afirmaram que já se encontram com muitas atividades, sendo impossível dar conta de mais uma); *recursos insuficientes para a realização desse tipo de trabalho*. Há aqueles que crêem que o problema dos discentes não está reduzido à aprendizagem, mas sim a vida pessoal. Dessa ótica, portanto, desnecessário faz-se a atuação do professor orientador. Por fim, há também aqueles que acreditam que essa atividade acabaria sendo paternalista e prepararia alunos dependentes e sem iniciativas.

Dentre o grupo de docentes que conta com algum tipo de experiência como professor orientador, 42,8% (n = 22) afirmou que a resposta dos discentes à orientação é insatisfatória. Segundo esses docentes poucos discentes comprometem-se com os estudos e muitos deles sequer comparecem às reuniões. Em contrapartida, 28,5% dos docentes (n = 16) relataram que o processo é muito favorável, visto que o papel do orientador tem ajudado os discentes nas dificuldades de aprendizagem. Ademais, asseguram que conseguiram, com isso, evitar muitas reprovações.

Os docentes também foram indagados acerca de possibilidade de às coordenações dotarem os futuros universitários de maior grau de informação sobre os cursos. A maioria dos docentes (81,1% ou n = 42) afirmou que essas informações devem ser divulgadas pelas coordenações. Entretanto 9,43% (n = 5) não concordam que essa função seja de responsabilidade das mesmas. Dos que foram favoráveis, 48,8% (n = 25) sugeriram que essas informações poderiam ser divulgadas aos estudantes por meio de seminários, disciplinas introdutórias, palestras, e outros eventos; 18,6% (n = 10) através de visitas às escolas de ensino médio, públicas e privadas; 13,8% (n = 6) a partir de trabalho coletivo entre coordenações,

docentes, Pró-Reitorias, Clínica de Psicologia, Serviço Social e Ouvidoria; por fim, 9,2% (n = 5) crêem que através da participação de vestibulandos às instalações da UFC e da divulgação, pela Internet (*web site* da CCV) e por folhetos distribuídos no período das inscrições para o vestibular. Dentre os docentes desfavoráveis, 80% (n = 42) alegaram que a responsabilidade de divulgar essas informações é das escolas e não das coordenações dos cursos de graduação da UFC.

Acerca do envolvimento docente no ensino de graduação, as seguintes opiniões emanaram do discurso dos partícipes da pesquisa:

- Para 52,9% dos professores (n = 22) é satisfatório. Deste grupo, 55,5% (n = 13) ressaltaram que há muito interesse por parte de todos em ensinar e manter a qualidade do ensino, porém 14,8% (n = 6) afirmaram que há envolvimento de significativa parcela de professores substitutos é péssimo;
- De acordo com 23,5% é insatisfatório (n = 12), pois na opinião de 41,6% deles (n = 5), a prioridade é dada, de modo acentuado, ao ensino de pós-graduação e ao desenvolvimento de pesquisas;
- Segundo 23,5% é parcialmente satisfatório (n = 12), visto que a atuação docente depende muito da motivação pessoal de cada professor, isto é, de aspectos intrínsecos.

Os professores ressaltaram como possíveis ações da UFC visando a combater a evasão discente:

- Melhoria da infra-estrutura física, com especial ênfase às salas de aula e aos laboratórios (citado por 19,04% ou n = 10);
- Melhoria da qualidade do ensino e do projeto político pedagógico dos cursos de graduação (destacado por 12,6% ou n = 6);
- Informação aos vestibulandos acerca de aspectos básicos dos cursos de graduação, em consonância com o que propõe Andriola (2004), Andriola e Ribeiro (2005) e Andriola, Ribeiro e Moura (2005), além do aumento da oferta de cursos noturnos (enfatizado por 10,1% ou n = 5).

Destacaram as possíveis ações sob a responsabilidade das coordenações:

- Promover seminários destinados aos egressos do ensino médio, com vistas a informá-los acerca dos cursos, das carreiras profissionais, dos eventos acadêmico-científicos, dos estágios, da pós-graduação e de bolsas (29,9% ou n = 17);
- Acompanhar e orientar os discentes de modo sistemático e institucionalizado (apontado por 28,3% ou n = 26);
- Flexibilizar a matriz curricular, rever critérios de pré-requisito, viabilizar decisões colegiadas nas coordenações, cobrar dos docentes maior comprometimento com o ensino (mencionado por 10% ou n = 5).

Finalmente, os docentes opinaram acerca das ações que eles próprios podem levar a cabo e que resultariam no combate à evasão discente:

- Acompanhar, orientar e incentivar os discentes durante toda a vida acadêmica (mencionado por expressivos 47,5% ou n = 25);

- Melhorar sua formação e exercer a contento seu papel de educador (destacado por 16,3% ou n = 8);
- Tornar as aulas mais interessantes e unir teoria e prática (enfatizado por 9,8% ou n = 5);
- Melhorar a avaliação do desempenho dos alunos; incrementar o combate às dificuldades de aprendizagem; apoiar as iniciativas das coordenações por mais investimentos para as bibliotecas e para a aquisição de equipamentos didáticos (proposto por 6,5% ou n = 4).

Entretanto, 4,9% dos docentes (n = 3) afirmaram que o número reduzido de professores engajados institucionalmente e a falta de recursos materiais são, ambos, fatores que impossibilitam e/ou dificultam realizar algumas dessas atividades.

A incompatibilidade entre os horários de trabalho e de estudo foi um aspecto apontado por quase 40% dos discentes evadidos (n = 34) como sendo causa relevante do abandono, conforme sugerem os resultados da pesquisa executada por Andriola, Ribeiro e Moura (2003). Para solucionar esse grave empecilho educacional os professores sugeriram:

- Maior flexibilização de horários de disciplinas, objetivando disponibilizar tempo para os alunos que necessitam trabalhar (mencionado por 39% ou n = 21)
- Aumentar a oferta de cursos noturnos (destacado por 18,5% ou n = 20);
- Aumentar a oferta de bolsas (de pesquisa, de extensão, de assistência e de monitoria) e de estágios remunerados (citado por 14,06% ou n = 7).

3. À GUIA DE CONCLUSÕES E DE ENCAMINHAMENTOS

O primeiro aspecto relevante que deve ser ressaltado a partir da investigação refere-se ao seguinte dado: *a maioria dos coordenadores (87%) e dos docentes (74%) entrevistados tem opinião favorável ao resgate da função do professor orientador, no âmbito interno da UFC*. Entretanto, esse mesmo contingente destaca ser imprescindível a preparação do corpo docente, a disponibilidade de tempo para a execução dessa atividade e a existência de recursos materiais adequados a tal.

No entanto, conforme os estudos relatados e os resultados obtidos com os coordenadores dos cursos e os docentes da UFC, há fatores de ordem pessoal e outros de ordem institucional associados ao fenômeno da evasão. No primeiro grupo (variáveis pessoais) há três aspectos que se destacam: o baixo grau de informação acerca do curso, o fato de trabalhar e o estado civil. Nesse caso, cabe às coordenações **fornecer informações pertinentes e relevantes** a todos os potenciais candidatos aos cursos da UFC. Tais informações poderiam ser divulgadas aos estudantes por meio de variedade de atividades: seminários, disciplinas introdutórias, palestras, visitas dos vestibulandos às instalações da UFC, trabalho coletivo entre as coordenações e as Pró-Reitorias de Graduação e de Assuntos Estudantis, etc. Desse modo, 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, conforme a proposta de Andriola (2003ac).

Mencione-se, ademais de implantação do SOI, a necessidade de discutirmos a possibilidade de resgatarmos 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* será combater o “represamento”, as

reprovações e as evasões (Bosi, 2000; Fernandes, 2001). Pensamos ser relevante retomar a idéia de orientar os alunos que demonstrem dificuldades no processo de ensino e aprendizado (Braga, Miranda-Pinto y Cardeal, 1996). Aliás, essa é uma atividade existente em algumas IES, como é o caso da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Nessa IES, no curso de Matemática, nos campus de Rio Claro e São José do Rio Preto, foi implantado um programa de acompanhamento dos calouros cujo objetivo é recuperar conteúdos básicos do ensino médio para, com isto, aperfeiçoar o seu nível de aprendizagem e combater novas reprovações e evasões, conforme asseveram D'Ambrosio (1997), Lotufo, Sousa Jr., Covacic e Brito (1997, 1998), Paredes (1994) e Ramos (1995, 1998).

Com os calouros, isto é, com os recém-ingressantes, poderemos vira a 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 acadêmicos resultantes da escolha equivocada do curso* (Andriola, 1997 ab, 2003 abc).

No que tange aos fatores institucionais, os coordenadores e os docentes opinaram majoritariamente, que caberá ao gestor dar ênfase à **melhoria da infra-estrutura física**, com especial atenção às *salas de aula* e aos *laboratórios*. Some-se a isso o **aumento da oferta de bolsas aos estudantes**, bem como o **aumento do número de cursos noturnos**. Também foram nomeadas ações voltadas à **melhoria da qualidade do ensino**, bem como à **revisão e atualização dos Projetos Pedagógicos** dos cursos de graduação.

Convém salientar, no entanto, que o presente estudo possui limitações de ordem metodológica, pois os cursos possuem peculiaridades que deverão ser abordadas e identificadas através de novas investigações. No entanto, os dados fornecem valiosas informações acerca dos fatores associados à evasão discentes dos cursos de graduação da UFC, em duas esferas: a pessoal e a institucional. Assim, para concluir o artigo, citaremos ao maior fabulista latino, o macedônio Fedro, que asseverou certa feita: *utilíssimo é, muitas vezes, aquilo que se despreza*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, N.C. (1999). 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.
- Andriola, W.B. (2004). Avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): organização de sistema de dados e indicadores da qualidade institucional. *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas*, (9), 4, pP. 33-54.
- Andriola, W.B. (Org.) (2005). *Avaliação. Múltiplos olhares em torno da Educação*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará,
- Andriola, W.B. (2003a). 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. *Anais do XVI Encontro de pesquisa Educacional do Norte e Nordeste* (pág. 483). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe,

- Andriola, W.B. (2003b). Cuidados na avaliação da aprendizagem: algumas reflexões (pp. 157-168). In Mc Donald, B. C. (Org.), *Esboços em Avaliação Educacional*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará.
- Andriola, W.B. (2003c). 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*, (11) 40, pp. 332-347,
- Andriola, W.B. (1997a). Expectativas de estudantes do 2º grau sobre a Universidade. *Educação em Debate, Fortaleza*, 33, pp. 39-45.
- Andriola, W.B. (1997b). Avaliação do raciocínio verbal em estudantes do 2º grau. *Estudos de Psicologia, Natal*, 2 (2), pp. 277-285.
- Andriola, W.B. y Mc Donald, B.C. (Org.). (2003). *Avaliação. Fiat Lux em Educação*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará.
- Andriola, W. B. y Mc Donald, B. C. (Org.). *Avaliação Educacional. Navegar é preciso*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2004.
- Andriola, W. B. y Ribeiro, E. S. Evasão discente nos cursos de graduação da UFC: proposta de modelo explicativo de suas causas. In: *Anais do XVII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte-Nordeste*. Belém do Pará: Editora da Universidade Federal do Pará, 2005.
- Andriola, B.A., Ribeiro, E.S. y Moura, C.P. (2005). Evasão discente nos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC): busca das suas causas (p. 181-201). In W. B. ANDRIOLA (org.), *Avaliação. múltiplos olhares em Educação*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará.
- Bean, J.P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *Review of Higher Education*, 6, pp. 129-148.
- Bean, J.P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), pp. 155-187.
- Bean, J.P. y Metzner, B S. (1985). A conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540.
- Bosi, A. (2000). A importância da Universidade Pública. *Ciência Hoje, São Paulo*, 28 (165), pp. 42-48.
- Braga, M.M., Miranda-Pinto, C.O.B. y Cardeal, Z.L. (1996). Perfil sócio-econômico 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.
- Cabrera, A.F., Castaneda, M.B., Nora, A. y Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63(2), pp. 143-164.
- Col Debella, M.A. (1978). Efeitos do primeiro semestre curricular sobre a mudança de atitudes do aluno em relação à universidade. *Dissertação de Mestrado (Não Publicada)*. UFPb.
- Cunha, A.M., Tunes, E. y Silva, R.R. (2001). Evasão do curso de Química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. *Química Nova*, 24 (1), pp. 262-280.
- D'ambrosio, O. (1997). Os problemas da Matemática que não são numéricos. *Jornal da UNESP*, Ano XII, Nº 114.

- Durham, E.R. (1998). 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
- Durham, E.R. (1999). *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.
- Fernandes, T. (2001). Educação com qualidade. *Ciência Hoje, São Paulo, 30 (176)*, pp. 56-58.
- Gouveia, V.V., Albuquerque, F.J.B. y Solha, A.C. (1994). Expectativas da comunidade frente à universidade. *Revista de Psicologia, 11/12, (1-2)*, pp. 5-18.
- 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., Covacic, M. y Brito, J.M. (1997). A evasão e repetência escolar relacionadas com a metodologia de ensino. *Anais do XXV Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia (COBENGE)*, pp. 2148-2160, Salvador.
- Lotufo, A. D., Sousa Jr., C., Covacic, M. y Brito, J.M. (1998). Evasão e repetência na FEIS/UNESP: análise e resultado. *Anais do XXVI Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia (COBENGE)*, pp. 185-203, Salvador.
- Moehlecke, S. (2007). Avaliação institucional no ensino superior: como acompanhar a trajetória dos estudantes de graduação? In: *Anais do I Colóquio Ibero-Americano da Associação Nacional de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre: ANPAE, 2007.
- Nora, A., Castaneda, M. B. y Cabrera, A. F. *Student persistence: the test of a comprehensive structural model of retention*. Trabalho apresentado 1992 ASHE Annual Meeting, Minneapolis, Minnesota, 1992.
- Oliveira, R.P. y Souza, S.M.Z. (2004). *Acompanhamento da trajetória escolar dos alunos da USP, ingressantes de 1995 a 1998. Relatório Técnico*. São Paulo: CEPPE.
- Pacheco, E. y Ristoff, D. (2004). *Educação superior: democratizando o acesso*. Série textos para Discussão, nº 12. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Paredes, A.S. (1994). 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.
- Pereira, J.T.V. (1995). *Uma contribuição para o entendimento da evasão. Um estudo de caso: UNICAMP* (pp. 23-32). In: Relatório da Pró-Reitoria de Graduação da UNICAMP. Campinas: UNICAMP.
- Puente Viedma, C. (1993). *Spss/Pc⁺. Una guía para la investigación*. Madrid: Editorial Complutense.
- Ramos, M.N. (1998). *Vestibular e evasão*. Artigo publicado no Jornal do Commercio de Recife.
- Ramos, M.N. (1995). *Quadro de Evasão na UFPE: metodologia, causas e ações*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- Ribeiro, C. (1995). I As causas da evasão universitária. *Anais do I Encontro Setorial dos Cursos de Graduação da UNESP*, pp. 10-12, Águas de Lindóia.

- Ribeiro, E.S., Moura, C.P. y Andriola, W.B. (2003). Evasão discente na Universidade Federal do Ceará: dados relativos aos anos 1999-2000. *Anais do III Encontro de Iniciação Científica e Tecnológica - Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/CE)*, pp. 483.
- Ristoff, D. (2005). *Evasão: exclusão ou mobilidade*. [Documento não publicado]. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Schwartzman, S. (1999). *O ensino superior no Brasil*. Brasília: INEP.
- Secretaria de Educação Superior (1996). *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas*. Brasília: SeSu/MEC.
- Sobrinho, J.D. (2000). *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Stoecker, J., Pascarella, E.T. y Wolfle, L.M. (1988). Persistensce in Higher Education: a 9-Year Test of a Theoretical Model. *Journal of College Student Development*, 29, pp. 196-209.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: rethinking the causes of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press..
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, pp. 89-125.
- UNESCO (1997). *Gender-sensitive education statistics and indicators. A practical guide*. New York: Division of Statistics /UNESCO.