

Ana Aparecida Gomes Mallmann

**EVASÃO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS
ECONÔMICAS – PRESENCIAL - DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina, para obtenção do Grau de Mestre em Administração Universitária.

Orientador: Prof. Dr. Rudimar Antunes da Rocha.

Florianópolis
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Mallmann, Ana Aparecida Gomes

Evasão no curso de graduação em Ciências Econômicas -
presencial - da Universidade Federal de Santa Catarina /
Ana Aparecida Gomes Mallmann ; orientador, Rudimar
Antunes da Rocha - Florianópolis, SC, 2013.
153 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa
de Pós-Graduação em Administração Universitária.

Inclui referências

1. Administração Universitária. 2. Evasão . 3. Alunos
abandono-desistentes. 4. Curso de Ciências Econômicas. 5.
UFSC. I. Rocha, Rudimar Antunes da. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Administração Universitária. III. Título.

Ana Aparecida Gomes Mallmann

**EVASÃO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS
ECONÔMICAS – PRESENCIAL - DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis (SC), 28 de junho de 2013.

Prof. Pedro Antônio de Melo, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Rudimar Antunes da Rocha, Dr. (UFSC)
Orientador

Prof. Mário de Souza Almeida, Dr. (UFSC)
Membro

Prof. Alessandra de Linhares Jacobsen, Dr.^a (UFSC)
Membro

Prof. Marcos Alves Valente, Dr. (UFSC)
Membro

Prof. Alberto de Souza Schimidt, Dr. (UFSM)
Membro

Dedico este trabalho ao meu esposo Daniel Dubugras Mallmann e o agradeço pela paciência, amor e carinho ao longo desta caminhada.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter me dado saúde, força espiritual e equilíbrio diante dos desafios e obstáculos que se apresentaram neste período, mas, sobretudo, por ter me presenteado duplamente.

Agradeço ao meu esposo, Daniel Dubugras Mallmann, que sempre esteve ao meu lado me incentivando e apoiando, principalmente nas horas mais difíceis.

A minha mãe, Albertina Matias Gomes, e meus irmãos, Agnaldo Gomes e Fábio Gomes, neste momento difícil que nos uniu ainda mais.

Ao meu querido pai, Tadeu Vieira Gomes, por ter me incentivado, durante toda a vida, nos estudos e por emprestar seu ombro amigo e acalentador nas horas em que precisei de apoio.

Aos meus queridos amigos Rosana Maria Gaio, Mércia Pereira, Rudiclai da Costa Silva e Sérgio Martins, companheiros de mestrado que tanto me ajudaram e incentivaram nesta caminhada.

Ao meu orientador, professor Rudimar Antunes da Rocha, por ter me acolhido e por seus ensinamentos transmitidos.

Ao Coordenador do curso de Ciências Econômicas, professor João Randoldo Pontes, e demais professores da UFSC, que me ajudaram, de alguma forma, a concretizar este trabalho.

A Débora Brum e Israel Machado da Silva, pela ajuda na elaboração do questionário, no Google docs e nas análises estatísticas.

Aos participantes da pesquisa pela colaboração nas respostas do questionário, fundamentais para a viabilidade deste estudo.

Aos professores Alberto de Souza Schimidt, Alessandra de Linhares Jacobsen, Allan Augusto Platt, Marcos Alves Valente e Mário de Souza Almeida, pela colaboração com esta pesquisa.

Enfim, a todos que, de algum modo, estando presentes ou não, torceram pelo meu sucesso.

Talvez eu não me canse de esperar pela realização dos meus sonhos. Mas talvez meus sonhos gostem de me fazer esperar. A espera dói. Mas é uma necessidade. Infelizmente. Quem sabe um dia eu olhe para tudo que já passei e agradeça pelas lágrimas derramadas. Elas me fortaleceram, e em certos momentos me mostraram que sou mais forte do que imagino. No final, quero apenas olhar pra trás e me orgulhar, por estar bem, mesmo com tantos temporais. Quero só olhar pra trás e ter a alegria de ver o sol nascer novamente (Letícia Nogara).

RESUMO

A evasão no ensino superior brasileiro tem sido uma das maiores preocupações dos gestores das universidades. Não uma causa única pela complexidade territorial e cultural que alicerça o sistema educacional nacional. Por essas razões, desenvolveu-se esta dissertação de mestrado, junto ao Mestrado Profissional em Administração Universitária (PPGAU), para compreender as causas da evasão no curso de graduação em Ciências Econômicas, modalidade presencial, da Universidade Federal de Santa Catarina. O público-alvo do estudo foram os alunos do turno diurno e noturno que evadiram no período de 2006 a 2012. Optou-se por alicerçar a pesquisa na literatura sobre ensino superior, avaliação institucional e evasão universitária. A técnica usada teve um caráter quantitativo-qualitativo, caracterizando-se como uma pesquisa descritiva. O instrumento de coleta de dados foi o do questionário estruturado, com perguntas fechadas no estilo Likert, bem como perguntas complementares abertas, remetido via Google Docs. A amostra ficou em 148 entrevistados de uma população composta de 559 participantes. A coleta de dados ocorreu nos meses de abril e maio de 2013. Os resultados da pesquisa apontaram fatores influenciadores do abandono/desistência: o fato do curso não ter atendido as suas expectativas; e desilusão com o curso por ser muito teórico e não integrado ao mercado de trabalho. Uma das alternativas elencada não foi representativa para o abandono/desistência do curso em questão, qual seja, a insegurança no campus, principalmente no turno noturno. As principais conclusões e recomendações do trabalho apontaram que é necessário ampliar o conteúdo ministrado com associação à prática empresarial sob o enfoque das Ciências Econômicas. Recomenda-se, com isso, a ampliação de palestras com profissionais que estejam exercendo a gestão econômica das empresas, bem como visitas técnicas que possibilitem a aproximação da base teórica com a prática empresarial. Portanto, esses aspectos precisam ser debatidos nas reuniões departamental a fim de que se defina uma comissão para a operacionalização dessas descobertas e que haja troca de informações com os demais cursos de Ciências Econômicas do Brasil.

Palavras-chave: Evasão. Alunos abandono-desistentes. Curso de Ciências Econômicas. UFSC.

ABSTRACT

School desertion in Brazilian higher education has been one of the biggest concerns of universities' managers. There is not only one cause for the territorial and cultural complexity that is the basis of the national educational system. For these reasons, this Master's dissertation was developed, with the Master's Program in University Administration (PPGAU), to understand the causes of desertion in the on-site Economic Sciences course at the Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). The target audience of this study was the students in the day and night classes who fled in the period from 2006 to 2012. It was decided to base the research on the literature about higher education, institutional assessment and university desertion. The technique here used had a quantitative-qualitative nature, being characterized as a descriptive research. The data collection tool was a structuralized questionnaire, with closed questions in the Likert style, as well as supplementary opened questions, made via Google Docs. The sample was of 148 interviewed people in a population composed of 559 participants. The data collection took place in the months of April and May 2013. The results of the research pointed out contributing factors of deserters/waivers: the fact of the course not having their expectations met; disappointment for the course being too theoretical and not integrated with the labour market. One of the alternatives listed was not representative for the abandonment/desistance of the course at issue, which is the campus insecurity, mainly in the night classes. The main conclusions and recommendations of this work had pointed to some conclusions: it is necessary to extend the content taught to the business practice, with an approach to Economic Sciences, thus it is also recommended to extend the lectures with professionals who are practicing economic management of enterprises, as well as technical visits that can make possible the approach between the theoretical basis and the business practice. Therefore, these aspects need to be discussed in the departamental meetings and the creation of a commission for the implementation of these discoveries has to be put in place, in addition to information exchange with other Economic courses of Brazil.

Keywords: Desertion. Deserter-waivers students. Economic Sciences course of UFSC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Índice de evasão total média de alguns países da OCDE – 2005	74
Figura 2: Configuração das variáveis em estudo	79
Figura 3: Esquema representativo da fase operacional da pesquisa	80
Figura 4: Cálculo da amostra	86
Figura 5: Configuração das etapas da pesquisa	90
Figura 6: Alunos-abandono e desistentes do curso de Ciências Econômicas da UFSC	93
Figura 7: Gênero dos respondentes	94
Figura 8: Turno em que frequentava o respondente	95
Figura 9: Faixa etária dos respondentes ao abandonarem o curso	96
Figura 10: Fase do abandono-desistência dos respondentes	97
Figura 11: O curso não atendeu às expectativas	103
Figura 12: Desencanto ou desmotivação com o conteúdo do curso	104
Figura 13: Reduzida aproximação entre teoria e prática	105
Figura 14: Disciplinas distantes do mercado de trabalho	106
Figura 15: O curso não acompanha as mudanças solicitadas pelo mercado de Trabalho	107
Figura 16: Indecisão profissional e/ou mudança de interesses	108
Figura 17: Pouca valorização da profissão no mercado de trabalho ...	109
Figura 18: Reduzida integração entre a Universidade e as empresas (estágio supervisionado)	110
Figura 19: Dificuldade para conciliar trabalho e estudo	111
Figura 20: Limitado tempo para estudar	111
Figura 21: Impontualidade dos professores	112
Figura 22: Aprovação em outro vestibular	113
Figura 23: Dificuldades pedagógicas em acompanhar o curso	113
Figura 24: Dificuldade de realização de estágios remunerados	114
no decorrer do curso	114
Figura 25: Extensa carga horária de trabalho semanal	115
Figura 26: Cadeia rígida de pré-requisitos	115
Figura 27: Residência distante da UFSC, o que dificulta o deslocamento	116
Figura 28: Desinformação a respeito do curso	117
Figura 29: Muitas reprovações nas disciplinas curriculares	117
Figura 30: Transferência para outra Instituição superior em outro curso	118
Figura 31: Mudança de residência ou domicílio	119
Figura 32: Falta de apoio da empresa onde trabalha	120

Figura 33: Pouco interesse para estudar.....	121
Figura 34: Problemas familiares	121
Figura 35: Falta de adaptação ao sistema universitário.....	122
Figura 36: Transferência para outra Instituição superior (mesmo curso)	123
Figura 37: Problema grave de saúde	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Planos de Governo referentes à Avaliação Institucional	50
Quadro 2: Significado de termos importantes referentes à evasão segundo a literatura	57
Quadro 3: Tipos de evasão encontrados na literatura.....	81
Quadro 4: Indicadores das variáveis intervenientes	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Causas da evasão	62
Tabela 2: Cronograma de execução	67
Tabela 3: Investimento com educação em alguns países	71
Tabela 4: Distribuição de alunos no período de 2006/1 a 2012/1 do curso de Ciências Econômicas – presencial, da UFSC.	85
Tabela 5: Coeficiente Alfa de Cronbach aplicado no instrumento de pesquisa.....	99
Tabela 6: Médias e desvio padrão dos 32 motivos para o abandono-desistência	101
Tabela 7: Influência das expectativas com o curso para o abandono..	103
Tabela 8: Fatores relacionados à infraestrutura.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRUEM – Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais
ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDIFES – Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior
CAGR-UFSC – Controle Acadêmico de Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina
CALE – Centro Acadêmico Livre de Economia
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CCA-UFSC – Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Santa Catarina
CNM-UFSC – Curso de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Santa Catarina
CFE – Conselho Federal de Educação
CNA – Conselho Nacional de Avaliação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAD – Conselho Nacional de Associações de Docentes
CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
COPERVE – Comissão Permanente de Vestibular
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DAE-UFSC – Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Santa Catarina
DES – Diretoria de Ensino Superior
ENC – Exame Nacional de Cursos
ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos
FIPE – Fundo de Incentivo à Pesquisa
GERES – Grupo Executivo para a Reforma do Ensino Superior
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e do Desporto
NDE – Núcleo Docente Estruturante
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Pades – Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior

PARU – Programa de Avaliação de Reforma Universitária
PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PNE – Plano Nacional de Educação
PROFOR – Programa de Formação Continuada para Professores da UFSC
REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
SESU – Secretaria Executiva do Ensino Superior
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UDESC – Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP – Universidade de Campinas
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	27
1.1 OBJETIVOS.....	30
1.1.1 Objetivo geral	30
1.1.2 Objetivos específicos	30
1.2 JUSTIFICATIVA TEÓRICO-EMPÍRICA.....	31
1.3 ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO	32
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA	33
2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	33
2.1.1 Evolução da Educação Superior no mundo	33
2.1.2 Histórico da Educação Superior no Brasil.....	34
2.1.3 Organização do Sistema Superior de Ensino no Brasil.....	36
2.1.4 O curso de Ciências Econômicas no Brasil	39
2.1.5 Trajetória da Educação Superior em Santa Catarina	40
2.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO BRASIL	41
2.2.1 Avaliação Institucional na década de 1960	42
2.2.2 Avaliação Institucional nos anos de 1980	43
2.2.3 Avaliação Institucional no período 1990-2000.....	45
2.2.4 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)	49
2.2.5 Conceitos e considerações sobre Avaliação Institucional	52
2.3 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	53
2.3.1 Suposições das causas da evasão	56
2.3.2 Proposta da UFSC com relação ao Reuni	63
2.3.3 Proposta da UFSC na redução das taxas de evasão	63
2.3.4 Visão de autores sobre evasão	67
2.3.5 Investimentos em educação e panorama nacional da evasão	70
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	77
3.1 DELIMITAÇÃO E PERSPECTIVA DA PESQUISA.....	77
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	77
3.3 TIPOS DE DADOS	78
3.4 RELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS	79
3.4.1 Definição Constitutiva das Variáveis.....	79
3.4.2 Definição Operacional das Variáveis.....	80
3.5 POPULAÇÃO, AMOSTRA, NÍVEL E UNIDADE DE ANÁLISE	85
3.6 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	87
3.7 TRATAMENTO DOS DADOS	88

3.7.1 Análise do questionário aplicado via Google docs.....	88
3.8 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	89
3.9 ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DA DISSERTAÇÃO	89
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	91
4.1 O CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS DA UFSC	91
4.2 PERFIL DOS RESPONDENTES DA PESQUISA	92
4.3 DAS CAUSAS PARA O ABANDONO OU A DESISTÊNCIA DO CURSO	97
4.4 QUESTÕES ABERTAS DA PESQUISA	125
4.5 ELO DA PESQUISA COM O REFERENCIAL TEÓRICO	129
5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	133
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	148
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos-abandono e desistentes do curso de Ciências Econômicas – UFSC.....	149
APÊNDICE B: SOLICITAÇÃO	151 <u>2</u>
APÊNDICE C: AUTORIZAÇÃO	151 <u>3</u>

1 INTRODUÇÃO

A formação educacional tem suas origens longínquas, que endereçam para antes de Cristo. Os Orientais, entre eles os chineses, repassaram seus conhecimentos aos seus sucessores na forma de proteção territorial, a exemplo da Muralha da China. Eles também contribuíram nas mais diversas ciências, como na química, com a descoberta da pólvora. O mundo Árabe, por sua vez, centrou-se nos fenômenos religiosos e filosóficos místicos para a explicação da existência humana. Já os gregos, egípcios, romanos e fenícios, entre tantas civilizações antigas, contribuíram no desenvolvimento de inúmeros avanços científicos, quer na política, economia, engenharias e escrita (TOFFLER, 1980; CAPRA, 1988).

Povos indígenas do novo mundo, como os incas que habitavam as montanhas do Peru, deixaram inúmeros ensinamentos religiosos e também realizações arquitetônicas-culturais na edificação, construção de estradas, pontes e engenhosos sistemas de irrigação. Da mesma forma, o povo Maia-Asteca destacou-se na agricultura, astronomia e construção civil com a edificação de pirâmides, templos e palácios, na gestão da guerra e sociedade, realizando grandes avanços arquitetônicos. Eles fizeram um eficiente e complexo calendário lunar que estabeleceu com exatidão os 365 dias do ano, bem como a definição das casas decimais e valor zero pelo grande desenvolvimento da matemática (BLAINEY, 2010).

Por sua vez, com o desenvolvimento territorial e a fixação dos povos a determinados espaços físicos, denominados nações, surgiu a necessidade de unificar leis, políticas e economia para satisfazer o mercado e o capitalismo, que exigiam um comércio nacional para suas mercadorias. A escola foi idealizada para ser um ambiente de proteção aos filhos dos nobres e o fortalecimento do pensamento religioso dominante em cada civilização. O enfoque era educar e preparar as pessoas para a vida profissional, mudanças e desafios do mundo (TOFFLER, 1980).

A educação formal, na esfera do terceiro grau ou curso superior, teve sua origem histórica datada do século XII. Não se deve esquecer que as ciências que hoje se conhecem tiveram suas raízes em experimentos no início da civilização, como a invenção da química e pólvora pelos chineses; os povos árabes quando deram à areia a qualidade de vidro; nas transformações de cereais e frutos em produtos comestíveis, como farinha de trigo, vinho, entre outros (TOFFLER, 1980; CAPRA, 1988; GAARDER, 2011).

As primeiras universidades de que se tem conhecimento nasceram na Europa, entre o fim do século XI e início do século XII. Destaques para a Itália, com a Universidade de Bolonha (1088), que se tornou uma grande escola de direito, e a Universidade de Salerno, que se destacou na medicina. Na França, a Universidade de Paris (1150) sobressaiu-se no ensino da teologia e filosofia (JANOTTI, 1992). Aquele século “constitui-se a época da mais brilhante atividade intelectual que a Idade Média conheceu” (RASHDALL *apud* JANOTTI, 1992, p. 61).

A primeira universidade nas Américas foi a de São Domingos, na República Dominicana, em 1538; seguido das de San Marcos, no Peru (1551); Universidade do México, no México (1553); Bogotá (1662); Cuzco (1692); Havana (1728); Santiago (1738); e as norte-americanas de Harvard, Yale e Filadélfia, respectivamente, em 1636, 1701 e 1755 (GOMES, 2006).

No Brasil, o ensino superior iniciou com a chegada da Família Real Portuguesa em 1808. Uma das primeiras providências de D. João VI para promover o desenvolvimento do território e atender as condições educacionais de 15 mil pessoas que vieram com a corte, foi criar colégios. Assim, foram inauguradas a Faculdade de Medicina da Bahia, em fevereiro de 1808, e a Faculdade do Rio de Janeiro, em 1920, da união dos cursos de Medicina, Direito e Engenharia (COLOSSI; CONSENTINO; QUEIROZ, 2001; OLIVEIRA, 2004).

Como o foco deste estudo é o curso das Ciências Econômicas, salienta-se que as primeiras disciplinas que abordaram o ensino da economia foram as disponibilizadas nas faculdades de Direito e Engenharia de Recife e de São Paulo, em 1832 (VIEIRA; FÉLIX, 2008).

Em Santa Catarina, a primeira iniciativa de implantar instituições de ensino superior no Estado é datada de 1917, com a criação do Instituto Politécnico, em Florianópolis, pela reunião dos cursos de Odontologia, Farmácia, Engenharia e Comércio. O Instituto foi extinto em 1935, porém, em 1943, começou a funcionar o curso de Ciências Econômicas, originado do curso de Administração e Finanças que era ofertado pelo Instituto Politécnico (GUMBOWSKY, 2004).

Porém, somente em 18 de dezembro de 1960, por meio da Lei n.º 3.849, foi fundada a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que homenageia o seu primeiro reitor Prof.º João David Ferreira Lima como nome do seu campus da Trindade. Ciências Econômicas foi um dos primeiros a compor o rol de cursos da UFSC, passando por reforma curricular em 2009/2, para atender ao formato político-pedagógico,

baseado nos princípios das diretrizes curriculares de 2007, que definiu a sua carga horária mínima em 3.000 horas.

Contudo, apesar da importância que tem para o mercado e a sociedade, segundo dados do Sistema de Controle Acadêmico de Graduação da UFSC (CAGR-UFSC), em torno de dez por cento dos alunos abandonam a graduação em Ciências Econômicas da UFSC, havendo um grande fluxo de entrada e saída de alunos. Esses dados têm acarretado suposições sobre as causas de evasão nesse curso, mas há poucos estudos científicos sobre as reais causas desse fenômeno, transformando-se em um tema relevante de ser averiguado e instigado à realização de uma dissertação de mestrado que contribua na sua elucidação.

Assim, para os propósitos desta pesquisa, considera-se evasão escolar o desligamento do aluno da instituição de ensino, sem que a instituição tenha controle do ocorrido. Na ótica de Santana *et al.* (1996), a evasão escolar é um dos maiores e mais preocupantes desafios do Sistema Educacional, pois é fator de desequilíbrio, desarmonia e desajustes dos objetivos educacionais pretendidos. Quase sempre as razões latentes da evasão educacional estão associadas aos seguintes motivos: falta de recursos financeiros, problemas de saúde, mudança de domicílio, desencantamento com o conteúdo ou docência etc.

Os estudos sobre evasão educacional iniciaram no começo da década de 80, quando, por decisão do Banco Mundial, foi determinado um novo modelo de ensino de graduação que inserisse os países classificados como subdesenvolvidos ou em desenvolvimento na economia mundial. Outros trabalhos foram realizados por profissionais ligados à área da educação nas décadas de 1990, 2000 e 2010. Nesse contexto, as Instituições de Ensino Superior brasileiras – IES – tiveram que se adaptar à demanda do mercado de trabalho que exigiam profissionais voltados a esse fim.

Desde então, os órgãos governamentais começaram a criar mecanismos de cobranças das IES por meio de sistemas de avaliação. Cita-se o Paru – Programa de Avaliação da Reforma Universitária – e, o Paiub – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. Desses programas, emergiram questões-chave como: índices de diplomação, retenção e evasão, as quais ganharam destaques nas IES e na mídia, requerendo análises da evasão dos estudantes do terceiro grau.

Com base no exposto, é relevante saber e analisar o panorama que gira em torno desse aluno que obteve êxito no vestibular, mas que desistiu do curso. Como mencionado, são muitos os estudos que

bifurcam para essa temática. Esses trabalhos têm como base o estudo realizado pelo MEC – Ministério da Educação e do Desporto, de 1992 a 1994, através do Paiub. O relatório trouxe importante contribuição para os estudos sobre evasão, uma vez que delimitou fatores determinantes para as possíveis causas desse evento. Entre os principais fatores apontados no referido relatório, destacam-se: características individuais do estudante, fatores internos às Instituições e fatores externos às IES.

Percebe-se que o tema evasão é instigante e atual no cenário nacional das IES, em especial, das Ifes. No caso das Ifes, o recurso público é um dos principais aspectos questionados pela sociedade que, distante da realidade acadêmica, não consegue entender o fato de um aluno abandonar uma formação superior gratuita. Esse fenômeno tem sido forte nas licenciaturas entre os cursos de Matemática, Filosofia e Física. Recentemente, também foi verificado nos cursos à distância – EADs –, com destaque para o de Administração, e, entre os de bacharelado, o curso de Ciências Econômicas (SOUZA, 1999). Por essas razões, viu-se por bem averiguar e estudar: *Quais são as causas de evasão apontadas pelos ex-alunos do curso de graduação em Ciências Econômicas¹ - presencial² - da Universidade Federal de Santa Catarina, matriculados no período de 2006 a 2012?*

1.1 OBJETIVOS

Para responder o problema de pesquisa, foram definidos o objetivo geral e os objetivos específicos que suportem respostas científicas adequadas ao fato.

1.1.1 Objetivo geral

Descrever e analisar as causas da evasão no curso de graduação em Ciências Econômicas – presencial - da UFSC, a partir do depoimento dos alunos que evadiram no período de 2006 a 2012.

1.1.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos que alicerçaram este estudo são os seguintes:

¹ Foram entrevistados os alunos dos períodos diurno e noturno.

² Optou-se por excluir da população os alunos da modalidade à distância, por ser uma modalidade recente no curso de Ciências Econômicas da UFSC.

- a) Identificar e caracterizar os alunos do curso de graduação em Ciências Econômicas – presencial - da UFSC, que evadiram de 2006 a 2012;
- b) Identificar as diversas causas da evasão apontadas pelos alunos entrevistados;
- c) Analisar e apontar medidas corretivas para a redução dessas causas.

1.2 JUSTIFICATIVA TEÓRICO-EMPÍRICA

Tendo em vista a ocorrência do grande número de abandonos e trancamentos de matrícula no curso de graduação em Ciências Econômicas – presencial – da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC –, e a falta de informações sobre o assunto, surgiu o interesse por essa pesquisa. Mesmo com interesses emergentes, ainda são poucos os trabalhos científicos sobre evasão acadêmica e, mais especificamente, no curso de graduação em Ciências Econômicas – presencial. Não foi identificada dissertação ou tese com pesquisas a respeito dos motivos pelos quais um grande número de alunos está desistindo do referido curso. Além disso, o fato desta pesquisadora atuar como servidora técnica na coordenadoria de cursos influenciou na elaboração da pesquisa e se tornou um fator favorável para a sua realização, dadas as facilidades na obtenção de todas as informações necessárias.

O levantamento bibliográfico sobre o tema assinala a identificação e análise das causas e consequências da evasão, ainda que sejam escassos, na literatura, trabalhos que abordem especificamente um determinado curso, o que levou o MEC a propor, através da Comissão Especial, Brasil (1996c), estudos a este respeito.

Considera-se que o tema selecionado seja de suma importância para a Instituição, frente às metas almejadas pelo programa Reuni-UFSC, com o objetivo de reduzir a evasão nesta universidade. Além disso, é de grande relevância para o curso de graduação em Ciências Econômicas, já que se pretende contribuir identificando as verdadeiras causas da evasão e propor alternativas de soluções de contenção e redução de evasão, objetivando que cada vez mais alunos possam alcançar o objetivo final da graduação, ou seja: a formatura.

Almeja-se que este estudo sirva para que a comunidade acadêmica se conscientize sobre os problemas que um alto índice de evasão possa ocasionar, seja em danos para o aluno que se evade, seja para a sociedade que vê desperdiçado um dinheiro público que não atingiu o seu objetivo final, ou seja, a diplomação. Assim, pretendeu-se

contribuir de um modo geral para as Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem, em especial, o curso de graduação em Ciências Econômicas.

Com relação à viabilidade da pesquisa, no que se refere ao acesso aos dados e às informações, o trabalho fez-se viável por ter sido realizado na coordenadoria de cursos – UFSC, com a atuação participante da pesquisadora, já que ela desenvolve funções administrativas há mais de uma década, contando com a experiência adquirida ao longo desses anos. Por outro lado, a pesquisadora pôde aprender com os coordenadores e professores do curso, o que veio a contribuir para o enriquecimento da pesquisa.

No cenário bibliográfico, o estudo encontrou respaldo e credibilidade em autores consagrados, como: Costa (1979), Brasil (1996c), Santos (1999), Ristoff (1999), Souza (1999), Hotza (2000), Biazus (2004), Silva Filho (2007; 2009), Fialho (2008) e Adachi (2009).

1.3 ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO

O trabalho foi estruturado em cinco capítulos. O primeiro foi reservado para se discorrer sobre a temática relacionada ao ensino superior e às causas da evasão, apresentando o problema de pesquisa, os objetivos e as devidas justificativas para a realização desta dissertação.

No capítulo segundo, foi feita a revisão da literatura sobre o tema. Ele está subdividido em três tópicos: a) Educação Superior; b) Avaliação Institucional; e c) Evasão no Ensino Superior.

Já o terceiro capítulo ressalta os procedimentos metodológicos propostos para a concretização do estudo, quais sejam: delimitação e perspectiva da pesquisa; caracterização da pesquisa; tipos de dados; relação entre as variáveis; definição constitutiva das variáveis e definição operacional das variáveis. Em seguida, é apresentada a população, a amostra, o nível e a unidade de análise; técnica de coleta de dados e tratamento, bem como esquema representativo das fases da pesquisa.

O quarto capítulo apresenta uma breve retrospectiva do curso de Ciências Econômicas – presencial – da UFSC, e os resultados da pesquisa.

Por sua vez, o quinto capítulo traz as conclusões desta pesquisa, assim como algumas sugestões consideradas relevantes para possíveis melhorias no curso.

Finaliza-se a dissertação com as referências, seguidas dos Apêndices, que alicerçaram este trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA

Este capítulo foi reservado para a apresentação de pontos teóricos que reforçaram o presente estudo. Assim, privilegiou-se fazer um breve histórico da Educação Superior no mundo, no Brasil e em Santa Catarina, dando-se ênfase ao curso de Ciências Econômicas. Elaborou-se também o histórico da Avaliação Institucional brasileira, abordando acontecimentos das décadas de 1960 a 2010. Em seguida, abordaram-se os tipos e possíveis causas da evasão universitária.

2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR

A educação superior tem sido uma das principais alavancas de desenvolvimento dos países. Ela permite implementar inovações tecnológicas e o crescimento econômico-social das nações. Neste início de século XXI, a relevância desse tipo de formação profissional tem se ampliado, pois as fronteiras se encurtaram com o advento da internet. Porém, essa realidade presenciada no momento teve suas origens longínquas, conforme se pode ler no tópico subsequente.

2.1.1 Evolução da Educação Superior no mundo

As primeiras universidades que se têm conhecimento nasceram na Europa, entre o fim do século XI e início do século XII. Destaque para a Itália com a Universidade de Bolonha (1088), que se tornou uma grande escola de direito, e, posteriormente, a Universidade de Salerno, que se destacou no ensino da medicina. Na França, a Universidade de Paris (1150) se sobressaiu no ensino da teologia e da filosofia. Àquele século “constitui-se a época da mais brilhante atividade intelectual que a Idade Média conheceu” (RASHDALL *apud* JANOTTI, 1992, p. 61).

Pode-se dizer que a ideologia que norteou a criação das universidades foi o resultado do desenvolvimento das escolas urbanas, cujas condições foram favorecidas pelo Renascimento Social e Cultural, levando em conta os interesses da Igreja e do Estado (JANOTTI, 1992). Três características, de acordo com Rashdall (*apud* JANOTTI, 1992, p. 23), marcaram o que se aproximava da instituição da universidade, naquela época denominada “studium generale” e “universitas”, quais sejam:

1. Escola que atraía estudantes de todas as partes e não apenas de uma região particular;

2. Que era um local de educação superior: pelo menos uma das faculdades superiores (teologia, direito, medicina), ali era ensinada; e,
3. Os assuntos eram ensinados por um número considerável de professores.

A expressão *studium generale* aproxima-se ao conceito de instituição educacional, correspondendo ao local em que estudantes de toda parte eram recebidos, diferentemente da escola, a qual era reservada para o ensinamento dos alunos (JANOTTI, 1992). As *universitas* eram uma corporação escolar de professores ou de alunos, que “[...] significava apenas um número, um conjunto de pessoas, num sentido mais técnico” (RASHDALL *apud* JANOTTI, 1992, p. 23).

No norte da Europa, mais especificamente na Universidade de Paris, sobressaiu o ensino da teologia e da filosofia. Importante destacar que, por influência do clero, o professor deveria usar o hábito e ser obrigado ao celibato. De acordo com Janotti (1992, p. 95) “[...] as universidades de Paris e Bolonha foram os dois grandes centros catalisadores da cultura medieval”. Complementa o raciocínio e endereça a análise ao território Lusitano, dizendo que:

Antes dos meados do século XIII, Portugal não se afigurava como um país europeu propriamente dito. Situado na extrema periferia da Europa Ocidental, o país tinha a desvantagem de dificilmente poder comunicar-se com a Europa. Vivia praticamente isolado geograficamente e conseqüentemente num atraso cultural (JANOTTI, 1992, p. 115).

As primeiras universidades nas Américas emergiram na parte espanhola. Os espanhóis fundaram, em 1538, a Universidade de São Domingos, considerada a primeira das Américas. Depois, criaram as de San Marcos, no Peru (1551), México (1553), Bogotá (1662), Cuzco (1692), Havana (1728) e Santiago (1738). Na América do Norte, fundaram Harvard, Yale e Filadélfia, respectivamente, em 1636, 1701 e 1755 (GOMES, 2006).

2.1.2 Histórico da Educação Superior no Brasil

O Ensino Superior no Brasil teve início com a vinda da Família Real Portuguesa em 1808. Uma das primeiras providências de D. João

VI, a fim de promover o desenvolvimento do território e buscando atender cerca de 15 mil pessoas que chegaram com a corte, foi criar condições para que os filhos dos nobres tivessem onde estudar. Para tanto, foi inaugurada a Faculdade de Medicina da Bahia, em fevereiro de 1808 e, posteriormente, a Faculdade do Rio de Janeiro, em 1920, da união das Faculdades de Medicina, Direito e Engenharia (COLOSSI; CONSENTINO; QUEIROZ, 2001, OLIVEIRA, 2004). Cabe ressaltar que a literatura especializada relata o Ensino Superior daquela época como uma necessidade dos filhos das elites da monarquia, o qual era precário e um privilégio de poucos.

De acordo com Carvalho (1980 *apud* OLIVEIRA, 2004, p. 64), “no Brasil imperial, como na Turquia de Ataturk [...], a educação era a marca distintiva da elite política. Havia um verdadeiro abismo entre essa elite e o grosso da população em termos educacionais”. Porém, com a abolição da escravatura em 1888, a queda do Império e a Proclamação da República em 1889, o Brasil entrou em uma nova fase de desenvolvimento econômico, político e social.

Naquela época, a República se desenvolveu com a criação de 14 Escolas Superiores (COLOSSI; CONSENTINO; QUEIROZ, 2001). No entanto, somente em 1920, surgiu de fato a primeira universidade do Brasil, situada no Rio de Janeiro, da união das Faculdades de Medicina, Direito e Engenharia, seguida da criação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 1927; de São Paulo em 1934; e destaque para a Universidade Federal de Santa Catarina em 1960.

Na década seguinte, recomeçou o investimento do governo brasileiro para incentivar o desenvolvimento da Educação Superior. De 1930 a 1964, foram criadas mais de 20 instituições de Ensino Superior, com destaque para a Universidade de São Paulo, em 1934. Nesse mesmo período, surgiram as universidades religiosas católicas e presbiterianas. A partir de 1968, com o despontar da Reforma Universitária, o lema das instituições de Ensino Superior passou a ter como base a eficiência administrativa, a estrutura departamental e a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão (STALLIVIERI, 2007).

Já no período de 1970/74, o Brasil apresentou um grande número de universitários considerados excedentes. Para resolver o problema, o governo federal facilitou a criação de IES isoladas, particulares. Dessa forma, desencadeou, no País, uma expansão desordenada, cujo aumento de IES privadas crescia de forma exponencial sem a devida programação (VAHL, 1980).

Para Stallivieri (2007), no decorrer da década de 1990, teve-se a homologação de importantes leis, regulando a Educação Superior no Brasil para que houvesse a ampliação do sistema e melhorias nos processos de avaliação, buscando melhor qualidade. Entre elas, pode-se citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996.

2.1.3 Organização do Sistema Superior de Ensino no Brasil

O Sistema de Ensino Superior brasileiro é gerido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que inclui todos os processos formativos desenvolvidos, seja na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais como educação. Na visão de Stallivieri (2007, p. 05), “as instituições de Ensino Superior, compõem um sistema complexo, diversificado, e em constantes mudanças e expansão”.

Para entender esse sistema complexo, faz-se necessário elucidar alguns termos usados para identificar as instituições, como: público e privado. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB –, Brasil (1996a), as Instituições de ensino podem ser: públicas, quando mantidas e administradas pelo Poder Público; privadas: quando administradas e mantidas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

A LDB subclassifica as instituições privadas em: particulares – entendidas como as fundadas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado; comunitárias – entendidas como as fundadas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; confessionais – assim como as comunitárias com a diferença de terem uma orientação confessional e ideológica específica; filantrópicas – na forma da lei (BRASIL, 1996a).

Tendo em vista a ausência de recursos públicos para financiar a oferta da educação superior no Brasil, o governo vem incentivando e reconhecendo a importância das instituições do setor privado na Educação Superior. De acordo com o Plano Nacional de Educação – PNE –, (BRASIL, 2001a), na década de 1990, o número de alunos nas instituições privadas subiu 36,1% acima das públicas.

Pela LDB, a educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996a, p. 15).

A organização superior brasileira, buscando atender aos objetivos citados no art. 45 da LDB (BRASIL, 1996a), comenta que a educação superior será ministrada por instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. Reza o art. 12 do decreto 5.773, de 9 de maio de 2006, que as instituições de educação superior podem ser classificadas como: a) faculdades; b) centros universitários; e c) universidades.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996a) e art. 207 da Constituição Federal, as universidades devem obedecer ao princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Essa exigência não existe para as outras formas institucionais de Ensino Superior.

Por sua vez, o art. 52 da LDB (BRASIL, 1996a) apregoa que as universidades são consideradas instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, e devem ter em seus quadros o seguinte perfil:

- I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996a, art. 52, p. 17).

No que tange a autonomia das universidades, a Lei atribui o direito de: criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos em Lei (BRASIL, 1996a).

De acordo com dados do Censo da Educação Superior, (BRASIL, 2010), o Brasil possui 2.378 Instituições, das quais 88,3% são privadas, 4,5% estaduais, 4,2% federais e 3% municipais. Com relação à natureza acadêmica, pode-se dizer que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e o Decreto 3.860/01 contribuíram com algumas novidades nas tipologias das organizações educacionais, sendo classificadas da seguinte forma: Instituições Universitárias: Universidades, Universidades Especializadas e Centros Universitários; e Instituições não Universitárias: Institutos Superiores de Educação, CEFET'S, Faculdades Isoladas e Faculdades Integradas (BRASIL, 2001b).

Com relação à estrutura dos programas de Ensino Superior, o artigo 44 da Lei 9.394, (BRASIL, 1996a), abrange os seguintes cursos e programas:

- I – cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;

- II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

A expansão do Ensino Superior é recente. Ela iniciou na primeira década deste século, possibilitando, aos mais pobres e à população desfavorecida geograficamente, ter acesso aos cursos de nível superior de diversas universidades, por meio do EAD. Paralelamente, a LDB flexibilizou os currículos mínimos dos cursos com implantação de novas diretrizes, ampliando as possibilidades de oferta de cursos, como os técnicos, os tecnológicos, os sequenciais, a educação continuada, os cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (STALLIVIERI, 2007).

2.1.4 O curso de Ciências Econômicas no Brasil

Poucas literaturas abordam exclusivamente a evolução e o desenvolvimento do curso de Ciências Econômicas no Brasil. No entanto, encontra-se uma excelente reflexão em Vieira; Félix (2008), quando asseveram que o ensino de economia no Brasil foi introduzido pelas faculdades de Direito e Engenharia. Os autores destacam que o professor José da Silva Lisboa, o Visconde de Cairu, foi o primeiro professor de Economia Política a ministrar aula na Faculdade de Direito de Recife e de São Paulo. O início do ensino de Economia foi em 1832 e, somente um século depois, com a reforma da educação superior, em 1931, e a criação do Conselho Nacional de Educação, pelo Decreto n.º 19.850, ele começou a se destacar através do curso superior de administração e finanças, criado pelo Decreto n.º 20.158, de 30 de junho de 1931.

As faculdades particulares ganharam força a partir de 1938, sendo criadas a Faculdade de Ciências Econômicas Álvaro Penteadó (FCEAP), em São Paulo; a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas do Rio de Janeiro (FCEARJ) e; a Faculdade de Ciências Econômicas e

Administrativas de Minas Gerais, em 1941. Sete anos depois, foi encaminhado projeto para separar as ciências de Economia e Administração, culminando com a criação do Curso de Ciências Econômicas, por meio do Decreto-Lei n.º 7.988, de 22 de setembro de 1945, com duração de quatro anos.

2.1.5 Trajetória da Educação Superior em Santa Catarina

A primeira iniciativa de implantar instituições de Ensino Superior no Estado de Santa Catarina data de 1917, quando foi criado o Instituto Politécnico da reunião dos cursos de Odontologia, Farmácia, Engenharia e Comércio de Florianópolis. Esse instituto parou suas atividades em 1935 (GUMBOWSKY, 2004).

Já a primeira universidade federal desse Estado foi a Universidade Federal de Santa Catarina, fundada em 1960, pelo Prof.º João David Ferreira Lima, que empresta seu nome ao campus universitário da Trindade.

No início deste século, foi fundada a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), com sede na Cidade de Chapecó e campi nos Estados do Paraná e Rio Grande do Sul.

O Ensino Superior em Santa Catarina apresentou, no passado, uma característica peculiar no que diz respeito a sua forma. Julgou-se que o modelo fundacional seria o mais adequado para o desenvolvimento das cidades do interior de Santa Catarina. Para tanto, foram criadas Instituições de ensino isoladas (VELHO, 2003). Nas palavras de Velho (2003, p. 48), “as possibilidades dessa expansão, via municípios, eram propiciadas por uma certa frouxidão dos critérios do Conselho Federal de Educação”. Essa tolerância de critérios auxiliou na expansão de IES privadas em Santa Catarina.

Para Velho (2003, p. 54), “o crescimento das Fundações era muito maior do que o da UFSC, sendo que em 1980, a UFSC apresentava um total de 9.723 matrículas contra 20.332 das Fundações”.

Na década de 1990, a UFSC tinha passado para 11.700, e as Fundações saltado para 35.738. Esses dados assinalam um crescimento de 73% e 107% das Fundações nas décadas de 80 e 90, respectivamente, enquanto que a UFSC cresceu 20 e 19 por cento, respectivamente. Desse modo, concluiu-se que os alunos do sistema Fundacional tinham dificuldades em dar continuidade aos estudos por diversos motivos, entre eles: “dificuldade de pagamento das mensalidades, estafa contínua devido aos estudos serem concomitantes com o trabalho, e os cursos não

terem ligação direta com as atividades profissionais desenvolvidas pelos estudantes” (VELHO, 2003, p. 55).

Por sua vez, o curso de Ciências Econômicas – presencial – em Santa Catarina iniciou-se em 1917, no Instituto Tecnológico. O instituto funcionava à Avenida Hercílio Luz, centro de Florianópolis, onde eram oferecidos os cursos de Odontologia, Agrimensura, Farmácia e Comércio. Com a reforma de 1930, gerada pelo então Presidente Getúlio Vargas, criou-se o curso superior de Administração e Finanças. Porém, apenas em 1942, foi aprovada a criação do curso de Ciências Econômicas – presencial (VIEIRA; FÉLIX, 2008).

2.2 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO BRASIL

A avaliação da Educação Superior no Brasil teve início, em sentido sistemático e contínuo, em 1977, quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) começou a avaliar os cursos de pós-graduação (LEITE, 1997). Por sua vez, na acepção de Sguissardi (1995, p. 554),

é no final dos anos 50 e nos anos 60, culminando com a reforma Universitária, que se pode localizar as origens do atual processo de avaliação no Ensino Superior, ainda que ele tenha sofrido significativas transformações em razão das mudanças nos principais fatores estruturais e conjunturais que o condicionam.

O período anterior ao golpe militar, assinalado pela mobilização, em especial dos universitários, favoreceu a uma reflexão sobre o atual modelo de universidade, até então vigente. Já no período pós-Golpe e com a ampliação das camadas médias da população, face a ascensão do capitalismo, houve a necessidade de modelos de gestão pautados na racionalização das práticas universitárias, baseados nos princípios da eficiência, da produtividade e do controle dos resultados (SGUISSARDI, 1995 *apud* ZANDAVALLI, 2009). Por inúmeras razões e na tentativa de melhorar a qualidade do ensino, o Governo brasileiro, por intermédio do Ministério da Educação, criou uma série de documentos que se tentará esclarecer brevemente através do tópico a seguir.

2.2.1 Avaliação Institucional na década de 1960

O Golpe militar em 1964 e as diretrizes impostas pelo Banco Mundial, sob a influência norte-americana, trouxeram, para a Educação brasileira, metas e princípios que deveriam ser cumpridos pelo governo militar.

Nesse sentido, vários estudos e trabalhos foram realizados no Brasil na tentativa de se poder avaliar a Educação brasileira em prol de melhor qualidade e controle do ensino. Entre eles, escolheu-se trabalhar com o Plano Atcon e o Relatório Meira Mattos, por entender serem os mais expressivos na época.

O Plano Atcon teve sua origem no ano de 1965, quando o Ministério da Educação e Cultura realizou um estudo para a reformulação da estrutura das universidades brasileiras. Rudolph Atcon, consultor norte-americano, chegou ao Brasil antes da década de 1960 a convite da Diretoria do Ensino Superior (DES), com o propósito de implantar, no Brasil, os pressupostos da racionalidade, eficiência e eficácia das instituições (FÁVERO, 1991). Assim, Atcon criou um relatório com recomendações importantes e propôs urgentes mudanças, em se tratando de integração, educação superior, universidade, reforma administrativa e reforma fiscal, no qual se destacam os pontos considerados mais importantes:

- a) Integração – consistia em criar um organismo educacional (Cepal), a fim de manter um serviço de consultoria para as universidades latino-americanas. Esse órgão coordenaria os estudos e programas relacionados às políticas educacionais, a dados estatísticos e a questões financeiras;
- b) Educação Superior – criação de um serviço de consultoria para as universidades, sabendo que somente através da educação será possível um progresso continental;
- c) A universidade – transformação da universidade estatal em fundação privada, por entender que somente assim, seria possível maior autonomia e liberdade institucional;
- d) Reforma administrativa – destacam-se a eliminação da interferência estudantil na administração;
- e) Reforma fiscal – enfatiza-se a cobrança de matrículas crescentes num período de dez anos.

Na acepção de Fávero (*apud* ZANDEVALLI, 2009), o Plano Atcon constituiu uma das primeiras experiências de avaliação do ensino superior sob a égide do governo militar, devendo ser entendido à luz do momento político, onde a educação estava atrelada à segurança nacional

e vista como motor de desenvolvimento. Entre os feitos de Atcon, pode-se destacar a criação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), em 29 de abril de 1966, por uma recomendação do consultor ao governo brasileiro na época. Esse órgão tinha a incumbência de reformular a estrutura de Ensino Superior a partir de estudos sistemáticos referentes à educação e planejamento (FÁVERO, 1991).

Nos anos de 1964 a 1968, o Brasil viveu momentos de tensão na área da educação, principalmente da esfera “estudantil”, pois, sentindo-se reprimidos pela extinção das entidades estudantis em decorrência da Lei Suplicy³, os alunos saíram às ruas protestando e reivindicando melhores condições de ensino e liberdade de expressão (FÁVERO, 1991). Nesse contexto, o presidente da República estabeleceu, por meio do Decreto n.º 62.024, uma Comissão Especial, dirigida pelo general Meira Mattos, com as seguintes funções:

- a) emitir pareceres conclusivos sobre reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis;
- b) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil;
- c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado (FÁVERO, 1991, p. 36).

De acordo com Zandavalli (2009), a Comissão Especial funcionou nas dependências da Capes-RJ, de janeiro a abril de 1968, e não foi bem aceita pela sociedade brasileira. Salienta-se que os planos Atcon e o Relatório Meira Mattos possuem pontos comuns, como o fim da gratuidade do Ensino Superior e a gestão empresarial das universidades.

2.2.2 Avaliação Institucional nos anos de 1980

A avaliação institucional para Dias; Balzan (1995) era debatida por vários segmentos, tais como os docentes, a comunidade científica

³ Para saber mais sobre a Lei Suplicy, (Lei n.º 4.464, de 9 de novembro de 1964), cf: BRASIL, 1964.

brasileira e as agências governamentais da sociedade nos anos 80, e tinha por base duas necessidades:

- a) Prestação de contas à sociedade;
- b) Como mecanismos de fortalecimento da instituição pública frente às constantes ameaças de privatização.

O Brasil viveu, nesse período, um momento de crise na Educação Superior brasileira. As IES (Instituições de Ensino Superior) enfrentaram problemas de infraestrutura: falta de equipamentos, laboratórios, bibliotecas; problemas financeiros: como a péssima remuneração dos professores; problemas pedagógicos: repercutindo na precária formação dos estudantes para o mercado de trabalho; descontinuidade das pesquisas; discriminação no acesso às universidades, entre outras (ALMEIDA JÚNIOR, 2005).

Com esses problemas, não faltaram críticas da sociedade e governo que não acreditavam mais que a Universidade pudesse ser uma mola propulsora para o desenvolvimento do País, sendo considerado um fardo ao Governo. E, foi nesse cenário, que o tema “Avaliação da Educação Superior” ganhou espaço na agenda governamental através de dois documentos: a) Paru; b) Geres.

O Paru – Programa de Avaliação da Reforma Universitária – foi Instituído em 1983 pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC), coordenado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e tentou elucidar questões críticas das IES, como: a) acesso ao ensino superior⁴; b) democratização da gestão⁵; c) funções que as IES desempenham na sociedade⁶ (ALMEIDA JÚNIOR, 2005). Complementa Almeida Júnior (2005, p. 14) dizendo que o Paru “se configurou como um Programa de pesquisa apenas para subsidiar a discussão e a reflexão da crise da educação superior”, não indo adiante por não apresentar amparo legal, a fim de implantar a avaliação de forma sistemática nas instituições. Ele vigorou até 1984.

Em meio à crise da Educação Superior que se mantinha nos anos de 1980, surgiu o Geres, instituído pelo MEC em fevereiro de 1986,

⁴ Acesso ao ensino superior – refere-se à distribuição dos benefícios da educação superior aos diferentes segmentos sociais de forma democrática. Para ler mais sobre o assunto cf: ALMEIDA JÚNIOR, 2005.

⁵ Democratização da gestão – está ligada à participação dos docentes, discentes no poder interno e na gestão dos assuntos políticos, financeiros e institucionais (ALMEIDA JÚNIOR, 2005).

⁶ Funções que as IES desempenham na sociedade – refere-se à formação de profissionais, produção e disseminação do conhecimento.

com o propósito de dar andamento às discussões sobre a reformulação do Ensino Superior de forma a legalizar os procedimentos de avaliação (LEITE, 1997).

O Geres, conduzido pelo MEC, contemplou duas vertentes básicas: “a) Avaliação do desempenho institucional; b) Avaliação da qualidade dos cursos oferecidos” (BRASIL, 1986, p. 09). Na ótica de Leite (1997, p. 9), o Geres “pretendia ranquear as instituições, distinguindo-as quanto às funções realizadas” e “tinha como propósito controlar e hierarquizar o sistema de ensino superior” (BIAZUS, 2004, p. 34).

Vários segmentos da Educação Superior, como a Andes – Associação Nacional de Docentes – e, o CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras –, face aos malefícios iminentes anunciados pela Geres, encaminharam ao Ministério da Educação e Cultura – MEC – propostas substitutivas, desencadeando um amplo debate nacional sobre o tema avaliação e culminando no fracasso do Geres (ALMEIDA JÚNIOR, 2005).

Do insucesso do projeto, emergiram três posições de diferentes segmentos, sintetizados com base nos autores (CRUB, 1987; LEITE, 1997):

- a) Avaliação com a participação da sociedade;
- b) Como mecanismos democráticos, transparentes e legítimos de avaliação sistemática de atividades, levando em conta os compromissos da universidade com a sociedade e o padrão de qualidade da IES brasileira;
- c) Vinculando autonomia com avaliação, através de um processo aberto de conhecimento público, incluindo avaliação de desempenho.

2.2.3 Avaliação Institucional no período 1990-2000

As propostas em torno do tema avaliação institucional começaram a se firmar principalmente em relação à autonomia e à qualidade das IES brasileiras, pois vigoraram “nas pautas do CRUB, da Andifes da Abruem e dos diversos Fóruns de Pró-Reitores” (DIAS; BALZAN, 1995, p. 8).

De acordo com Ristoff (1999), o MEC ouviu as iniciativas da Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), da Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem), dos Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e de Planejamento, sobre o tema avaliação das universidades

somente entre 1993 e 1994, tendo em vista que o assunto “avaliação” era tido com aversão após a lista dos improdutivos de Goldemberg⁷, publicada em 1988. Salienta Ristoff (1999, p. 50) que “71 universidades enviaram projetos de avaliação à Secretaria de Ensino Superior (SESu) do MEC para participarem do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub)”.

Nesse sentido, o MEC instituiu uma comissão nacional de avaliação para analisar as propostas e propor o sistema brasileiro de avaliação para a educação superior. Almeida Júnior (2005) aponta que essa comissão teve representantes de vários segmentos da sociedade brasileira, como Reitores das Universidades Federais, Associações das Universidades Públicas Estaduais e Municipais, Associação das Universidades Particulares e Confessionais e por um Comitê Assessor (constituídos por especialistas indicados pelas universidades).

Para Ristoff (1999), houve a clareza de que apenas seria possível realizar a avaliação institucional e as mudanças necessárias com a participação das universidades. Em 1993, o grupo produziu o “Documento Básico-Avaliação das Universidades Brasileiras: uma proposta nacional”, no qual explicita: a fundamentação, os princípios, os objetivos, as características, as formas de desenvolvimento da proposta e os indicadores de avaliação, descrevendo detalhadamente as variáveis a serem avaliadas. Esse documento fazia menção à avaliação como uma importante ferramenta para o planejamento e a gestão universitária, à prestação de contas à sociedade, considerando que a educação é gerida com recursos públicos, sendo exigido, assim, a avaliação em termos da eficácia social de suas atividades, bem como no que tange a eficiência de seu funcionamento (BRASIL, 1993 *apud* ZANDEVALLI, 2009).

Princípios que abrangem globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, legitimidade e continuidade fazem parte do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (Paiub) e são retomados no documento que gerou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O Paiub caracteriza-se por possuir dotação financeira própria, livre adesão das Universidades e por ter caráter emancipatório e participativo, apresentando em seu programa três fases:

⁷ Refere-se a uma publicação por um jornal de circulação nacional, conhecida como “lista dos improdutivos de Goldemberg”. O Professor José Goldemberg foi reitor da USP e, depois, Ministro da Educação do governo Collor. Para saber mais sobre o assunto, sugere-se a leitura de ZAINKO, 1998; RISTOFF, 1999; BERTOLIN, 2004.

- a) Avaliação Interna ou Autoavaliação – (realizada por seus segmentos constitutivos);
- b) Avaliação Externa – (realizada por *experts* das áreas do conhecimento);
- c) Reavaliação – (discute os resultados das fases anteriores, estabelecendo ações de melhoria da qualidade dos cursos) (LEITE, 1997).

Os princípios norteadores do Paiub⁸, na ótica de Ristoff (1999, p. 40), baseiam-se na: “a) Globalidade; b) Comparabilidade; c) Respeito à identidade institucional; d) Não premiação ou punição; e) Adesão voluntária; f) Legitimidade; g) Continuidade”.

Por sua vez, o Exame Nacional de Cursos – ENC –, o chamado “provão”, foi explicitado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/1996 e, através do Decreto 2.026, de 10 de outubro de 1996, do Poder Executivo Federal.

Seu objetivo na acepção de Leite (2002, p. 91) era “medir a aprendizagem realizada em cada curso, pelos estudantes do último ano, com a finalidade de avaliar o curso externamente, e não o aluno em si”. O ENC era obrigatório e anual, estando condicionado ao recebimento do diploma. Esse sistema de avaliação recebeu inúmeras críticas de vários setores da sociedade, no entender de Zandavalli (2009), especialmente das IES públicas e das associações de classe vinculadas à educação, isso porque o governo publicava, na mídia (jornais, internet, televisão, revistas), os resultados de forma sensacionalista, fazendo com que as IES fossem vistas com muito ou pouco destaque, dependendo do conceito recebido (LEITE, 1997; ZANDAVALLI, 2009).

De acordo com o Decreto 2026/96, os procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de Ensino Superior abrangiam:

- a) A análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino superior, por região e unidade da federação, segundo as áreas do conhecimento e o tipo ou a natureza das instituições de ensino;
- b) A avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreendendo todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão;

⁸ Para aprofundar os estudos sobre os princípios do Paiub cf: RISTOFF, 1999.

- c) A avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos;
- d) A avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento (BRASIL, 1996b, ART. 1º, p. 01).

Para avaliar os cursos de graduação pelas condições de oferta a que se refere a alínea “c”, foi considerado, conforme o Art. 6, do Decreto 2026/96, os seguintes itens:

- I – a organização didático-pedagógica;
- II – a adequação das instalações físicas em geral;
- III – a adequação das instalações especiais, tais como laboratórios, oficinas e outros ambientes indispensáveis à execução do currículo;
- IV – a qualificação do corpo docente;
- V – as bibliotecas com atenção para o acervo bibliográfico, inclusive livros e periódicos, regime de funcionamento, modernização dos serviços e adequação ambiental (BRASIL, 1996b).

Com relação ao grau de desempenho das IES, utilizaram-se os seguintes indicadores:

- a) taxas de escolarização bruta e líquida;
- b) taxas de disponibilidade e de utilização de vagas para ingresso;
- c) taxas de evasão e de produtividade;
- d) tempo médio para conclusão dos cursos;
- e) índices de qualificação do corpo docente;
- f) relação média alunos por docente;
- g) tamanho médio das turmas;
- h) participação da despesa com Ensino Superior nas despesas públicas com educação;
- i) despesas públicas por aluno no Ensino Superior público;
- j) despesa por aluno em relação ao Produto Interno Bruto – PIB – por habitante nos sistemas público e privado;
- k) proporção da despesa pública com a remuneração de professores (BRASIL, 1996b).

Esses indicadores foram utilizados com o interesse de se avaliar a efetividade e a eficiência da gestão das atividades meio, em relação aos objetivos fins, assim como avaliar a produtividade dos docentes em

relação ao regime de trabalho adotado na instituição (LEITE, 1997). O ENC teve duração até o ano de 2004, quando foi criado o Sinaes.

2.2.4 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), atualmente em vigor, instituído pela Lei 10.861/2004, tem como finalidade promover a melhoria da qualidade da Educação Superior, a orientação da expansão de sua oferta e a efetividade acadêmica e social (BRASIL, 2004). O Sinaes, orientado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), abrange um sistema de avaliação global e integrada das atividades acadêmicas e objetiva-se avaliar as Instituições de Ensino Superior; a avaliação dos cursos; e o desempenho dos estudantes (BRASIL, 2004).

A avaliação de Instituições de Ensino Superior deve compreender a autoavaliação e avaliação externa da IES. Já a avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo, conforme o Art. 4º da referida lei, “identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial às relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica” (BRASIL, 2004). À avaliação das IES e dos cursos são atribuídos conceitos ordenados em uma escala com cinco níveis a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. O desempenho dos estudantes dos cursos de graduação é examinado mediante uma prova, cujo conteúdo deve estar previsto nas diretrizes curriculares do respectivo curso, avaliando suas habilidades e competências para o desempenho da profissão (BRASIL, 2004).

O Enade tem periodicidade trienal e é componente curricular obrigatório, sendo impelido aos dirigentes de cada instituição a inscrição de todos os alunos que estiverem dentro dos parâmetros para a realização da prova, ou seja, alunos considerados ingressantes e concluintes dos respectivos cursos. Vale lembrar que todo o processo de Avaliação da Educação Superior do País é conduzido e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sendo orientado pela Conaes.

O Enade está em sua 6ª edição e vem se consolidando como instrumento para nortear políticas públicas educacionais no País. Algumas mudanças a partir de 2004 foram necessárias a fim de ajustar pontos em desequilíbrio do sistema. Ressalta-se que, até 2009, o Inep selecionava a amostra necessária de estudantes entre os inscritos pelas instituições. A partir de 2011, os ingressantes dos cursos avaliados e que têm nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nos anos de 2009 ou 2010 são dispensados do exame (BRASIL, 2012). Para melhor compreensão dos Planos de Governo descritos, veja o **Quadro 1**.

Quadro 1: Planos de Governo referentes à Avaliação Institucional

Ano	Plano	Definições	Características
1965	ATCON	Faz referência ao consultor norte-americano Rudolph Atcon ⁹ , que, a convite da Diretoria do Ensino Superior (DES), realizou um estudo sobre a reformulação estrutural da universidade brasileira.	Destaque para o autofinanciamento das instituições públicas de Ensino Superior por meio da transformação em uma empresa lucrativa, com gestão centralizada e ausência da participação da comunidade acadêmica na organização.
1967	Relatório Meira Mattos	Relatório que visava disciplinar o movimento estudantil através de comissão especial instituída pelo Presidente Costa e Silva.	a) Emitir pareceres conclusivos sobre reivindicações estudantis; b) Planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; c) Supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do Ministro de Estado (FÁVERO, 1991, p. 36).

⁹ Para saber mais sobre Rudolph Atcon, cf: FÁVERO, 1991.

Quadro 1: Planos de Governo referentes à Avaliação Institucional

(continuação)

Ano	Plano	Definições	Características
1983	Paru	Programa de Avaliação de Reforma Universitária	Objetivo de democratizar a gestão, o acesso ao Ensino Superior por parte dos diferentes segmentos da sociedade e as funções que as universidades desempenham na sociedade.
1986	Geres	Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior	Controlar e hierarquizar o sistema de Ensino Superior (não foi implantado)
1993	Paiub	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras	Princípios que abrangem a globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, legitimidade e continuidade (Port. SESu n.º 266 - 24/08/95); (Port. SESu n.º 310 - 26/09/95 - Port. SESu n.º 002 de 18/01/96)
1995	ENC (PROVÃO)	Exame Nacional de Cursos	Abrange os princípios da qualidade e eficiência que reflitam a realidade do ensino de graduação, avaliando o desempenho dos formandos por meio de aplicação de prova.

Quadro 1: Planos de Governo referentes à Avaliação Institucional
(conclusão)

Ano	Plano	Definições	Características
2004	Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior	<p>Objetivo de promover a melhoria da qualidade da Educação Superior, a orientação da expansão de sua oferta, a efetividade acadêmica e social.</p> <p>Pilares de avaliação do Sinaes:</p> <p>a) Avaliação das Instituições de Ensino Superior;</p> <p>b) Autoavaliação;</p> <p>c) Avaliação Externa;</p> <p>d) Avaliação dos cursos de graduação;</p> <p>e) Avaliação do desempenho dos estudantes (Enade) e;</p> <p>f) Instrumentos de informação (censo e cadastro).</p>

Fonte: adaptado de Fávero (1991); Leite (1997); Ristoff (1999); Brasil (2004); Almeida Júnior (2005); e Zandavalli (2009)

2.2.5 Conceitos e considerações sobre Avaliação Institucional

Na visão de Amorim (1992, p. 16), a avaliação “[...] é muito mais do que julgamento de méritos, visa o aperfeiçoamento das atividades universitárias praticadas por docentes e discentes numa perspectiva de transformação destas em relação ao social”. De forma semelhante, Saul (1988, p. 12) assevera que a avaliação de universidade é aquela que,

questiona a relevância da produção universitária numa perspectiva que se opõe a propósitos tecnoburocráticos e autoritários. Visa engajar os agentes da ação educativa na Universidade, num processo de autocrítica e de transformação, comprometendo-os com o delineamento e com a execução de um projeto de Universidade onde a participação garanta o envolvimento daqueles que vivem o cotidiano da universidade na sua construção e/ou reconstrução.

Brasil (1996b) acentua a necessidade do processo de avaliação ser um contraponto em relação à proposta institucional, de modo que procure avaliar, num processo contínuo, o desenvolvimento acadêmico. O processo de avaliação deve ser uma ferramenta de gestão universitária e um processo sistêmico de prestação de contas à sociedade.

A este respeito, Jacobsen (1996) assevera que a Avaliação Institucional objetiva, além de atender as demandas da sociedade, resguardar o apropriado emprego dos recursos, bem como melhorar a questão da qualidade nas instituições.

Para Meyer (1993, p. 18), a “avaliação deve ser um instrumento de gestão necessário para se mensurar os esforços da organização, sua qualidade, excelência, utilidade e relevância”. Já Biazus (2004) afirma que a sociedade brasileira vem cobrando uma prestação de contas com relação às atividades desenvolvidas nas IES, bem como a qualidade dos serviços prestados. Para tanto, utiliza-se do instrumento da avaliação, capaz de fornecer à sociedade tão desejosa melhor transparência dos resultados dos processos.

Ao encontro dessa posição, Jacobsen (1996) sinaliza a importância da avaliação para as IES, no sentido de restaurar a reputação da organização universitária, sua seriedade e confiabilidade perante seus clientes e a sociedade como um todo. Nesse sentido, a avaliação institucional consiste, para Dias; Balzan (1995, p. 9), “num empreendimento sistemático que busca a compreensão global da Universidade, pelo reconhecimento e pela integração de suas diversas dimensões”.

2.3 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

O fenômeno da evasão na graduação vem preocupando as autoridades educacionais. Algumas pesquisas demonstram que, em

determinados cursos, a evasão atinge o percentual de até 90%. É o caso, por exemplo, de pesquisas realizadas por Santos (1999), Souza (1999), Hotza (2000) e Adachi (2009), as quais abordam a evasão de uma forma ampla, ou seja, tratam de estudos realizados em vários cursos de uma mesma instituição, não restringindo-se às causas da evasão especificamente a um curso.

Entretanto, estudos como os de Santos (1998), Biazus (2004), Pacheco (2007) e Ney (2010), que realizaram trabalhos específicos a um curso, entendem que a evasão é um fenômeno que reage diferentemente nos cursos de graduação.

Para Adachi (2009, p. 16), “Tinto destaca a importância da integração acadêmica, estabelecida, através de compromissos pessoais, sociais e acadêmicos, como elementos instauradores de um forte vínculo do estudante com a instituição”, sendo que “a evasão acontece quando o indivíduo não está completamente integrado ao sistema acadêmico e social da universidade ou quando ele avalia que o retorno de determinado empreendimento educacional não é vantajoso” (TINTO *apud* ADACHI, 2009, p. 16).

No entender de Santos (1999, p. 66), “ao fenômeno da evasão, está sempre associado a um conjunto de outros fatores de múltiplas naturezas”. Fatores externos e internos à instituição podem influenciar nas causas de evasão, de modo que, segundo Freitas (*apud* SANTOS, 1999), não significa afirmar com exatidão que um curso que apresente evasão de 60% seja ruim.

Os estudos sobre evasão no Brasil se intensificaram no ano de 1995, quando o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), designou uma comissão para estudar a evasão no Ensino Superior brasileiro. A Comissão Especial para o Estudo da Evasão tinha como um dos objetivos “aclarar o conceito de evasão, considerando suas dimensões concretas: a evasão de curso, de instituição e do ensino superior”.

Desse modo, classificou-se a evasão em três dimensões: “Evasão de Curso, Evasão da Instituição e Evasão do Sistema” (BRASIL, 1996c, p. 16). A Comissão Especial conceituou a evasão de curso como “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo”. E complementa citando exemplos do que poderia ser enquadrado nesta situação: “abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial), transferência ou reopção (mudança de curso), exclusão por norma institucional” (BRASIL, 1996c, p. 16).

Na opinião de Cislighi (2008, p. 29), “a evasão do curso não necessariamente implica em abandono dos estudos ou transferência para outra instituição, mas, pode significar uma mudança efetiva na busca por

uma formação em outra área”. Para a Comissão Especial, a evasão da Instituição foi designada em situações em que o aluno “desliga-se da instituição na qual está matriculado” e na evasão do sistema “quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior”. Ressalta ainda Cislighi (2008, p. 29) que “a evasão institucional pode significar apenas uma transferência do estudante para outra instituição, dando continuidade ao mesmo curso ou ingressando em outro”. Para o mesmo autor, “a evasão do sistema é o afastamento definitivo do estudante de sua intenção original de obter uma formação de nível superior” (p. 29).

Para Fialho (2008), a evasão é entendida como a interrupção no ciclo do estudo, que causa prejuízos sob os aspectos econômicos, social e humano em qualquer que seja o nível de educação. Para Hotza (2000, p. 20), “evasão é a saída do discente da universidade ou de um de seus cursos, definitiva ou temporariamente, por qualquer motivo, exceto a diplomação”. Entende-se como evasão definitiva o afastamento do estudante da instituição por ter abandonado o curso, por ter desistido oficialmente, por ter sido eliminado (neste caso, quando não cumpriu os requisitos mínimos exigidos para o ingresso ou por pena disciplinar), por ter sido excluído (no caso de jubramento em que não conseguiu terminar o curso no prazo de integralização curricular) ou por ter sido transferido para outra instituição (HOTZA, 2000).

Explica Costa (*apud* BIAZUS, 2004, p. 96) que “o abandono é caracterizado quando o aluno não compareceu à matrícula nem requereu o trancamento nos prazos previstos no calendário escolar; ou ainda, a do aluno que não requereu a readmissão ou renovação de trancamento”.

Já o “trancamento de curso”, na visão de alguns autores, pode ser considerado como uma evasão temporária por possibilitar ao estudante retornar após o período de trancamento do curso. Na visão de Hotza (2000, p. 20), evasão de curso “é a modalidade de transferência interna, que envolve troca de curso, propriamente dito, habilitação ou opção no âmbito da UFSC”.

Oposto a essa posição, Ristoff (1999, p. 125) diz que “parcela significativa do que chamamos de evasão, no entanto, não é exclusão mas mobilidade, não é fuga mas busca; não é desperdício mas investimento; não é fracasso – nem do aluno, nem do professor, nem do curso ou da instituição”. Neste caso, quando o aluno transfere-se de um curso para o outro dentro da própria instituição, ele está procurando acertar em sua escolha antes equivocada. Com a elucidação de conceitos de evasão é relevante esclarecer os tipos de evasão ou interrupções de estudo.

De acordo com UFSC (1997), há alguns tipos de interrupções dos estudos. O artigo 58 do Regulamento dos Cursos da UFSC trata da figura do trancamento de matrícula, na qual o aluno poderá se afastar por um período de até quatro semestres, desde que solicite dentro do prazo determinado pelo Calendário Acadêmico. Nesse caso, vale salientar que o aluno não perde o vínculo com a instituição, mas sim é considerado aluno matriculado durante o período de trancamento do curso.

Em seu artigo n.º 59, tem-se a figura do “jubramento”, na qual a universidade recusa a matrícula do aluno que não concluir o curso no prazo máximo estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação ou pelo prazo estipulado pela Câmara de Ensino de Graduação, no caso de curso criado pela UFSC, para integralização curricular (UFSC, 1997). Nessa situação, o cancelamento da matrícula do aluno se dá por parte da instituição, e não por vontade do aluno.

O artigo n.º 65 aborda o “desligamento”, no qual o aluno participante de programa convênio de graduação será desligado da Universidade nos casos previstos no Protocolo MEC/MRE, que regulamenta o Programa de Estudante-Convênio – PEC-G (UFSC, 1997). Já, em seu artigo 68, transcreve sobre a “eliminação”, no qual será recusada a matrícula do aluno a qual for aplicada pena disciplinar de eliminação. Costa (*apud* BIAZUS, 2004, p. 86) cita a “desistência definitiva”, que pode ser entendida como uma formalidade do abandono à instituição. Nesse caso, aparece no sistema de graduação a situação de “desistente”, e não de “abandono”. O **Quadro 2** permite entender os termos mencionados na referida literatura.

2.3.1 Suposições das causas da evasão

Os motivos que levam os estudantes a evadir-se de seu curso, instituição ou sistema universitário podem ser inúmeras. Para identificar as causas desse problema, as autoridades educacionais brasileiras, mais precisamente o Ministério da Educação, instituiu uma comissão no ano de 1996 a fim de tentar encontrar soluções para esse fenômeno.

A comissão finalizou os trabalhos após dois anos de estudos sem atingir o objetivo para o qual foi criada, porém a contribuição desse estudo para a continuidade das pesquisas sobre evasão no Brasil foi fundamental. Um trecho da conclusão dos autores da pesquisa demonstra que não é possível generalizar as causas da evasão; um estudo específico em cada curso talvez fosse a solução.

“As informações trazidas pelo estudo mostram que a análise global do sistema ou das instituições não é adequada, pois não permite a formulação de uma política que contemple a diversidade de casos” (BRASIL, 1996c, p. 136-137). As principais causas da evasão, assinaladas por Brasil (1996c), consistem em fatores de três ordens: primeiramente, aqueles que se relacionam ao próprio estudante; segundo, os relacionados ao curso e à instituição; finalmente, fatores sócio culturais e econômicos externos” (BRASIL, 1996c, p. 136-137). Por entender a importância do estudo realizado pela Comissão Especial, através de Brasil (1996c) e para a realização desta pesquisa, listam-se os “prováveis fatores determinantes do desempenho da graduação”.

Quadro 2: Significado de termos importantes referentes à evasão segundo a literatura

TERMO	SIGNIFICADO
Abandono	<ul style="list-style-type: none"> a) Consiste no aluno que não renovou sua matrícula no prazo previsto no Calendário escolar, via sistema, em todas as etapas, inclusive a do ajuste excepcional de matrícula; b) O aluno que não solicitou, via requerimento, o trancamento de matrícula no prazo estipulado pelo Calendário escolar; c) Não solicitou a renovação do trancamento de matrícula dentro do prazo previsto no Calendário escolar; d) Não procurou a coordenadoria de cursos para justificar o abandono e tentar solucionar o problema.
Ajuste excepcional de matrícula	Prazo final para os alunos resolverem, junto à Coordenadoria do Curso, as pendências em relação à matrícula em disciplinas (matrículas e cancelamentos de disciplinas, de acordo com o Art. 57 da Res. 017/CUn/97).

Quadro 2: Significado de termos importantes referentes à evasão segundo a literatura

(continuação)

TERMO	SIGNIFICADO
Eliminado	a) Será recusada a matrícula do aluno que receber a pena disciplinar de eliminação; b) Consiste naquele aluno que não compareceu para a realização da matrícula de calouros; c) Ou compareceu para a matrícula de calouros, porém não cumpriu os requisitos mínimos para o ingresso no Ensino Superior.
Desistente	Acontece quando o aluno cancela sua matrícula através de requerimento encaminhado ao Departamento de Administração Escolar (DAE)
Jubilação	a) Se dá por ato da instituição ao aluno que não integralizou o curso no prazo máximo estabelecido pelo currículo do curso; b) Além de ocorrer a situação acima, o aluno não solicitou a prorrogação de curso à coordenadoria de curso nem às instâncias superiores.
Evasão (ampla)	Consiste na saída definitiva ou temporária, por vontade do aluno do curso ao qual estava matriculado, antes de concluí-lo por qualquer motivo.
Evasão de curso ou troca de curso	Definiu-se como a transferência do aluno para outro curso ou turno dentro da própria instituição (transferência interna).
Evasão da Instituição	Ocorre em situações em que o aluno desliga-se da instituição na qual está matriculado
Evasão do sistema	Refere-se ao estudante que abandona de forma definitiva ou temporária o Ensino Superior.
Transferência interna	Considera-se a situação em que o aluno solicita, via requerimento, à coordenadoria de cursos, a troca de turno, de habilitação, de opção ou de curso na esfera da UFSC, desde que haja vagas publicadas através de edital.
Transferência externa	Sucede quando o aluno, brasileiro ou não, solicita, via requerimento, à coordenadoria de cursos, o ingresso em determinado curso, desde que haja vagas publicadas através de edital.
Retorno de graduado	Refere-se à situação em que o aluno da UFSC ou de outra instituição de Ensino Superior, já graduado, requer retorno para outro curso ou nova habilitação do mesmo curso, desde que haja vagas.

Quadro 2: Significado de termos importantes referentes à evasão segundo a literatura

(conclusão)

TERMO	SIGNIFICADO
Retorno de abandono	Ocorre quando o aluno, após perder o vínculo com a UFSC, requer, a qualquer tempo do abandono, via requerimento, à coordenação de cursos, o retorno ao mesmo curso ou não, desde que haja vagas apregoadas em edital.
Transferência coercitiva	Consiste na aceitação do aluno em qualquer época do ano e independentemente de vaga, desde que seja servidor público ou membro das Forças Armadas, inclusive seus dependentes, quando requerida por remoção ou transferência via ofício.
Retido	Ocorre quando o aluno está regularmente matriculado no seu curso de origem.
Diplomado	Refere-se ao aluno que se desligou da UFSC por meio de formatura.
Formatura	É a saída do estudante por meio de integralização curricular.
Turmas, coortes ou gerações de estudantes	Considera o conjunto de ingressantes via vestibular num dado curso e ano/semestre.
Gerações fechadas	Caracteriza-se por turmas em que o tempo de integralização curricular já fora ultrapassado, nas quais a movimentação do alunado já esteja finalizado.
Tempo ou prazo limite para diplomação	É o prazo previsto para formatura, conforme número de períodos do curso, segundo sua grade curricular.
Tempo ou prazo máximo para integralização curricular	É o prazo estabelecido legalmente pelo CFE ou órgão equivalente para conclusão do curso.

Fonte: adaptado dos autores Costa (1979); Brasil (1996c); UFSC (1997); Santos (1999); Souza (1999) e; Biazus (2004).

Entre os fatores referentes às características individuais do estudante, destacam-se os seguintes:

- a) Relativos à habilidade de estudo; relacionados à personalidade; decorrentes da formação escolar anterior;

- b) Vinculados à escolha precoce da profissão; relacionados a dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária;
- c) Decorrentes da incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho;
- d) Decorrentes do desencanto ou da desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção;
- e) Decorrentes de dificuldades na relação ensino aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas;
- f) Decorrentes da desinformação a respeito da natureza dos cursos; decorrente da descoberta de novos interesses que levam à realização de novo vestibular (BRASIL, 1996c, p. 117).

Já entre os fatores internos às instituições, predominam-se os seguintes:

- a) Peculiares a questões acadêmicas:
 - currículos desatualizados, alongados;
 - rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso.
- b) Relacionados a questões didático-pedagógicas, por exemplo:
 - critérios impróprios de avaliação do desempenho discente;
 - relacionados à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente;
 - vinculados à ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica, Monitoria, programas PET (Programa Especial de Treinamento), entre outros;
 - Decorrentes da cultura institucional de desvalorização da docência na graduação;
 - Decorrentes de insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação (laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc.); e,
 - Inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades (BRASIL, 1996c, p. 120).

E entre os fatores externos às instituições, citam-se:

- a) Relativos ao mercado de trabalho;
- b) Relacionados ao reconhecimento social da carreira escolhida;
- c) Afetos à qualidade do ensino fundamental e médio vinculados a conjunturas econômicas específicas;
- d) Relacionados à desvalorização da profissão, por exemplo, o caso das licenciaturas; vinculados a dificuldades financeiras do estudante;
- e) Relacionados às dificuldades de atualizar a universidade frente aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade; e,
- f) Relacionado à ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de graduação (BRASIL, 1996c, p. 122).

Outro estudo, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, por Souza (1999), em sua pesquisa intitulada: Causas da Evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, identifica e analisa os índices de evasão nos cursos de graduação da UFSC por meio de levantamento de dados constantes do Sistema de Controle Acadêmico de Graduação – CAGR-UFSC, compreendido entre os anos 1970 a 1997. A pesquisa deu ênfase aos fatores acadêmico-institucionais, sócio-políticos, econômicos e de ordem pessoal, baseados na Comissão Especial do MEC. O estudo foi delimitado aos alunos evadidos no primeiro e segundo semestres de 1996 e 1997, e seus dados concluíram que a evasão ultrapassou a 50% em mais da metade dos cursos oferecidos pela UFSC. As principais causas de evasão nos cursos de graduação da UFSC estão na Tabela 1.

Tabela 1: Causas da evasão

Causas da evasão	(%)
Necessidade de trabalhar	45
Mudança de interesse, opção de vida e/ou indecisão profissional	43
Por ter sido aprovado em outro vestibular	32
Dificuldades econômico-financeiras	31
Insatisfação com o curso	29
Pouca valorização do diploma no mercado de trabalho	27
Falta de perspectiva de trabalho após a conclusão do curso	24
Erro na tomada de decisão quanto à escolha do curso	23
Baixos salários pagos aos graduados no curso	22
Dificuldades em realizar estágios remunerados durante o curso	22
Falta de concentração da grade de horários num único turno	21
Falta de reconhecimento da profissão pela sociedade	21

Fonte: adaptado de Souza (1999).

A pesquisa identificou alguns cursos que apresentaram, na época, altos índices de evasão, entre eles, os cursos da área de Ciências Humanas e Artes, com destaque para as licenciaturas. O curso de Geografia (noturno), por exemplo, apresentou um índice de evasão de 96% e o de Física (diurno), 91,50%. Entre os cursos de Bacharelado, o de Ciências Econômicas, diurno e noturno, na modalidade presencial, sobressaiu-se, com evasão respectiva de 60,52% e 58,33% (SOUZA, 1999). A pesquisa inovou criando uma fórmula para calcular o índice de evasão nos cursos de graduação da UFSC, na qual $IEC = IGP - FGP / IGP \times 100$.

IEC = índice de evasão no curso

IGP = total de ingresso das gerações pesquisadas

FGP = Formandos das Gerações Pesquisadas

O estudo também constatou que os cursos menos procurados no vestibular são os que apresentam maior evasão (SOUZA, 1999).

Porém, em uma nova tentativa de conter a evasão, um importante documento chamado de “Reuni” está atualmente ganhando destaque nas Instituições brasileiras. Em uma proposta enviada ao MEC pela UFSC no ano de 2007, importante destacar que os estudos foram realizados nos cursos de Engenharia da UFSC, sobre as causas da evasão e os percentuais desejados pela instituição referentes à evasão de curso nos anos de 2008 a 2010.

2.3.2 Proposta da UFSC com relação ao Reuni

Em 2007, por meio do Decreto n.º 6.096, foi instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Brasileiras (Reuni), que definiu como objetivos e metas globais a “ampliação ao acesso e permanência na educação superior no nível de graduação; melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007). Tem ainda, como meta, a “elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento”, conforme Brasil (2007). No que se refere ao decreto acima citado, em seu art.º 2º, o Programa trata como diretriz específica deste estudo a redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno (BRASIL, 2007).

2.3.3 Proposta da UFSC na redução das taxas de evasão

A proposta encaminhada ao MEC em 2007, pela UFSC, em relação ao Reuni, revela que a instituição contava com 18.923 alunos matriculados, sendo que 14.225 em cursos diurnos e 4.698 em cursos noturnos. Destes alunos, 2.842 concluíram seus cursos, sendo que 19,56% eram oriundos de cursos noturnos. A UFSC contabilizava 72,50% das vagas ofertadas preenchidas no cálculo total de aproveitamento e, apesar desse índice, já se conhecia o diagnóstico dos fatores que colaboraram para a evasão (UFSC, 2007).

De acordo com o relatório de um estudo realizado nas engenharias, as principais causas da evasão dos cursos, de modo geral, foram as seguintes: a) “pouca integração entre as disciplinas; b) falta de um processo de adaptação do aluno ao sistema universitário; c) necessidade de trabalhar para se manter; d) frustração das expectativas com relação ao curso; e) reprovações nas disciplinas” (UFSC, 2007, p. 7). Ainda, segundo o relatório, as constantes reprovações, levam a uma desmotivação por parte do aluno e, conseqüentemente, à evasão do curso, além da permanência por mais tempo, gerando um “estoque” de alunos de diversas fases no curso (UFSC, 2007).

Haja vista o cenário atual da Educação Brasileira, em que a expansão do Ensino Superior é o principal objetivo, faz-se necessário implementar políticas de redução das taxas de evasão. Nesse contexto, a UFSC, em atendimento à legislação de Ensino Superior, reformulou os Projetos Pedagógicos de seus cursos.

Algumas das ações previstas para a redução da evasão, de acordo com a proposta da UFSC, pode-se verificar a seguir:

a) acompanhamento dos estudantes, inclusive com a instituição de um conselho de classe por fase, cujo objetivo é caracterizar e corrigir os problemas desde o início da vida acadêmica. Monitor de graduação e pós-graduação será utilizado nesta atividade; b) a utilização de novas metodologias e tecnologias no processo de ensino/aprendizagem que também estavam previstas neste projeto e deveriam proporcionar uma importante contribuição; c) trabalhar no aperfeiçoamento da formação didático-pedagógica dos professores; d) intensificar a prática de disciplinas integradoras para potencializar o trabalho em grupo, focando o desenvolvimento de projetos; e) desenvolver ações motivadoras de permanência e envolvimento dos alunos, abrindo ainda mais a participação destes em programas de estágio, iniciação científica e participação de projetos internos de atividades discentes como: empresa júnior (empreendedorismo), aero-design, trator (todos os projetos integrados); f) efetuar maior integração tanto do ponto de vista do relacionamento pessoal quanto da prática entre os professores do ciclo básico e do profissionalizante; g) buscar maior envolvimento dos alunos em programas regulares de seminários ministrados por profissionais de empresas, cooperativas e de outras instituições, assim como de visitas a empresas, cooperativas e outras instituições (UFSC, 2007, p. 8).

Os cursos de Engenharia Mecânica e de Materiais da UFSC realizaram um estudo, em 2006, sobre os índices e as causas da evasão. O objetivo era o de identificar a ocorrência do problema, promovendo uma melhoria de gestão desses cursos. Os percentuais de evasão acumulada foram, respectivamente,

28,8% (1970 a 2005.2) e 31,5% (1999 - início do curso a 2005.2) para os cursos de Engenharia Mecânica e de Materiais. O maior percentual de evasão ocorreu nos quatro primeiros

semestres/períodos dos cursos de Engenharia Mecânica - 56,2%, a média de permanência foi de 5,3 semestres; (b) - Engenharia de Materiais, 75,3% com média de permanência de 3,4 semestres (UFSC, 2007, p. 8).

Tendo em vista a criação do projeto Reuni em 2007, a pesquisa nos cursos de Engenharia Mecânica e de Materiais da UFSC foi aperfeiçoada e fortalecida, criando-se como meta a redução de tais percentuais de 28,8% e 31,5% em 40%, tornando-se a taxa de conclusão próxima do preconizado pelo Reuni, que é de 90% (UFSC, 2007). Ainda de acordo com o relatório, as causas da evasão precisariam ser melhor estudadas e analisadas, tendo em vista questões que independem da universidade. Por exemplo, fatores de ordem pessoal como:

(...) escolha precoce da profissão, por questões econômicas, procedência do aluno e custos de manutenção na capital do Estado; Existem também questões pedagógicas, como: cursos longos; fases iniciais desvinculadas do perfil dos estudantes; desequilíbrio dos conteúdos/semestre; excesso de conteúdos teóricos e falta de práticas nas diversas disciplinas; distantes da realidade de campo; desconsideração de saberes pretéritos com valorização excessiva da formação de pós-graduação, entre outras questões (UFSC, 2007, p. 8).

De outra forma, segundo o relatório, há pontos como componentes pedagógicos que precisariam de reflexão e de soluções que poderiam ser executadas com as seguintes ações:

a) implementar novas abordagens para as velhas constatações, como desmotivação do estudante ao desconhecimento da realidade do currículo do curso, sua forma de abordagem e/ou área de atuação profissional (ao perceber que "não era exatamente isto que ele pensava" deste ou daquele curso); b) melhorar os laboratórios existentes e implantar novos, através de aporte de recursos para a disponibilização de materiais e equipamentos para aulas práticas onde o aluno possa trabalhar os conhecimentos nas aulas

teóricas e na biblioteca, e c) de oportunizar ao aluno uma formação e uma visão mais abrangente de um curso universitário antes da opção final do curso que deseja cursar (UFSC, 2007, p. 9).

Na tentativa de reduzir as taxas de evasão na Instituição, a UFSC lançou metas a serem alcançadas através do cronograma de execução dentro de um prazo de três anos, isto é:

- 1) estudos que possibilitem identificar as causas da evasão nos cursos de graduação;
- 2) implantação do sistema de tutoria nos Cursos de Graduação;
- 3) melhorar a assistência estudantil;
- 4) reformulação curricular que aumente a integração dentro e entre os cursos;
- 5) ampliação da capacitação pedagógica dos professores;
- 6) conhecimento e acompanhamento das necessidades da sociedade, especialmente do Estado, quantitativo da formação de profissionais. Neste sentido, serão programados e executados fóruns de discussão com ambientalistas, associação de produtores, cooperativas, redes de tecnologia social e empresarial. Os resultados obtidos nestas discussões subsidiarão as reformas dos projetos pedagógicos, no sentido de formar nossos acadêmicos para servir a sociedade no exercício da profissão e a última, mas talvez a mais importante, diz respeito ao desejo do Reuni de expandir em 20% as vagas no ensino público, frente a isso a UFSC desejava com a implantação deste programa, além de ampliar as vagas, reduzir a taxa de evasão, que era de 40% em 2008, para 20% em três anos (UFSC, 2007, p. 9).

Dessa forma, ilustra-se, na Tabela 2, o cronograma de tentativa de redução de evasão.

Tabela 2: Cronograma de execução

Ano	Índice de redução	Número de evasão
2008	0%	40%
2009.1	15%	35%
2009.2	25%	30%
2010.1	15%	25%
2010.2	25%	20%

Fonte: UFSC, 2007.

Tendo em vista a meta da UFSC na tentativa de redução da evasão, faz-se necessário a realização de estudos específicos sobre o assunto, não só nos cursos de Engenharia Mecânica e de Materiais, mas também, em todos os cursos oferecidos pela Instituição.

2.3.4 Visão de autores sobre evasão

Outro trabalho motivado pelo programa Reuni, realizado por Ney (2010), desenvolveu um sistema de informação, via *web*, denominado SIME-BRASIL. O programa tinha a intenção de monitorar a evasão não apenas no curso em estudo, curso de graduação em Engenharia de Produção Mecânica (CGEPM), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como também recepcionar dados de outras instituições do Brasil. A pesquisa concluiu que medidas enérgicas precisavam ser tomadas para conter os 53,33% de evasão identificada no curso de CGEPM e, ainda, com um índice de diplomação de apenas 46,67%.

O autor da pesquisa compara o sistema acadêmico com um sistema de produção que requer índices de eficiência. Cita um exemplo hipotético de uma fábrica que teria 53,33% de desperdícios (evasão), contra 46,67% de aproveitamento, que seriam os diplomados, considerando 100% dos insumos. Na educação, todo o sistema teria que ser revisto para alcançar a eficiência desejada, qual seja alcançar índices de diplomação de 90% a 100%.

Nessa mesma linha de desenvolvimento de sistemas de monitoramento de evasão, Cislighi (2008) realizou uma tese de doutorado na UFSC, intitulada “Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um *Framework* para a promoção da permanência discente no ensino de graduação”. A pesquisa objetivava a construção de um modelo de sistema de gestão do conhecimento, baseada numa estrutura desenvolvida para a promoção da permanência de estudantes de graduação em IES brasileiras. O autor estudou teorias sobre evasão e,

a partir desse estudo, construiu um modelo de permanência discente que pudesse ser aplicado às IES.

Num segundo momento, Cislighi (2008) estabeleceu indicadores, sensores e procedimentos com base em variáveis para a construção de uma estrutura que servisse de apoio aos gestores das IES, visando à permanência discente. A pesquisa concluiu que as autoridades institucionais e o suporte político são peças fundamentais para o sucesso da Gestão do Conhecimento nas IES brasileiras, mas, que, segundo o autor, muitas vezes se colocam como obstáculos.

Em consulta realizada por Hotza (2000) na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no ano de 1997, com alunos-abandono de todos os cursos de graduação da UFSC, analisou-se a percepção dos ex-alunos baseando-se em três perfis principais dos quais se pode classificar um aluno-abandono: características individuais; ambiente interno e ambiente externo. A maior ocorrência detectada foi a “individual”. Nessa indicação, houve um desinteresse pelo curso ou decepção na ordem de 30% do total de respondentes, ocasionando o abandono. Segundo Hotza (2000), não houve arrependimento por parte do aluno ao tomar essa decisão.

Em segundo lugar, na característica “ambiente externo”, identificou-se que, mesmo o ex-aluno tendo interesse pelo curso e expectativa positiva em relação à conclusão, fatores externos influenciaram na decisão do abandono, entre eles, a dificuldade de conciliar estudo e trabalho obteve a segunda maior porcentagem, com 23,3% dos respondentes.

Em último lugar, a pesquisa de Hotza (2000) identificou que fatores internos, ligados à própria estrutura da UFSC, influenciaram na decisão de abandono, embora houvesse o interesse inicial e a expectativa positiva em relação à sua conclusão. A decepção com os professores, com um percentual de 11% dos respondentes, foi definitivo para o abandono dos alunos. A pesquisa concluiu que, se para a Instituição o abandono é considerado uma perda, para o indivíduo, significou um momento de ponderação e reflexão em sua vida, nem sempre negativo. Ela optou pela evasão por abandono por entender que esse tipo possui o mais alto índice de evasão e cuja propensão tem sido crescente no decorrer dos últimos anos. A dificuldade dos alunos de se adaptarem ao curso, à estrutura universitária, aos novos colegas de turma e à relação distante com os professores foram relevantes na hora da decisão em abandonar o curso (HOTZA, 2000).

Outra pesquisa realizada por Biazus (2004) teve como objetivo geral “estudar e elaborar um instrumento para análise das causas da

evasão discente nos cursos de Ciências Contábeis da UFSM e da UFSC. Para tanto, contou com a colaboração dos atores envolvidos no processo, a saber: a) alunos que abandonaram o curso no período de janeiro de 1993 a dezembro de 2002, Pró-Reitor de Graduação, Diretores de centro e Coordenadores de curso das respectivas universidades em estudo.

Considerando que a evasão gera um desperdício financeiro à instituição e, por sua vez, à sociedade, o autor procurou mensurar esse prejuízo identificando as causas da evasão e propondo recomendações às Instituições, como exemplo, políticas que evidenciem os danos financeiros que a evasão causa à Instituição.

Para eliminar o prejuízo causado pela evasão/abandono do aluno, deve-se identificar as causas/origens que provocaram esse fenômeno. O autor trata o aluno como cliente e, para tanto, aborda o termo “qualidade” no processo de ensino-aprendizagem. Para satisfazer o “cliente”, a Instituição deve oferecer um serviço de qualidade e buscar soluções para os problemas da “evasão”. Se há evasão, é porque o “cliente/aluno” não está satisfeito com o serviço (BIAZUS, 2004).

O autor elabora uma proposta a qual chama de “Instrumentos das Causas da Evasão” (ICE), que consiste num sistema que contribui para determinar as causas da evasão nos cursos de Ciências Contábeis da UFSM e UFSC, embasados nos estudos realizados pelo MEC (1994) e outros autores pesquisados por ele. Biazus (2004), diferentemente dos estudos citados, contribui para uma abordagem específica da evasão nos cursos de Ciências Contábeis da UFSM e UFSC.

Como resultado da pesquisa, concluiu-se que o componente interno Didático-Pedagógico (DP) foi o principal influenciador na causa da evasão, seguido do componente conjuntural. O componente que menos influenciou foi o das características individuais. Quanto aos informantes chaves da UFSC, eles mencionaram não ter conhecimento da existência de políticas no combate à evasão, a não ser por um levantamento dos alunos que estão para ser jubilados (BIAZUS, 2004).

Em relação às reprovações em disciplinas, Biazus (2004, p. 180) salienta que “[...] sejam efetuadas ações pedagógicas, como aulas de recuperação ministradas por professores e alunos do curso”, asseverando que,

O combate da evasão está relacionado diretamente com custo e serviços educacionais, os quais, muitas vezes, implicam custos excessivos, desnecessários ou inapropriados que representam

desperdícios dos recursos e das verbas públicas, desrespeitando os interesses dos alunos (ou quem paga seus estudos), o que causa frustração a todos os envolvidos nesse processo (BIAZUS, 2004, p. 182).

Na visão de Hipólito (2011), uma das causas que conduzem a evasão é a “falta de acompanhamento acadêmico e pedagógico”. Ressalta que, em países como Filândia, Suécia e Japão, o índice de evasão é muito baixo devido ao suporte oferecido ao aluno durante todo o curso. O autor advoga que o acompanhamento do aluno é fundamental para corrigir certos desequilíbrios com relação a notas baixas, reprovações, ou seja, aquele aluno que vai mal. Professores tutores são peças importantes nesse processo. “Uma vez que o aluno entrou, o problema é da faculdade”. Nesse caso, já que ele foi aceito, toda ajuda deve ser oferecida para a recuperação desse aluno (HIPÓLITO, 2011).

Tinto (1988), da Universidade de Syracuse, considerado uma das maiores autoridades mundiais sobre “evasão”, alerta que a frequência e a aptidão da interação dos estudantes com os professores, funcionários e colegas é um dos principais indicadores não só da permanência, mas também do rendimento estudantil. O autor ressalta que, embora os estudantes mencionem razões financeiras para a evasão, estas, na verdade, refletem o produto final, e não a origem da decisão de sair. Essa decisão leva em conta prioridades conflitantes dos estudantes. Na ótica do pesquisador, faltou uma política de longo prazo para mudar a situação. Como exemplo, tem-se a Coréia de Sul, que decidiu investir em educação há 20 anos, com enfoque para ciências exatas e tecnologia.

2.3.5 Investimentos em educação e panorama nacional da evasão

O Brasil é um dos países que menos investe em educação, o que reforça a ideia de Ristoff (1999) de que a qualidade acadêmica das instituições é diretamente proporcional ao investimento que lhe é realizado. Sendo assim, quanto mais se investe em uma instituição, seja em laboratórios, professores qualificados, equipamentos de informática, melhor a qualidade no ensino e, conseqüentemente, melhor será a aprendizagem.

De acordo com dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Brasil ocupa atualmente o 88^o lugar no *ranking* mundial da educação, o que demonstra que o país tem um longo caminho a percorrer na busca de melhores resultados

(GONZATTO, 2012). Países como Suécia e Suíça patrocinam a educação em 2.200 e 2.100 dólares/habitante/ano respectivamente.

No caso do Brasil, onde o investimento com educação ainda é considerado muito baixo, em torno de 200 dólares/habitante/ano e também onde os governantes estão preocupados com a eficiência e corte de gastos públicos, parece-lhes obscuro perceber o potencial retorno que a educação pode oferecer, seja social, educacional ou financeiro (RISTOFF, 1999). Veja a **Tabela 3**.

Tabela 3: Investimento com educação em alguns países

PAÍSES	INVESTIMENTO COM EDUCAÇÃO (U\$/habitante/ano)
Suécia	2.200 dólares /habitante
Suíça	2.100 dólares /habitante
Canadá	1.500 dólares /habitante
Holanda	1.500 dólares /habitante
Austrália	1.500 dólares /habitante
Japão	1.500 dólares /habitante
Alemanha	1.500 dólares /habitante
França	1.500 dólares /habitante
Áustria	1.500 dólares /habitante
Estados Unidos	1.500 dólares /habitante
Itália	1.000 dólares /habitante
Reino Unido	1.000 dólares /habitante
Espanha	700 dólares /habitante
Bélgica	700 dólares /habitante
Brasil	200 dólares /habitante
Argentina	200 dólares /habitante
México	200 dólares /habitante

Fonte: Adaptado de Ristoff (1999, p. 21).

Entretanto, dados apontam para investimentos crescentes na educação brasileira, porém o país apresenta inúmeros problemas na educação, entre eles a evasão escolar, que ocasiona elevados prejuízos com alunos que deixam de frequentar as Instituições de Ensino Superior, principalmente quando se trata de uma instituição pública.

De acordo com dados do Censo de 2009 (BRASIL, 2009), a média da evasão no Ensino Superior brasileiro foi de 20,9% em 2009, enquanto que o percentual de titulados ficou em 47,2% para um período de integralização curricular de quatro anos.

Enfatiza Oscar Hipólito, pesquisador do Instituto Lobo, que o país perde R\$ 9 bilhões com evasão no Ensino Superior, perfazendo um total de 896.455 estudantes que abandonaram a universidade de 2008 para 2009, o que corresponde a uma média de 20,9% do total de alunos (HIPÓLITO, 2011).

Nas IES públicas, esse percentual foi de 10,5%, o que corresponde a 114.173 alunos. Já nas particulares, esse número é ainda maior, 782.282 alunos, equivalente a 24,5% dos estudantes. O custo anual de um estudante é de R\$ 15 mil ao ano na universidade pública. Já na instituição privada esse número é mais baixo. Em média, R\$ 9 mil ao ano, diz Hipólito (2011).

Considerando que a educação é a chave para o crescimento de um país e que, segundo Ristoff (1999, p. 30), “em educação nada se perde”, é inadmissível que tenhamos taxa de evasão tão elevada em determinados cursos nas IES públicas. Com certeza, ainda que bem mais tarde, para esses alunos, ou IES, a de se perceber o óbvio: “que a vida valida as disciplinas mesmo quando cursadas por estudantes que se evadem” (RISTOFF, 1999, p. 30).

Destaca-se como importante contribuição para os estudos de índices sobre evasão o estudo realizado pelo Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, que analisou, organizou e comparou dados sobre evasão no Ensino Superior brasileiro no período de 2000 a 2005. Os dados foram capturados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Inep/MEC, que publica, na rede, dados referentes aos matriculados, ingressantes e egressos das instituições de Ensino Superior brasileira.

Na pesquisa de Silva Filho *et al.* (2007), os dados sobre evasão nos cursos superiores do Brasil não diferem muito das médias internacionais. Eles variam bastante por dependência administrativa (pública ou privada), região e curso, sendo analisados de acordo com as seguintes categorias:

- a) Na totalidade das Instituições de Ensino Superior;
- b) Por configuração de organização acadêmica; (Universidades, Centros Universitários e Faculdades);
- c) Por categoria administrativa (Públicas, Federais, Estaduais, Municipais, Privadas, Particulares, Comunitárias e Confessionais);
- d) Por região geográfica (norte a sul do Brasil);
- e) Por área de conhecimento e por curso (Educação; Humanidades e Artes; Ciências Sociais, Negócios e Direito; Ciências, Matemática e Computação; Engenharia, Produção e

Construção; Agricultura e Veterinária; Saúde e Bem-Estar Social e Serviços (SILVA FILHO *et al.*, 2007).

O trabalho apresenta uma fórmula de cálculo da evasão considerando a "evasão anual média", que mede o percentual de alunos matriculados que, não tendo se formado, também não se matricularam no ano ou semestre seguinte.

$$E(n) = 1 - [M(n) - I(n)] / [M(n-1) - C(n-1)], (1)$$

Sendo:

(E) = evasão,

(M) = número de matriculados,

(C) = número de concluintes,

(I) = número de ingressantes,

(n) = ano em estudo

$(n-1)$ = ano anterior.

Na ótica de Silva Filho *et al.* (2007), essa forma de cálculo é mais adequada do que a empregada em muitos trabalhos realizados em outros países. O outro modo de calcular a evasão, na visão de Silva Filho *et al.* (2007), seria pela análise de gerações completas ou índice de titulação. Esse método observa aquele aluno que, num determinado período de semestres ou ano, não conseguiu se formar. De acordo com os autores, observa-se uma tendência mundial para altos índices de evasão no primeiro ano do curso, o que vem despertando grande interesse pelo assunto, tanto no exterior quanto no Brasil.

O trabalho de Silva Filho *et al.* (2007) explana um cenário do ensino superior no Brasil em 2005, o qual se demonstrará a seguir. Para eles, os índices da evasão são significativamente afetados pelo fato de a maioria dos alunos serem oriundos de instituições privadas, já que estas perfazem um total de 1.934 instituições, contra 231 públicas. Em números percentuais, significa que 89,3% das instituições do nosso país são privadas e somente 10,7% são públicas. O percentual de 10,7%, relacionado às Instituições de Ensino Superior públicas corresponde a 231 instituições, subdivididas em Universidade, Centro Universitário e Faculdades. Desse total, 90 são Universidades, 3 consideradas Centro Universitário e 138 Faculdades.

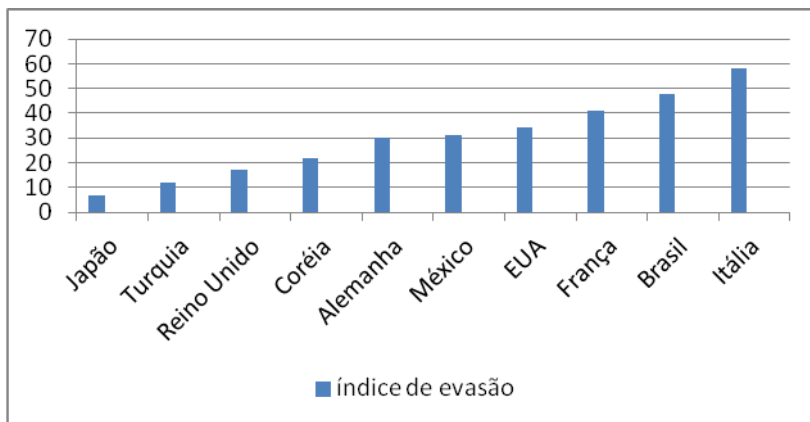
As universidades privadas tinham 32% dos alunos matriculados em 2005, contra 23% das universidades públicas. A pesquisa constatou que a média da evasão anual brasileira, levando em consideração todas as IES do Brasil, foi de 22%. O percentual nas Instituições de Ensino

Superior públicas teve em média 12% no período de 2000 a 2005, variando de 9% a 15%.

Nas Instituições de Ensino Superior privadas, a média ficou em 26%, o que é compreensível, já que 89,3% das instituições de Ensino Superior eram privadas e, conseqüentemente, a maioria dos alunos (73%) faziam parte delas. O Ensino Superior brasileiro apresenta um acentuado predomínio de IES privadas, tornando, na visão de Silva Filho *et al.* (2007), os índices globais brasileiros, principalmente os da evasão, extremamente afetados. Destaque para a categoria “por forma de organização Acadêmica”, onde as Universidades apresentam uma taxa média de evasão de 19%, abaixo da média nacional, que era de 22%, no período de 2000 a 2005. Já as Faculdades apresentaram altos índices de evasão, obtendo na média 29%.

Com relação às regiões do Brasil, a pesquisa evidenciou que a região Norte apresentou a menor média de evasão, com índice de 16%, ou seja, abaixo da média nacional (22%). Em contra partida, a região Centro-Oeste apresentou média maior que a nacional, com 23%. A região Sul manteve-se na média nacional, apresentando 22%. Com relação à categoria “por área de conhecimento”, destaque para Ciências Sociais, Negócios e Direito, que apresentaram uma média de 25%, acima da média nacional. Os autores ainda compararam a evasão brasileira com países da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), conforme se pode visualizar na Figura 1:

Figura 1: Índice de evasão total média de alguns países da OCDE – 2005



Fonte: adaptado de OCDE (2006 *apud* SILVA FILHO *et al.*, 2007, p. 16).

Como pode ser observado, o Brasil apresenta evasão média de 48%, isto porque o sistema de cálculo da maioria dos países, de acordo com Silva Filho *et al.* (2007, p. 656), “[...] considera o número de formandos em um certo ano em relação ao número de ingressantes quatro anos antes, sendo a evasão medida como a diferença desse índice para 100%”. Os autores concluíram que:

Não é possível afirmar que a situação da evasão brasileira é pior, ou melhor, do que a média dos índices internacionais, que variam muito de país para país. Entretanto, há necessidade de realizar estudos sistemáticos com vistas a reduzir as taxas de evasão e evitar os desperdícios, tanto do ponto de vista social quanto do financeiro (SILVA FILHO *et al.*, 2007, p. 659).

Na UFSC, um estudo elaborado em 1984, pelo professor Lauro Guesser, do Departamento de Filosofia, identificou um índice de evasão nos seus cursos de graduação em torno de 46%. Outra pesquisa realizada por Souza (1999), também nos cursos de graduação da UFSC, indicou percentuais na casa dos 50% em mais da metade dos cursos oferecidos pela Instituição.

Cabe mencionar ao leitor que esta dissertação caminhou paralelamente à realização de estudos sobre evasão, desenvolvidos pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Departamento de Economia e Relações Internacionais da UFSC.

Não se desejando comparar a dissertação com o referido trabalho, decidiu-se por apenas mencioná-lo neste estudo, haja vista que não se pretendia influenciar ou ser influenciado pelos resultados. Contudo, alguns dados são interessantes de se relatar, por caminharem juntos com os descobertos nesta pesquisa.

O NDE é responsável pela formulação, implementação, avaliação e pelo desenvolvimento do projeto pedagógico. De caráter consultivo, propositivo e executivo em assunto acadêmico, citam-se algumas das suas atribuições, conforme Portaria n. 233, de 25 de agosto de 2010.

- a) Elaborar o projeto pedagógico do curso definindo sua concepção e fundamentos;
- b) Estabelecer o perfil profissional do egresso do curso;
- c) Avaliar e atualizar periodicamente o projeto pedagógico do curso;

- d) Conduzir os trabalhos de reestruturação curricular, para aprovação no Colegiado de Curso, sempre que necessário;
- e) Supervisionar as formas de avaliação e acompanhamento do curso definidas pelo Colegiado;
- f) Analisar e avaliar os planos de ensino das disciplinas e sua articulação com o projeto pedagógico do curso;
- g) Promover a integração horizontal e vertical do curso, respeitando os eixos estabelecidos pelo projeto pedagógico.

Após a instituição do NDE, foi elaborado o 1º relatório, intitulado de: “Diagnóstico e Proposições para Melhorar o Desempenho e Desenvolver a Qualidade do Curso de Ciências Econômicas da UFSC.” Em nota técnica sobre esse documento, vale destacar algumas considerações pertinentes a este estudo: a) O curso de Ciências Econômicas – presencial da UFSC possui o maior número de alunos da instituição e, nacionalmente, iguala-se ao da USP – Universidade de São Paulo – no quesito número de vagas disponibilizadas no vestibular (180 vagas/ano) (NDE, 2011, p. 1).

O relatório também descreveu que “em números absolutos, o curso de Economia possui o maior número de abandonos de toda a UFSC: são, em média, 102 abandonos a cada ano, perfazendo um padrão contínuo ao longo da última década”. Outro dado relevante é o fato de o aluno ocupar o curso, em média por cinco semestres, até a decisão do abandono (NDE, 2011). Por fim, outro problema mencionado foi o fato do grande número de abandonos, desistências e represamentos (reprovações), no decorrer do curso, causarem certa dispersão na turma, “impedindo a formação ideal”, no que tange o auxílio dos melhores alunos aos de rendimento mais baixo (NDE, 2011, p. 2).

Dessa forma, verifica-se que é de suma importância que sejam estudadas as causas dessas perdas, pois resulta em prejuízos para a Universidade e para a Sociedade.

Na sequência, são expostos os procedimentos metodológicos que serviram de suporte para a realização do presente estudo.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Seguem-se os procedimentos metodológicos selecionados e programados para a concretização desta pesquisa, que teve como foco descrever e analisar as causas da evasão no curso de graduação em Ciências Econômicas – presencial - da UFSC, a partir do depoimento dos alunos que se evadiram no período de 2006 a 2012. Para se ter êxito, percebeu-se por bem realizar um estudo que contemplasse a lógica interpretativa dos alunos-abandono e desistentes do referido curso, por meio de um questionário estilo Likert, e também com questões abertas aplicadas, através do Google docs aos alunos evadidos no supramencionado período.

3.1 DELIMITAÇÃO E PERSPECTIVA DA PESQUISA

A delimitação da pesquisa corresponde ao estudo das causas da evasão, no curso de graduação em Ciências Econômicas – presencial - da UFSC. O período analisado foi de 2006-2012, dos turnos diurno e noturno. O prazo delimitado considerou o fato da implantação do novo currículo do curso ter ocorrido em 2009/2, e a possibilidade de se fazer a comparação da evasão antes e depois da implantação do novo currículo.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para Lakatos e Marconi (1985), a pesquisa é concebida por meio de etapas formais, considerando o pensamento meditativo que solicita um tratamento científico em busca do conhecimento de uma realidade ou revelação de uma verdade parcial. Sobre esse aspecto, Gil (1991, p. 19) alerta que, nos estudos científicos, a lógica norteadora é “proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Ideias semelhantes são apontadas por Cervo, Bervian e Da Silva (2007, p. 57), quando defendem três componentes cruciais à execução de uma pesquisa, quais sejam: “a) Dúvida/problema; b) Método científico; c) Resposta/solução”. Sobre essas assertivas, definiu-se como tipo de pesquisa, a descritiva, na forma de estudo de caso, a partir de uma abordagem quanti-qualitativa. A técnica norteadora do estudo será o *survey* ou estudo de levantamento, atendendo um enfoque analítico-descritivo.

O estudo de caso foi realizado no curso de graduação em Ciências Econômicas - presencial, integrante da estrutura do Centro Socioeconômico (UFSC), desenvolvido com alunos-abandono e

desistentes. Sobre o estudo de caso, a literatura especializada adverte que esse procedimento metodológico dá ao pesquisador a oportunidade de aprofundamento sobre certo fenômeno organizacional, conforme assevera Roesch (1999). Com base nesse raciocínio, o estudo de caso, na ótica de Yin (2001, p. 24), contribui, em inúmeras situações, ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais e políticos”.

Usou-se a técnica de levantamento ou *survey* para a realização do estudo, a qual, na acepção de Gil (1991, p. 70), “caracteriza-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”, e nas situações em que o pesquisador busca informações detalhadas de um grupo significativo de pessoas para elucidar o problema em estudo, visando a análise quantitativa que permita obter conclusões relevantes dos dados obtidos.

Nessa etapa, fez-se uso de um questionário estruturado, aplicado a uma amostra de alunos do curso de Ciências Econômicas – presencial, no período de 2006-2012, que evadiram do referido curso. “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 1999). Seguindo o mesmo raciocínio, Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 61) entendem que “A pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”. Juntamente com as pesquisas exploratórias, elas são as mais adotadas por pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática no cenário das instituições educacionais (GIL, 1991).

3.3 TIPOS DE DADOS

Neste estudo, utilizaram-se dados primários e secundários. Os dados secundários internos e externos serviram de alicerces para a formatação e a obtenção dos dados primários. Aqueles estão disponíveis ao público, mas nem sempre na forma de informações, como em revistas, documentos formais ou não (HAIR JR. *et al.*, 2005). Esses dados são relevantes à realização de estudos científicos, especialmente os estudos de casos, e *a priori*, foram parcialmente obtidos através do Sistema Acadêmico de Controle de Graduação (CAGR-UFSC), de relatórios e de documentos técnicos.

Os dados primários são aqueles buscados ou obtidos por meio de determinado instrumento de coleta de dados, que, neste caso, foi um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas para os

alunos evadidos de 2006-2012, no curso de Ciências Econômicas – presencial. Na coleta de dados dos evadidos, foi usado o Google docs como ferramenta eletrônica. Este procedimento é cientificamente recomendado, por exemplo, em Selltiz, Wrightsman, Cook (1987).

3.4 RELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS

Nesta pesquisa, considerou-se, como variável independente, o curso de graduação em Ciências Econômicas e, como variável dependente, a evasão. As variáveis intervenientes são as apontados pelo MEC (BRASIL, 1996c), quais sejam: fatores referentes às características individuais do estudante; fatores internos às instituições; e fatores externos às instituições, conforme se pode visualizar na Figura 2.

Figura 2: Configuração das variáveis em estudo



Fonte: elaborado pela autora, 2013.

3.4.1 Definição Constitutiva das Variáveis

O curso de graduação em Ciências Econômicas a ser estudado é o do CSE-UFSC, na modalidade presencial, dos turnos diurno e noturno.

As características individuais do evadido referem-se às habilidades desses ex-alunos.

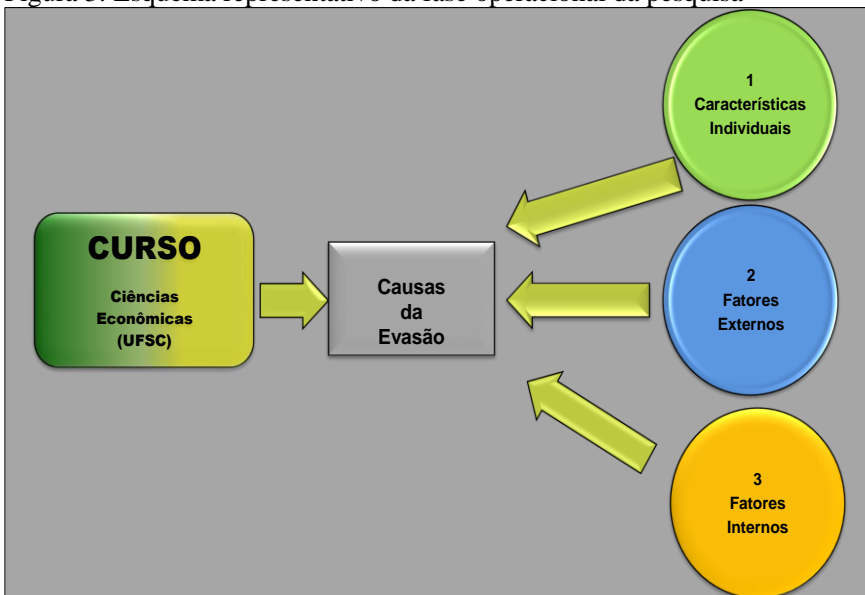
Por sua vez, os fatores internos à UFSC foram considerados de ordem institucional, que podem concorrer para o desinteresse e desencanto do estudante sobre o curso escolhido, tais como problemas relacionados a currículos, questões didático-pedagógicas, insuficiente estrutura de apoio, laboratórios de ensino e de informática, entre outros (BRASIL, 1996c).

Já os fatores externos às instituições dizem respeito às questões relativas ao mercado de trabalho, às perspectivas de remuneração e à possibilidade de emprego (BRASIL, 1996c). Por fim, a evasão é a saída definitiva do aluno do curso de Ciências Econômicas – presencial – da UFSC, no período e turnos em pauta (BRASIL, 1996c).

3.4.2 Definição Operacional das Variáveis

Para localizar os indicadores que levam os alunos do curso estudado a se evadir, foi adotado o Relatório do MEC (BRASIL, 1996c), Souza (1999) e Biazus (2004), Figura 3.

Figura 3: Esquema representativo da fase operacional da pesquisa



Fonte: adaptado de Brasil, 1996c.

Evasão - variável dependente

Fez-se necessário que essa variável fosse abordada com indicadores sobre os tipos de evasão observados na literatura, como se pode ver no Quadro 3.

Quadro 3: Tipos de evasão encontrados na literatura

EVASÃO	
TIPOS	INDICADORES
Abandono	Acontece quando o acadêmico não realiza a matrícula no prazo previsto no calendário acadêmico; Sucede quando o aluno não efetiva o trancamento do curso dentro dos prazos estabelecidos e tão pouco procura a coordenação.
Desistência oficial	Acontece quando o acadêmico, por vontade própria, desiste do curso através de requerimento ao Departamento de Administração Escolar (DAE).
Jubilação	Ocorre quando o aluno não conseguiu finalizar o curso dentro do prazo estabelecido pelo currículo do curso e não solicitou, à coordenação, prorrogação de curso.
Transferência interna	Acontece quando o acadêmico se transfere para outro curso, ou turno do mesmo curso, dentro da própria instituição através de edital divulgado.
Transferência externa	Ocorre quando o aluno é transferido para outra instituição através de pedido formal a outra IES.
Transferência coercitiva	Ocorre quando o aluno é transferido para outra instituição “ex-ofício”, ou seja, por interesse do órgão federal
Eliminação	Sucede quando o acadêmico é excluído do Sistema de cadastro da instituição, por motivos alheios a sua vontade.

Fonte: adaptado de UFSC, 1997.

Já as variáveis intervenientes foram operacionalizadas por um grupo de indicadores que vão ao encontro dos fatores selecionados e apresentados no Quadro 4.

Quadro 4: Indicadores das variáveis intervenientes

	Características	Indicadores
Indivduais do estudante	1) Relativos à habilidade de estudo e relacionados à personalidade do estudante	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de aptidão para a profissão • Escolha errada do curso
	2) Decorrentes da formação escolar anterior	<ul style="list-style-type: none"> • Deficiências educacionais acumuladas ao longo do segundo grau
	3) Vinculados à escolha precoce da profissão	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança de interesse, opção de vida e/ou indecisão profissional
	4) Relacionados a dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária	<ul style="list-style-type: none"> • Mau relacionamento com colegas ou professores
	5) Decorrentes do desencanto ou da desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção	<ul style="list-style-type: none"> • Insatisfação com o curso • Falta de motivação para estudar
	6) Dificuldades na relação ensino-aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas de adaptação ao sistema universitário • Excesso de reprovações em disciplinas curriculares
	7) Decorrentes da desinformação a respeito da natureza dos cursos	<ul style="list-style-type: none"> • Desconhecimento prévio a respeito do curso
	8) Decorrente da descoberta de novos interesses que levam à realização de novo vestibular	<ul style="list-style-type: none"> • Por ter sido aprovado em outro vestibular • Matrícula em curso pré-vestibular para prestar outro curso
	9) Problemas de saúde e familiares	<ul style="list-style-type: none"> • Doença do aluno • Doença na família
	10) Mudança de residência/domicílio	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança para outra cidade

Quadro 4: Indicadores das variáveis intervenientes

(continuação)

Características		Indicadores
Fatores externos à instituição	1) Relativos ao mercado de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Horário de aula incompatível com o do trabalho • Falta de apoio da organização onde trabalha
	2) Relacionados ao reconhecimento social da carreira escolhida	<ul style="list-style-type: none"> • Profissão pouco solicitada no mercado de trabalho • Pouca valorização do diploma pelo mercado de trabalho • Falta de reconhecimento da profissão pela sociedade
	3) Relacionados à desvalorização da profissão	<ul style="list-style-type: none"> • Baixa remuneração da carreira • Falta de perspectiva de trabalho após a conclusão do curso
	4) Dificuldades financeiras do estudante	
	5) Ausência de políticas governamentais consistentes e continuadas, voltadas ao ensino de <u>graduação</u> .	
	6) Dificuldades de atualizar a universidade aos avanços tecnológicos, econômicos e sociais da contemporaneidade	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de integração entre a universidade e as empresas
	7) Curso não acompanha as mudanças exigidas no mercado de trabalho	

Quadro 4: Indicadores das variáveis intervenientes

(conclusão)

Características		Indicadores
Fatores internos à instituição	1) Peculiares a questões acadêmicas	<ul style="list-style-type: none"> • Currículos desatualizados, alongados • Rígida cadeia de pré-requisitos • Falta de clareza sobre o projeto pedagógico do curso • Falta de associação entre teoria e prática • Pouca ênfase nas disciplinas Profissionalizantes • Falta da empresa júnior • Salas inadequadas • Programa de apoio aos alunos carentes • Greves constantes • Falta de orientação da coordenação
	2) Relacionados a questões didático-pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Critérios impróprios de avaliação do desempenho discente • Relacionados à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente • Ausência ou pequeno número de programas institucionais ao estudante, como Iniciação Científica, Monitoria, programas PET, entre outros • Decorrentes da cultura institucional de desvalorização da docência na graduação • Insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação como laboratórios

Fonte: adaptado de Brasil, 1996c.

3.5 POPULAÇÃO, AMOSTRA, NÍVEL E UNIDADE DE ANÁLISE

O universo da pesquisa correspondeu aos alunos matriculados no período 2006-2012, porém a população do estudo foi exclusivamente os alunos em situação de abandono de curso e alunos desistentes. A amostra foi oriunda de uma população finita, qual seja, aquela que permitiu verificar as causas apontadas pelos alunos classificados nesta situação de abandono do curso em questão. Os dados secundários foram captados do Sistema Acadêmico de Controle de Graduação (CAGR-UFSC), em período posterior à qualificação (Tabela 4).

Tabela 4: Distribuição de alunos no período de 2006/1 a 2012/1 do curso de Ciências Econômicas – presencial, da UFSC.

Curso de Ciências Econômicas – presencial	N.º de alunos-abandono	N.º de alunos-desistentes	Total de alunos-abandono (+) desistentes
2006/1 – Diurno	24	8	32
2006/1 – Noturno	40	7	47
2006/2 – Diurno	18	1	19
2006/2 – Noturno	30	4	34
2007/1 – Diurno	22	9	31
2007/1 – Noturno	23	6	29
2007/2 – Diurno	22	3	25
2007/2 – Noturno	23	1	24
2008/1 – Diurno	11	5	16
2008/1 – Noturno	25	5	30
2008/2 – Diurno	30	4	34
2008/2 – Noturno	20	4	24
2009/1 – Diurno	7	2	9
2009/1 – Noturno	23	4	27
2009/2 – Diurno	11	3	14
2009/2 – Noturno	19	5	24
2010/1 – Diurno	11	5	16
2010/1 – Noturno	22	9	31
2010/2 – Diurno	12	2	14
2010/2 – Noturno	16	1	17

Tabela 4: Distribuição de alunos no período de 2006/1 a 2012/1 do curso de Ciências Econômicas – presencial, da UFSC.

(conclusão)

Curso de Ciências Econômicas – presencial	N.º de alunos-abandono	N.º de alunos-desistentes	Total de alunos-abandono (+) desistentes
2011/1 – Diurno	5	2	7
2011/1 – Noturno	9	4	13
2011/2 – Diurno	10	2	12
2011/2 – Noturno	17	2	19
2012/1 – Diurno	5	2	7
2012/1 – Noturno	4	0	4
Total de alunos	459	100	559

Fonte: elaborado pela autora, 2013.

O nível de análise da pesquisa foi o organizacional, a UFSC, e a unidade de análise o curso de graduação em Ciências Econômicas – presencial, do Centro Socioeconômico, do Campus Universitário Trindade. A amostra seguiu ao cálculo estatístico apresentado na página do Prof. Dr. Luis Felipe Lopes, do Departamento de Ciências Administrativas da Universidade de Federal de Santa Maria (GONZATTO, 2012), e dentro dos procedimentos estatísticos definidos por Barbetta (2003, p. 57-60).

Assim, o cálculo efetuado para um erro amostral de 7% indicou que se deve obter no mínimo 146 questionários (Google docs) devidamente preenchidos (Figura 4).

Figura 4: Cálculo da amostra

$$n = \frac{Z_{\alpha/2}^2 \cdot \hat{p} \cdot \hat{q} \cdot N}{e^2 (N - 1) + Z_{\alpha/2}^2 \cdot \hat{p} \cdot \hat{q}}$$

Fonte: Lopes, 2012

Sendo:

n = Amostra probabilística simples;

N = 559 alunos-abandono e desistentes, captados do CAGR-UFSC em 29 de novembro de 2012.

$Z(\alpha/2) = 1,96$ (valor tabelado/distribuição normal padrão);
 $p = 0,50$ (percentual estimado ou de sucesso);
 $q = 1 - p$ (complemento de p ou percentual de fracasso);
 $E = 7\%$ (erro amostral); e
 $\alpha = 0,05$ (nível de significância).

Através da aplicação desses percentuais, chegou-se à amostra de 146 alunos-abandonos e desistentes participantes da pesquisa. Vale destacar que esses dados divulgados pela UFSC foram captados do sistema CAGR-UFSC, em 29 de novembro de 2012. A coleta de dados foi realizada pelo Google docs, e optou-se por enviar o instrumento de coleta de dados para todos os ex-alunos evadidos no período de 2006-2012. Deu-se um prazo entre 10 e 30 de abril de 2013 para que os ex-alunos encaminhassem o questionário respondido. Obteve-se um retorno de 148 questionários respondidos corretamente para a pesquisa.

3.6 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

Como a abordagem escolhida foi a quantitativa, a coleta de dados foi realizada por meio de levantamento dos alunos evadidos, através do CAGR-UFSC. Trabalhou-se, num primeiro momento, com a população (censitária). Foi aplicado um questionário, composto por perguntas fechadas e abertas (Anexo A), enviados através de mensagem eletrônica (Google docs) no mês de abril, 2013. Obteve-se um resultado de 26,5% nas respostas do questionário, em relação ao total da população. Para Cervo, Bervian e Da Silva (2007, p. 53), “[...] a palavra *questionário* refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”.

Foi aplicado um pré-teste, entre os dias 2 e 4 de abril, com dois alunos do mestrado (PPGAU-UFSC) e com seis professores do departamento de Economia. A partir de contribuições apresentadas pela aplicação do pré-teste, foi possível detectar erros e incoerências. Esse procedimento é necessário para que se corrijam possíveis falhas no questionário, devendo passar por uma revisão após serem respondidos.

O questionário permaneceu estruturado em três conjuntos de perguntas. O primeiro foi constituído de dados referentes à caracterização do ex-aluno e o segundo, de questões sobre as causas da evasão. Foi usado, no levantamento das respostas, a escala Likert, formada por um grau de intensidade de 1 a 5: 1 – Foi decisivo para a minha desistência; 2 – Influenciou muito para o abandono/desistência do curso; 3 – Influenciou regularmente para o abandono/desistência do

curso; 4 – Influenciou pouco para o abandono/desistência do curso; 5 – Não influenciou em nada a minha decisão. E o terceiro teve questões abertas que permitiram ao entrevistador entender e captar a perspectiva dos respondentes da pesquisa (ROESCH, 1999).

3.7 TRATAMENTO DOS DADOS

Os dados foram tratados com a utilização de técnicas qualitativas e quantitativas, caracterizando-se o estudo como descritivo. Gil (1991) salienta que são necessários diversos procedimentos para o processo que antecede a análise dos dados:

- a) codificação das respostas;
- b) tabulação dos dados;
- c) cálculos estatísticos e, por fim, a análise dos dados.

3.7.1 Análise do questionário aplicado via Google docs

Para a análise do questionário, foi utilizada a análise descritiva dos dados, e os resultados foram apresentados por meio de gráficos e tabelas.

Quanto à confiabilidade do instrumento de pesquisa, utilizou-se o coeficiente Alfa de Cronbach para assegurar a credibilidade da pesquisa. Para caracterizar qualitativamente os respondentes quanto à fase em que abandonou ou desistiu do curso, considerou-se as percentagens obtidas nas seguintes categorias: da 1^a a 3^a fase (início do curso); da 4^a a 6^a fase (meio do curso) e da 7^a a 9^a fase (fim do curso).

No que diz respeito à faixa etária que tinha quando abandonou o curso de Ciências Econômicas – presencial - da UFSC, considerou-se a seguinte escala: de 16 a 25 anos; de 26 a 35 anos; de 36 a 45 anos; e mais de 45 anos.

Das questões de 5 a 36, a aplicação e os resultados do questionário foram baseados na escala Likert (Apêndice A), aplicados a toda a população, ou seja, aos 559 ex-alunos, cujos resultados serão demonstrados e comentados no capítulo 4 por meio de gráficos e tabelas.

Das questões de 37 a 41, com relação à interpretação dos dados obtidos, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, que, de acordo com Bardin (2011, p. 44), permite a realização de uma análise “descritiva, objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

Nesse contexto, há dois caminhos para análise de conteúdo: um fundamentado na abordagem qualitativa e outro na quantitativa, na visão de George (*apud* BARDIN, 2011). No que se refere à análise quantitativa, o foco é a frequência com que aparecem certas características. Em relação à análise qualitativa, o que importa é se determinada característica aparece ou não em determinada questão.

Considerando a importância das análises qualitativa e quantitativa dos resultados das perguntas de 37 a 41, optou-se pelo uso da análise de conteúdo, considerando o manifesto das respostas.

3.8 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

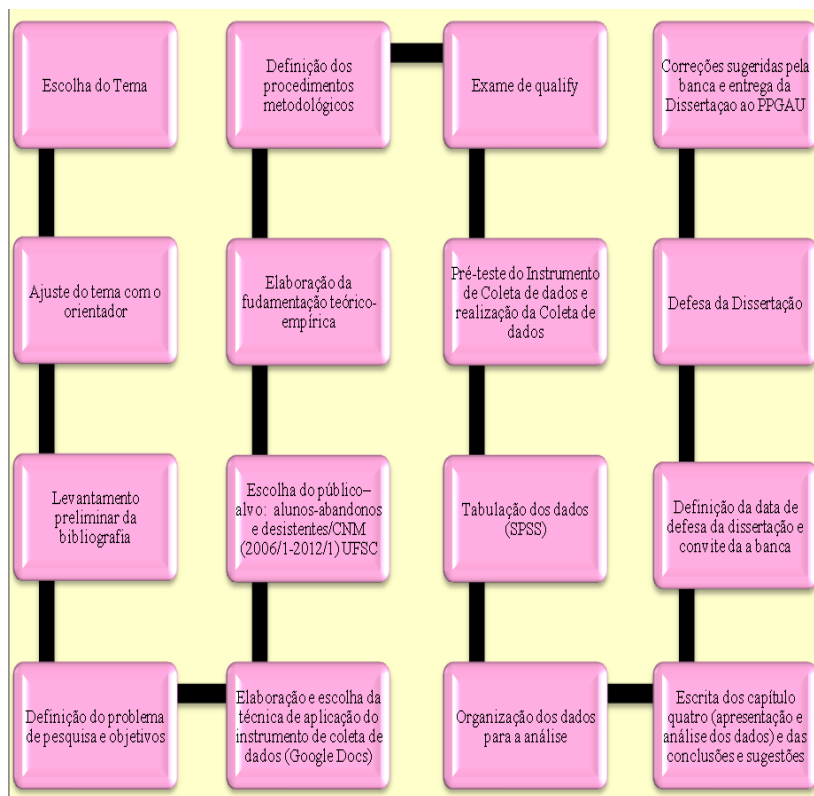
Embora todo o esforço tenha sido aplicado para o sucesso desta pesquisa, alguns entraves foram detectados, conforme verificado a seguir:

- a) Da relação de alunos-abandono e desistentes adquirida pelo sistema CAGR-UFSC, cerca de 10 ex-alunos não tinham endereço de *e-mail* cadastrados no sistema;
- b) Dos 549 que possuíam endereço de *e-mail* completo, retornaram cerca de 11% por razões adversas, que variam desde a desatualização do endereço até caixa postal cheia. Dessa forma, 338 não responderam ao questionário, restando 151 questionários devolvidos e preenchidos corretamente.
- c) Devido ao baixo retorno dos respondentes na primeira tentativa, foi encaminhado mais duas vezes o questionário aos ex-alunos, estipulando datas para retorno e solicitando o preenchimento do questionário, o que, de certa forma, atrasou a coleta de dados.

3.9 ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DA DISSERTAÇÃO

As etapas percorridas desde a concepção do tema podem ser visualizadas na Figura 5. Julgou-se relevante oferecer ao leitor esta configuração, possibilitando a replicação de estudos futuros nos moldes e nas etapas percorridas, permitindo transparência e o rigor científico defendido nos casos de pesquisas replicadas. Permite ainda que pesquisadores usem caminhos diferentes ou complementares para o cruzamento dos dados, que serão apresentados no próximo capítulo.

Figura 5: Configuração das etapas da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2013).

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, é apresentada a retrospectiva do curso de Ciências Econômicas – presencial - da UFSC, bem como fatos importantes e pertinentes para a compreensão e melhor clareza desta pesquisa. Em seguida, é explanada a análise e interpretação dos resultados, que tem como foco descrever e analisar as causas da evasão no curso de graduação em Ciências Econômicas – presencial - da UFSC a partir do depoimento dos alunos que se evadiram no período de 2006 a 2012.

4.1 O CURSO DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS DA UFSC

Operando desde a inauguração da Universidade Federal de Santa Catarina, em 1960, o curso de Ciências Econômicas teve seu embrião do extinto curso de Comércio do Instituto Tecnológico de Santa Catarina. Naquele curso, era oferecida a disciplina de Economia Política e sua duração era de três anos (CUNHA, 1993).

De acordo com Vieira; Félix (2008, p. 114), em setembro de 1963, foi apresentado um projeto de mudança curricular contendo os seguintes aspectos: a) “O curso teria cinco séries; b) A duração seria de 4 anos; c) O curso seria dividido em dois ciclos, sendo um com formação básica e outro com formação profissional”.

Essa pode ser considerada a primeira mudança curricular do curso. Já em dezembro de 1969 foi assinado o plano de reforma da UFSC, em consonância com a nova política ditatorial no Brasil, transformando as faculdades em cursos e departamentos. Assim, os cursos de Economia, Administração, Contabilidade e Direito passaram a integrar o Centro Socioeconômico.

No final dos anos 70, o curso de Economia passou a funcionar também no período noturno, por determinação da Portaria 393/GR/1978, de 21 de setembro de 1978 (PORTARIA 393/GR/1978).

Com isso, houve o aumento de vagas, permitindo que jovens trabalhadores tivessem acesso ao Curso Superior. Da mesma forma, ocorreu a renovação do quadro de professores, contribuindo com a transformação político e intelectual do curso.

A década de 80 foi marcada por dois acontecimentos relevantes: a criação do Centro Acadêmico Livre de Economia (Cale) e a implantação da monografia no currículo. Na ótica de Vieira; Félix (2008), em 1984, houve um movimento de renovação dos currículos do curso de Economia pelo Brasil, tendo o Conselho Federal de Educação definido o

seu currículo mínimo norteado pelos princípios: a) comprometimento com a realidade brasileira; b) pluralidade teórica; c) economia política vista como “estudo da vida humana como ela é e suas transformações históricas e atuais” (VIEIRA; FÉLIX, 2008, p.166).

O Bacharel em Ciências Econômicas tem sua profissão disciplinada na Lei n.º 1.411/1951 e regulamentação pelo Decreto n.º 31.794/1952 (CORECON, 2013). O atual Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Econômica prevê uma carga horária total de 3.000 horas, distribuídas em 4,5 anos para o curso diurno e 5 anos para o curso noturno.

No curso de Ciências Econômicas da UFSC, são disponibilizadas 180 vagas por ano, distribuídas de forma fracionada, isto é, 90 vagas por semestre, sendo 45 vagas para o diurno e 45 vagas para o noturno (UFSC, 2009).

4.2 PERFIL DOS RESPONDENTES DA PESQUISA

O instrumento de coleta de dados foi aplicado de 10 a 30 de abril de 2013. Foram efetuadas três rodadas de envio do questionário para se conseguir o retorno desejado. Naquela data, retornaram 151 questionários, mas foram descartados três por terem respostas repetidas, considerando-se, dessa forma, a amostra de 148 questionários válidos para a pesquisa. Cabe salientar que o público-alvo foram os alunos em abandono e desistentes do ano de 2006-1 até 2012-2, totalizando 559 alunos, conforme pode ser visualizado na Figura 6.

Pode-se observar que houve uma oscilação de abandonos e desistências nesse período. O ano de 2006 foi marcado por um elevado número de desistentes, principalmente, no período noturno. Perceba-se que o ano de 2008 também foi crítico no cenário de abandono e desistências do Curso de Ciências Econômicas da UFSC, na modalidade presencial. Ficou visível o grande número de alunos-abandono e desistentes, mas o número desses casos está diminuindo.

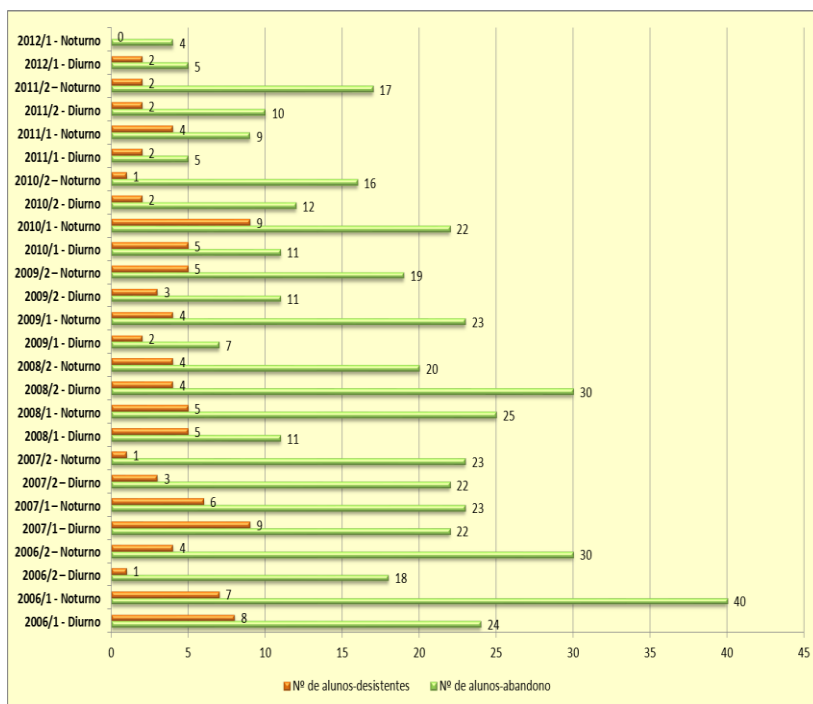
Em relação aos alunos-abandono e desistentes do período diurno, os dados demonstram poucos casos, inclusive com zero caso em 2012-2. Da mesma forma, quando se analisa o número total de abandonos e desistências, percebe-se uma redução de casos, com apenas nove em 2012.

Por outro lado, é preocupante o fato desse período de sete anos, com quatorze entradas no curso de Ciências Econômicas da UFSC, apresentar, em seu total, 559 casos, correspondendo, em média, cerca de 40 abandonos-desistências por semestre neste intervalo de tempo (559 /

14 semestres = 40 – valor arredondado). Em outras palavras, 44% das vagas semestrais disponibilizadas por vestibular, qual seja: 45 para o turno diurno e 45 para o turno noturno.

Vale esclarecer ainda que as relações supramencionadas são meramente comparativas, pois o número de abandonos e desistências não coincide com o ano de ingresso do aluno no curso, haja vista que alunos podem tomar essa decisão em fases distintas, que ocorre da primeira até a última fase do curso. No entanto, elas servem de pontos de reflexões neste estudo.

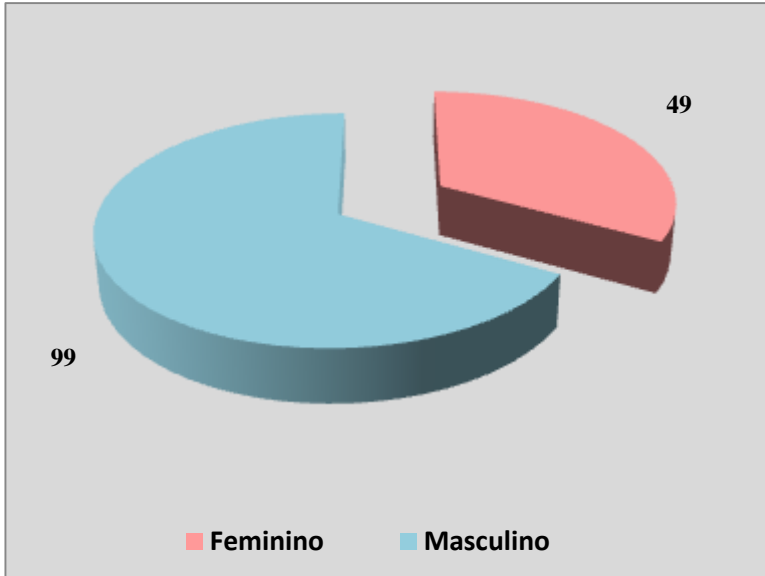
Figura 6: Alunos-abandono e desistentes do curso de Ciências Econômicas da UFSC.



Fonte: Pesquisa (2013)

A Figura 7 permite visualizar o gênero ou sexo dos respondentes. Responderam o instrumento de coleta de dados 99 ex-alunos, isto é, 67% do sexo masculino e 49 ex-alunas, portanto 33% representantes do sexo feminino, totalizando 148 entrevistados.

Figura 7: Gênero dos respondentes



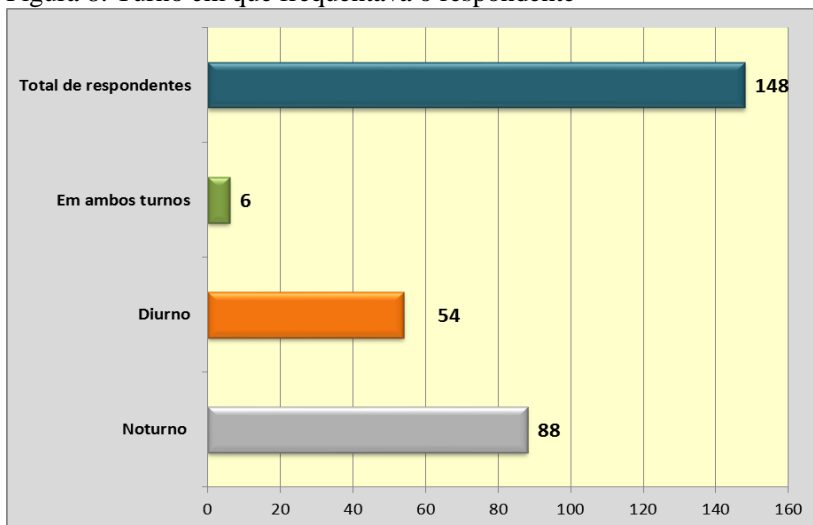
Fonte: pesquisa (2013).

Por sua vez, a Figura 8 destaca o turno dos respondentes desta averiguação. Verifica-se que 88 respondentes, isto é, 59% eram do noturno, e 54 entrevistados cursavam o turno diurno, representando cerca de 36% da amostra. Dos 148 respondentes, 6 declararam que pertenciam aos turnos diurno e noturno, isto é, 0,5%. Esse caso, geralmente, corresponde àqueles alunos que necessitam fazer disciplinas nos dois turnos por questões profissionais ou, até mesmo, por preferência pessoal, pois não há obstáculos legais para essa alternativa, desde que haja vagas na turma.

Os dados mencionados reforçam aqueles apresentados na Figura 6, a qual demonstrou que a maioria dos abandonos e desistências eram dos alunos do noturno. Por outro lado, a amostra evita o viés, pois o número de respondentes permitiu uma proporção de respostas que não se centralizou apenas na interpretação dos alunos-abandonos e

desistêntes do turno noturno, haja vista que o eixo do estudo foi identificar e analisar os motivos dessa decisão sem se ter a preocupação de comparativo entre os turnos dos entrevistados.

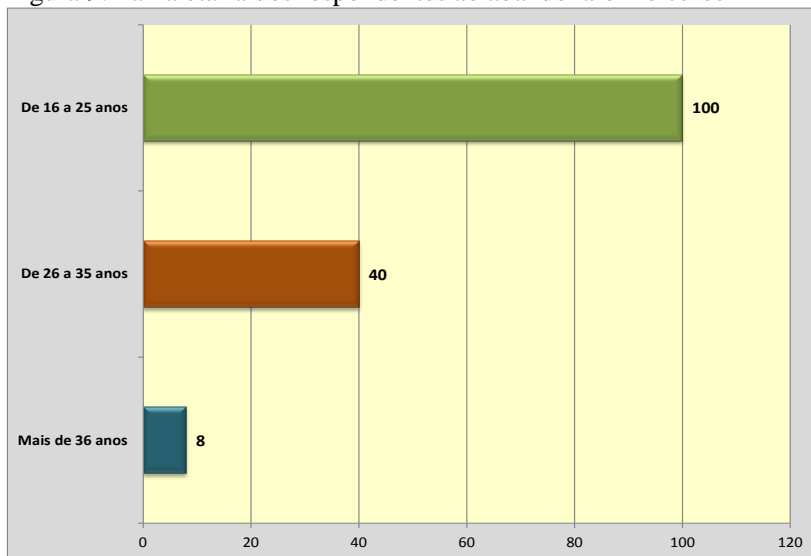
Figura 8: Turno em que frequentava o respondente



Fonte: Pesquisa (2013)

A Figura 9 traz as faixas etárias dos alunos entrevistados que abandonaram ou desistiram do curso de Ciências Econômicas – presencial, da UFSC, do período de 2006-1 até 2012-2. Vê-se que a maioria sinalizou que possuía de 16 a 25 anos quando decidiu abandonar ou desistir do referido curso, isto é, cerca de 68% da amostra. Aqueles que responderam de 26 a 35 anos perfizeram 40 entrevistados, o que correspondem a 37% do total de respostas, enquanto que 8 respondentes declararam ter mais de 36 anos no momento do abandono ou desistência, 5%.

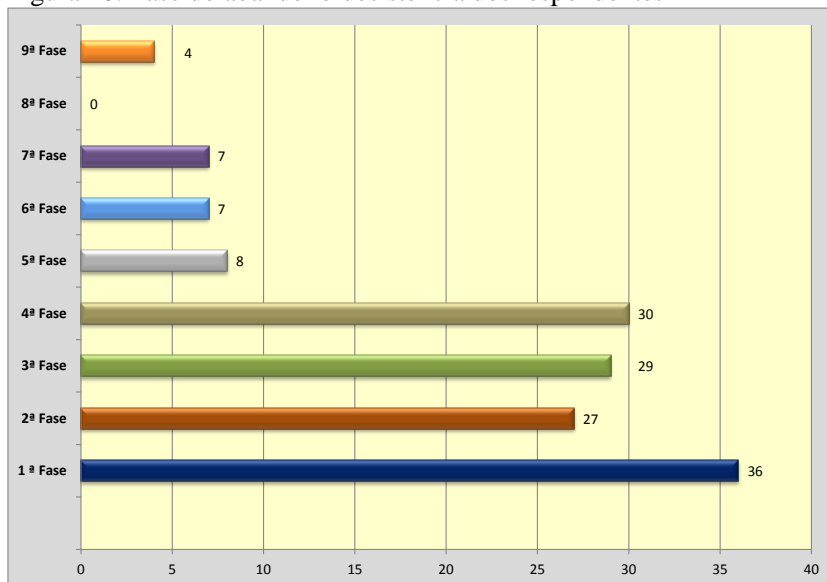
Figura 9: Faixa etária dos respondentes ao abandonarem o curso



Fonte: Pesquisa (2013)

A fase de abandono do estudante é um dado importante para ver quando isso ocorreu. O curso de Ciências Econômicas – presencial - da UFSC é composto de nove fases. Observa-se que 36 tomaram sua decisão na primeira fase do curso e 27 na segunda fase, isto é, 63 situações de abandono ou desistência ocorreram no primeiro ano do curso. A terceira e quarta fase também são representativas, pois 29 declararam ter tomado essa decisão na terceira fase e 30 na quarta fase, totalizando, no segundo ano, 59 situações de abandono ou desistência. Acumulando-se o primeiro e segundo ano, pode-se verificar que 122 dessas situações são tomadas nos dois primeiros anos de curso, indicando que mais de 82% ocorrem nas quatro primeiras fases. A partir da quinta fase, verifica-se a redução acentuada de abandono ou de desistência na amostra deste estudo.

Figura 10: Fase do abandono-desistência dos respondentes



Fonte: Pesquisa (2013)

Pressupõe-se que um trabalho de motivação com palestras e visitas empresariais possa ser utilizado como estratégia para manter o aluno no curso nessas fases críticas, bem como a revisão da metodologia didática daqueles professores que lecionam nas fases em questão. No entanto, é prudente um debate horizontal com todos os atores envolvidos, isto é, discentes, docentes e servidores para buscar outras soluções.

4.3 DAS CAUSAS PARA O ABANDONO OU A DESISTÊNCIA DO CURSO

Para avaliar a confiabilidade do instrumento de pesquisa, utilizou-se do coeficiente Alfa de Cronbach. Na visão de Pasquali (1997, p. 127), “a fidedignidade ou precisão de um teste diz respeito à característica que ele deve possuir, medindo sem erros, donde provem os nomes precisão, confiabilidade e fidedignidade”. Ele assevera, ainda, que, quanto mais próximo de 1 for o coeficiente Alfa de Cronbach, maior a confiabilidade dos dados.

Desse modo, o valor mínimo considerado como adequado para uma pesquisa dessa natureza é de 0,70, podendo baixar até 0,60 nos

casos de pesquisa exploratória (HAIR *et al.*, 2009). O coeficiente Alfa de Cronbach, nesta pesquisa, foi de 0,793 para todo o instrumento, o que garantiu a credibilidade da pesquisa.

Na Tabela 5, visualizam-se todos os índices, tais como a carga fatorial e correlação com esta escala. No tratamento estatístico, foi necessário aglutinar as questões por dimensões para se fazer os cálculos recomendados. Optou-se por subdividir o questionário em dimensões, isto é: **Dimensão 1** – destacou o distanciamento entre a teoria e a prática com o mercado no curso; **Dimensão 2** – abordou o tempo necessário para o cumprimento das exigências do curso; **Dimensão 3** – referente à estrutura física da universidade; **Dimensão 4** – enfocou a estrutura pedagógica do curso; **Dimensão 5** – centrou nas dificuldades dos respondentes em acompanhar o curso; **Dimensão 6** – tratou da distância percorrida pelo acadêmico até o curso; **Dimensão 7** – com eixo na falta de adaptação às exigências universitárias; e, por fim, a **Dimensão 8** – caracterizada por motivos particulares.

Verifica-se que as cinco primeiras dimensões apresentaram um Alfa de Crombach bem acima do indicado, ficando a Dimensão 6 bem próxima do ideal. Já as cargas fatoriais destes estão realçadas na cor azul, permitindo ao leitor verificar os fatores críticos detectados e que foram correlacionados (realçado em verde).

Não se pode deixar de destacar as dimensões referentes à prática *versus* teoria e a dimensão tempo para estudo pelo elevado Alfa de Crombach, ficando ambos muito acima da média do índice da pesquisa e extremamente elevada em relação à menção que faz a literatura especializada, que aponta para 0,60 como aceitável no caso de pesquisas exploratórias e 0,70 quando o enfoque se direciona para as ciências sociais aplicadas, como o caso em questão.

Desta Tabela cumpre a apresentação das medidas centrais estatísticas, no caso em pauta, utilizou-se a média e o desvio padrão para a análise dos atributos selecionados, conforme é exposto na Tabela 6.

Tabela 5: Coeficiente Alfa de Cronbach aplicado no instrumento de pesquisa

	Cargas fatoriais	Correlação com a escala	Alfa de Cronbach
Geral			0,793
Dimensão 1 – Prática x Teoria			0,908
Q1 – O curso não atendeu às expectativas	0,668	0,707	
Q2 – Desencanto ou desmotivação com o conteúdo do curso	0,732	0,726	
Q3 – Reduzida aproximação entre teoria e prática	0,820	0,850	
Q4 – Disciplinas distantes do mercado de trabalho	0,896	0,832	
Q5 – O curso não acompanha as mudanças solicitadas pelo mercado de trabalho	0,860	0,793	
Q7 – Pouca valorização da profissão no mercado de trabalho	0,619	0,560	
Q8 Reduzida integração entre a Universidade e as empresas (estágio supervisionado)	0,720	0,595	
Dimensão 2 – Tempo para estudo			0,841
Q9 – Dificuldades para conciliar trabalho e estudo	0,811	0,696	
Q10 – Limitado tempo para estudar	0,862	0,818	
Q16 – Extensa carga horária de trabalho semanal	0,778	0,735	
Q25 – Falta de apoio da empresa onde trabalha	0,635	0,491	
Dimensão 3 – Estrutura da Universidade			0,723
Q28 – Falta de segurança no campus	0,857	0,567	
Q29 – Lancheria e/ou restaurantes longe do local de estudos	0,763	0,567	
Dimensão 4 – Estrutura do Curso			0,719
Q11 – Impontualidade dos professores	-0,479	0,354	
Q15 – Laboratórios e equipamentos de informática deficientes	-0,721	0,686	
Q17 – Biblioteca precária e desatualizada	-0,453	0,529	
Q19 – Salas de aulas com excesso de alunos	-0,883	0,508	
Dimensão 5 – Dificuldade			0,727
Q13 – Dificuldades pedagógicas em acompanhar o curso	0,610	0,505	

Tabela 5: Coeficiente Alfa de Cronbach aplicado no instrumento de pesquisa

(continuação)

	Cargas fatoriais	Correlação com a escala	Alfa de Cronbach
Geral			0,793
Dimensão 5 – Dificuldade			0,908
Q18 – Cadeia rígida de pré-requisitos	0,761	0,523	
Q22 – Muitas reprovações nas disciplinas curriculares	0,725	0,632	
Dimensão 6 – Distância			0,562
Q20 – Residência distante da UFSC, o que dificulta o deslocamento	0,663	0,436	
Q24 – Mudança de residência ou domicílio	0,733	0,375	
Q27 – Problemas familiares	0,541	0,333	
Dimensão 7 – Adaptação ao curso			
Q30 – Falta de adaptação ao sistema universitário	0,663	0,436	
Dimensão 8 – Motivos particulares			
Q6 – Indecisão profissional e/ou mudança de interesses	-0,835		
Q31 – Transferência para outra Instituição de Ensino Superior (mesmo curso)	0,643		

Fonte: elaborado pela autora (2013).

A Tabela 6 mostra que seis itens se destacaram como motivadores do abandono, estando os cinco primeiros associados à desilusão com o conteúdo abordado.

Tabela 6: Médias e desvio padrão dos 32 motivos para o abandono-desistência

	N	Média	Desvio Padrão
Q1 – O curso não atendeu às expectativas)	148	2,716	1,530
Q2 – Desencanto ou desmotivação com o conteúdo do curso	148	2,770	1,526
Q3 – Reduzida aproximação entre teoria e prática	148	2,892	1,557
Q4 – Disciplinas distantes do mercado de trabalho	148	3,081	1,614
Q5 – O curso não acompanha as mudanças solicitadas pelo mercado de trabalho	148	3,115	1,627
Q6 – Indecisão profissional e/ou mudança de interesses	148	3,135	1,492
Q7 – Pouca valorização da profissão no mercado de trabalho	148	3,514	1,505
Q8 – Reduzida integração entre a Universidade e as empresas (estágio supervisionado)	148	3,797	1,512
Q9 – Dificuldades para conciliar trabalho e estudo	148	3,838	1,485
Q10 – Limitado tempo para estudar	148	4,000	1,433
Q11 – Impontualidade dos professores	148	4,068	1,378
Q12 – Foi aprovado em outro vestibular	148	4,074	1,587
Q13 – Dificuldades pedagógicas em acompanhar o curso	148	4,108	1,126
Q14 – Dificuldades de realização de estágios remunerados no decorrer do curso	148	4,122	1,335
Q15 – Laboratórios e equipamentos de informática deficientes	148	4,149	1,236
Q16 – Extensa carga horária de trabalho semanal	148	4,230	1,262
Q17 – Biblioteca precária e desatualizada	148	4,324	1,132
Q18 – Cadeia rígida de pré-requisitos	148	4,338	1,128
Q19 – Salas de aulas com excesso de alunos	148	4,392	1,028
Q20 – Residência distante da UFSC, o que dificulta o deslocamento	148	4,405	1,245
Q21 – Desinformação a respeito do curso	148	4,412	0,895
Q22 – Muitas reprovações nas disciplinas curriculares	148	4,466	0,972
Q23 – Transferência para outra Instituição de Ensino Superior (curso)	148	4,514	1,226

Tabela 6: Médias e desvio padrão dos 32 motivos para o abandono-desistência

	(conclusão)		
	N	Média	Desvio Padrão
Q24 – Mudança de residência ou domicílio	148	4,527	1,198
Q25 – Falta de apoio da empresa onde trabalha	148	4,622	0,999
Q26 – Pouco interesse para estudar	148	4,649	0,880
Q27 – Problemas familiares	148	4,709	0,843
Q28 – Falta de segurança no campus	148	4,743	0,661
Q29 – Lancheria e/ou restaurantes longe do local de estudos	148	4,777	0,626
Q30 – Falta de adaptação ao sistema universitário	148	4,777	0,736
Q31 – Transferência para outra Instituição de Ensino Superior (mesmo curso)	148	4,791	0,867
Q32 – Problema grave de saúde	148	4,926	0,406

Fonte: Pesquisa (2013)

Observa-se que o motivo mais forte foi a do curso não atender às expectativas (Q1). Outros motivadores fortes foram: desencanto com o conteúdo do curso (Q2); reduzida aproximação entre teoria e prática (Q3); as disciplinas serem distantes do mercado de trabalho (Q4); e o curso não conseguir acompanhar as mudanças exigidas pelo mercado de trabalho (Q5). Por sua vez, a indecisão profissional ou mudança de interesses (Q6) aparece como o sexto motivo que merece cuidado e ações corretivas dos dirigentes do supramencionado curso.

Na outra extremidade, tem-se motivos fracos na amostra, sendo alguns específicos e outros de natureza diversa, bem como, motivos estruturais como falta de segurança no campus (Q28) e refeições longe do local de estudos (Q29). Também se encontram motivos mais de natureza geral do estudante, tais como, problemas familiares (Q27) e transferência para outra instituição de ensino para fazer o mesmo curso (Q31). Problemas mais pessoais também foram menos citados: falta de adaptação ao sistema universitário (Q30) e o item votado como menos motivador para abandonar o curso: problema grave de saúde (Q32).

Cabe sublinhar que a média e o desvio padrão somam na análise dos dados, pois indicam que, quanto mais próximo de 1 (um) a média, mais influência exerceu para o abandono ou desistência do respondente. Por outro lado, quanto mais próximo de 5 a média, significa que a influência foi ínfima. Na Tabela 6, o número do lado de Q, de Questão, é a ordem de maior influência para menor influência. Todos os itens

tiveram respostas, no caso sem dados ausentes. Portanto, elaborou-se a Tabela 7 para fortalecer essa informação. Observa-se que a moda foi 1, mostrando que foi esse valor o que mais se repetiu na amostra, sendo, portanto, muito influente para a escolha e sua média foi de 2,716.

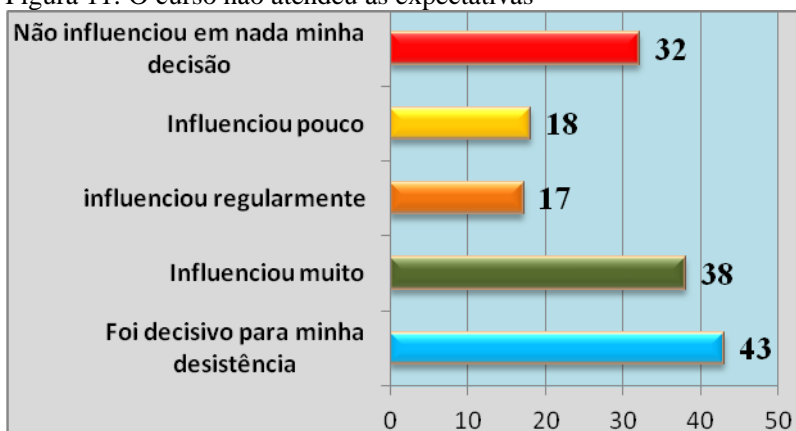
Tabela 7: Influência das expectativas com o curso para o abandono

	N	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo	Mediana	Moda
Q1 – O curso não atendeu às expectativas	148	2,716	1,530	1	5	2	1

Fonte: pesquisa (2013)

De acordo com a Figura 11, pode-se perceber que 43, ou 54%, dos respondentes afirmaram que o curso não atendeu suas expectativas. Quando se adicionam as alternativas, influenciou muito a esta alternativa foi decisivo para a minha escolha, verifica-se a predominância das respostas nessas alternativas, reforçando o que já foi exposto. Veja-se que 81 dos 148 ex-alunos se posicionaram em uma dessas alternativas, sendo merecedora de atenção especial por parte dos dirigentes deste curso. Representando-se os 43 respondentes, o questionado n.º 20 comenta que “[...] tinha grandes expectativas [...]” porque julgava que o curso fosse mais voltado para exatas.

Figura 11: O curso não atendeu às expectativas



Fonte: pesquisa (2013)

Em segundo lugar, veio a indagação se o ex-aluno se desmotivou com o conteúdo do curso, como se pode ver na Figura 12. A maior parte dos questionados responderam que sim, isto é, influenciou muito ou que foi decisivo, perfazendo 82, ou 55% de respostas nestes espaços. Entre os respondentes, o questionado n.º 136 comenta que “Muita teoria nos semestres iniciais desmotivam o estudante”. Observa-se, na Tabela 6, que a média ficou em 2,770 e o desvio padrão foi de 1,526.

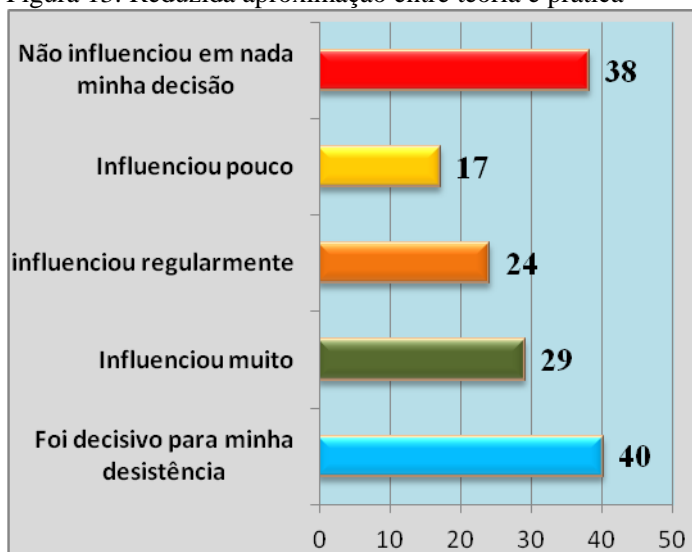
Figura 12: Desencanto ou desmotivação com o conteúdo do curso



Fonte: pesquisa (2013)

Em terceiro lugar, apareceu o motivo que abordou a reduzida aproximação da teoria *versus* prática do mercado, como sintetizado na Figura 13. Nota-se que, mesmo com 38 respostas que não sinalizam como decisiva essa questão para o abandono ou desistência, 29 e 40 entrevistados se posicionaram com uma das questões decisivas para suas decisões. A média ficou em 2,892 e o desvio padrão na casa de 1,557 (Tabela 6). Complementando-se essa questão, o questionado n.º 18 mencionou que “o curso é muito teórico”. Já o questionado n.º 19 salientou que a saída do curso poderia ter sido evitada se ele oferecesse disciplinas práticas.

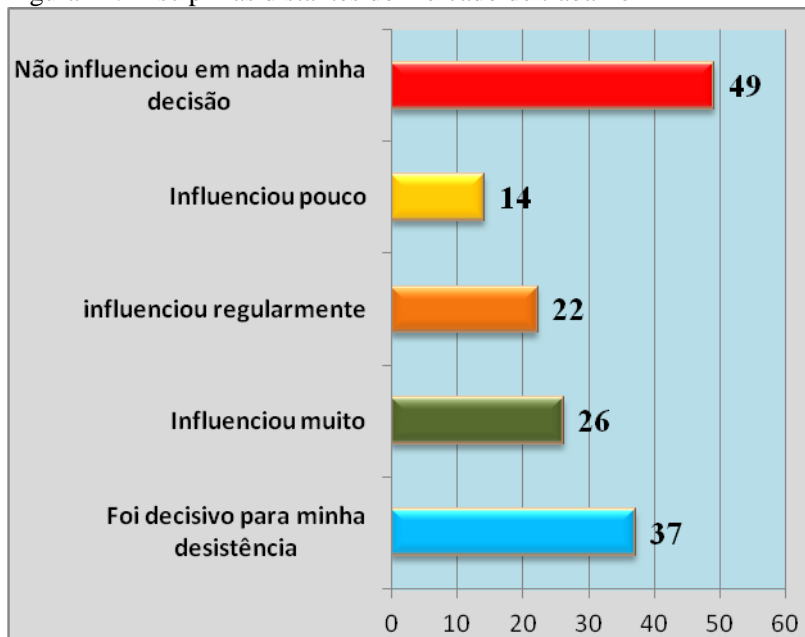
Figura 13: Reduzida aproximação entre teoria e prática



Fonte: pesquisa (2013)

Por sua vez, a Figura 14 permite verificar a posição dos respondentes sobre a sintonia ou distanciamento do curso com a realidade do mercado de trabalho. Os dados permitem ver que essa alternativa foi mais moderada na decisão do respondente em situação de abandono ou desistência. Verifica-se que, dos 148 entrevistados, 49 declararam não ter influenciado em nada sua decisão, porém 63 indicaram forte ou decisiva essa alternativa. É o caso do respondente n.º 58, que declara o seguinte: “Grade muito teórica, com disciplinas muito mais voltadas para o mundo acadêmico do que para o mercado de trabalho”. Verificando-se a Tabela 6, observa-se que a média ficou em 3,081 e desvio padrão, em 1,614.

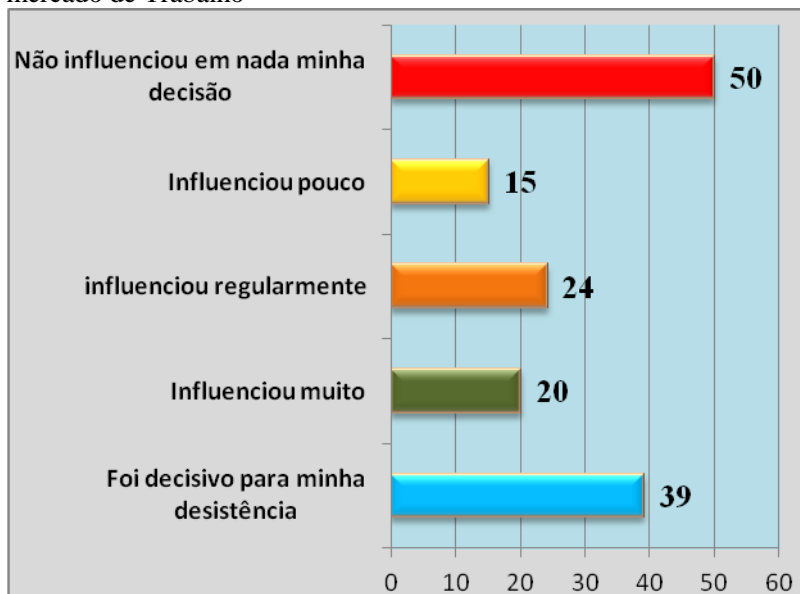
Figura 14: Disciplinas distantes do mercado de trabalho



Fonte: pesquisa (2013)

Em quinto lugar, com 26% das respostas apontando como decisiva para a desistência/abandono, está a pergunta 24, que pode ser visualizada na Figura 15. Sobre essa questão, o respondente n.º 100 afirmou que “o curso não apresenta a base necessária para formar um bom economista, que é uma boa base matemática”. A média apontou para 3,115 e desvio padrão para 1,627, como se pode identificar na Tabela 6.

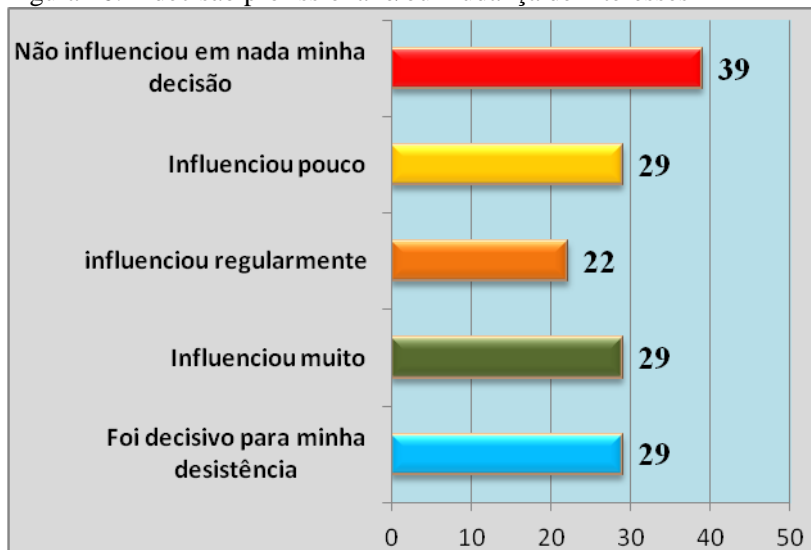
Figura 15: O curso não acompanha as mudanças solicitadas pelo mercado de Trabalho



Fonte: pesquisa (2013)

A Figura 16 tratou sobre a indecisão profissional ou mudança de interesses pessoais dos respondentes em abandonar o seu curso ou desistir dele. Verifica-se que essa alternativa não se caracteriza como preponderante, inclusive observa-se que 68 dos 148 respondentes sinalizaram que não influenciou em nada ou influenciou pouco. Veja-se ainda que somente 58 assinaram que essa questão foi decisiva ou muito influente para o abandono ou desistência do referido curso. Pode-se associar o fato do perfil do aluno no quesito “ser muito jovem” ao passar no vestibular. A exemplo, o questionado n.º 35 relata: “[...] foi uma escolha equivocada que fiz aos 18 anos. De fato, a maioria dos jovens com esta idade, não estão prontos para tomar esse tipo de decisão, mas, mesmo assim, acabam entrando na universidade [...]”. Obteve-se média de 3,135 e desvio padrão de 1,492, visualizado na Tabela 6.

Figura 16: Indecisão profissional e/ou mudança de interesses

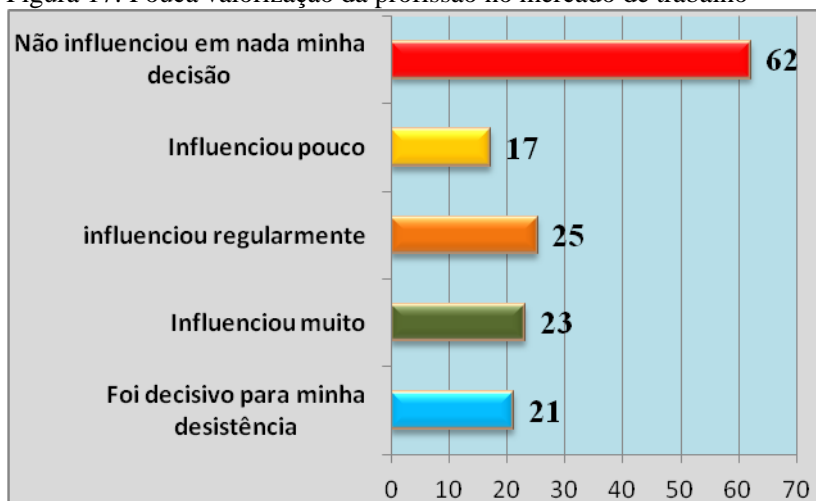


Fonte: pesquisa (2013).

A valorização profissional no mercado de trabalho foi outra sugestão elaborada para ser assinalada pelos entrevistados como fator de abandono ou desistência do curso de Ciências Econômicas da UFSC. Verificando-se as respostas representadas na Figura 17, tem-se que 62 respondentes foram positivos em afirmar que essa questão não influenciou em nada sua decisão. Verifica-se ainda que apenas 21 dos 148 respondentes informaram ser esta alternativa crucial para a saída do curso na forma de abandono ou desistência. Somando-se aqueles que afirmaram que essa alternativa influenciou muito, chega-se a 44 respondentes, portanto, na média, não muito impactante na decisão dos respondentes. Veja-se, na Tabela 6, que a média foi de 3,514 e desvio padrão ficou em 1,505.

Essa questão foi destacada pelo questionado n.º 10, quando salienta: “[...] a falta de vislumbre de uma perspectiva profissional atingível me fez buscar algo mais concreto e palpável [...]”.

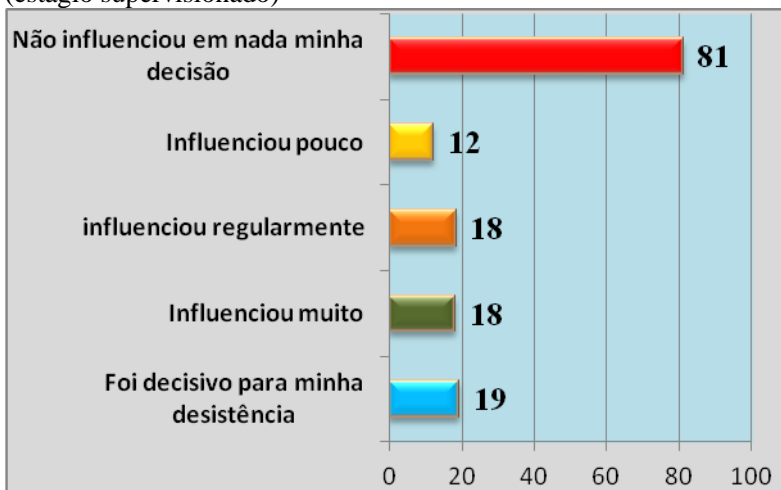
Figura 17: Pouca valorização da profissão no mercado de trabalho



Fonte: pesquisa (2013).

A Figura 18 abordou a integração entre a UFSC e as empresas, em especial de estágio supervisionado. Sobre essa questão, verifica-se que 81 dos respondentes foram categóricos em destacar que essa alternativa não influenciou em nada a sua decisão. Somando-se os 12 entrevistados que assinalaram que a referida alternativa foi pouco decisiva, chega-se a 93 respostas, permitindo afirmar que a alternativa não foi decisiva para o abandono ou desistência dos alunos de 2006-1 a 2012-2. Para 19 dos respondentes, o fato de não haver um estágio relacionado ao curso somou na hora da decisão do abandono. É o caso, por exemplo, dos respondentes n.º 51 e 88. A média foi de 3,979 e desvio padrão de 1,512 (Tabela 6).

Figura 18: Reduzida integração entre a Universidade e as empresas (estágio supervisionado)



Fonte: pesquisa (2013).

A posição dos questionados em relação a dificuldades para conciliar trabalho e estudo é visualizada na Figura 19. Pode-se ver que 81 e 15 respondentes assinalaram não ter influenciado em nada ou influenciado pouco a decisão de abandonar ou desistir do curso em análise. Somente 18 dos 148 entrevistados informaram ter sido essa questão decisiva, portanto não representativa para a decisão dos alunos que evadiram no período 2006-1/2012-2. Um dos 18 respondentes alegou que “[...] tem que haver um tempo muito grande para leitura. Tempo esse que não disponho no momento. Trabalho 8 horas por dia [...]”. A Tabela 6 permitiu verificar que a média é de 3,838 e desvio padrão, de 1,485.

Figura 19: Dificuldade para conciliar trabalho e estudo



Fonte: pesquisa (2013).

Sobre a hipótese de que o limitado tempo para estudar pudesse ser o motivo da desistência dos respondentes representados na Figura 20, verifica-se que 91 respondentes sinalizaram que ela não influenciou em nada a decisão tomada pelos respondentes. Somente 15 entrevistados indicaram ter sido fator decisivo na sua escolha. É o caso do respondente n.º 129, que comenta: “porque não disponho de tanto tempo para comprometer com um curso tão exigente como este de graduação em economia”. A Tabela 6 trouxe a média de 4,000 e desvio padrão de 1,433 para essa alternativa.

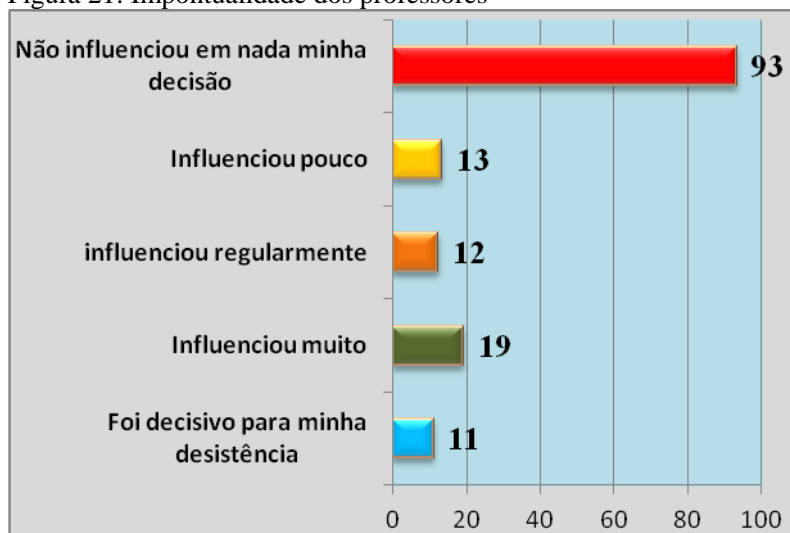
Figura 20: Limitado tempo para estudar



Fonte: pesquisa (2013).

No que concerne à pergunta que sugeria a possibilidade de não pontualidade dos docentes que ministram disciplina neste curso (Figura 21), obtiveram-se: 71% pronunciaram a pouca ou nenhuma influência na decisão final, isto é, 106 entrevistados; 21% justificaram que foi decisivo e influenciou muito essa decisão, qual seja, 30 respondentes. Entre os 11 que se manifestaram sobre esse aspecto, o respondente n.º 89 alerta para “falta de professores. Os professores que tinham faltavam aulas ou atrasavam muito, dificuldade de diálogo com os responsáveis”. A média foi de 4,068 e desvio padrão de 1,378, conforme visto na Tabela 6.

Figura 21: Impontualidade dos professores



Fonte: pesquisa (2013).

Sobre a possibilidade da desistência ter sido pela causa de aprovação em outro vestibular, a Figura 22 demonstra que a grande maioria dos respondentes salientou que não influenciou ou influenciou pouco em sua decisão, isto é, 111, ou 75% dos respondentes. Perceba-se que somente 27 ou 18% indicaram essa possibilidade. O questionado n.º 18 é um dos 27 que justificaram a saída por ter sido aprovado em outro vestibular: “estou cursando Engenharia de Produção Elétrica na UFSC”. Na Tabela 6, percebe-se que a média ficou em 4,074 e o desvio padrão em 1,587.

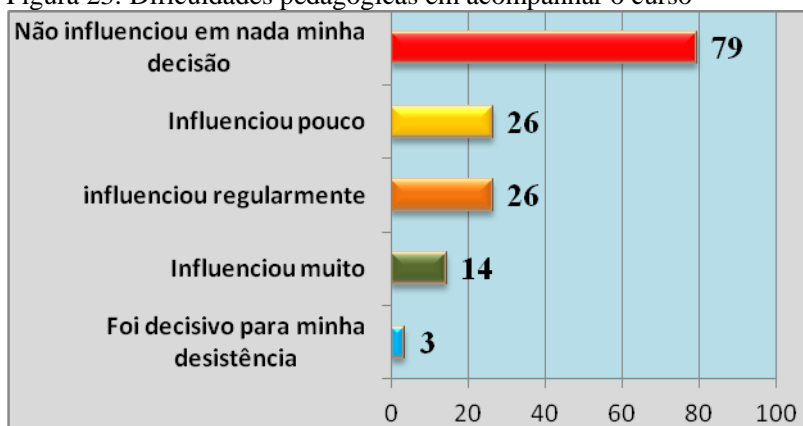
Figura 22: Aprovação em outro vestibular



Fonte: pesquisa (2013).

Já em relação à possibilidade de dificuldades pedagógicas em acompanhar o curso ter sido influente para o abandono ou a desistência do curso de Ciências Econômicas da UFSC (Figura 23), percebe-se que 79, ou 54% dos respondentes, afirmaram não ter sido esse o motivo de sua decisão, bem como, somente 3, ou 2%, defenderem essa alternativa como decisiva. É o caso de três respondentes que não conseguiram desenvolver a monografia, o que se pode deduzir dificuldades pedagógicas. A Tabela 6 trouxe a média 4,108 e desvio padrão de 1,126.

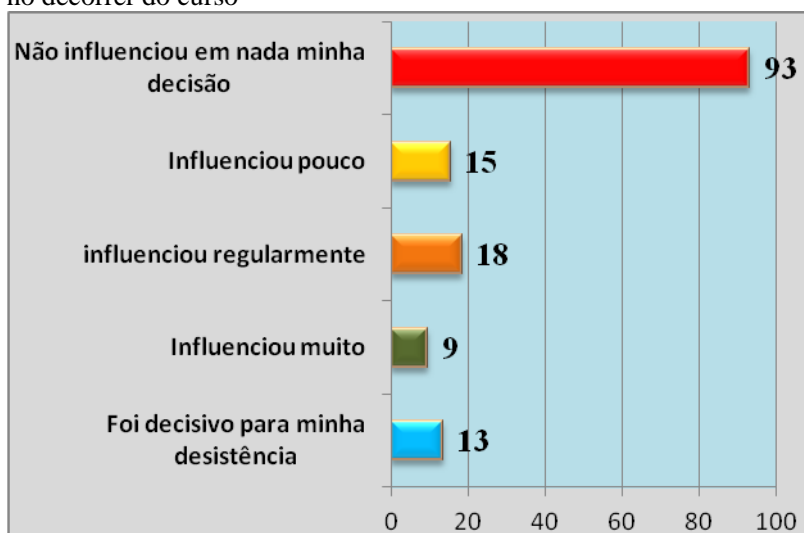
Figura 23: Dificuldades pedagógicas em acompanhar o curso



Fonte: pesquisa (2013).

A Figura 24 retrata a alternativa referente à suposição de dificuldade de realização de estágios remunerados no decorrer do curso. Vê-se que 73%, ou 108 respondentes, citaram que houve pouca ou nenhuma influência sobre essa decisão. Para 15%, foi esse o motivo. Para três dos respondentes, representados pelo questionado n.º 88 afirma que “[...] se houvesse mais oferta na cidade de Florianópolis para estágios na área [...]”, poderia ter permanecido no curso. A Tabela 6 mostra a média 4,122 e desvio padrão de 1,335.

Figura 24: Dificuldade de realização de estágios remunerados no decorrer do curso



Fonte: pesquisa (2013).

Foi averiguado se fatores externos a UFSC seriam conclusivos na decisão de abandono ou desistência do curso. A Figura 25 exhibe que 116, ou 79% dos respondentes, admitiram a pouca ou nenhuma influência na sua decisão. Já 14% dos respondentes asseguraram que o fato da carga-horária profissional ser extensa, foi decisivo ou influenciou muito nessa decisão. Entre os 10 que afirmaram ser esse o motivo, o questionado n.º 34 relata que a necessidade de trabalhar em horário comercial o fazia “[...] perder 25% do conteúdo, devido ao trânsito na região da grande Florianópolis [...]”. A média ficou em 4,230 e o desvio padrão de 1,262, conforme exposto na Tabela 6.

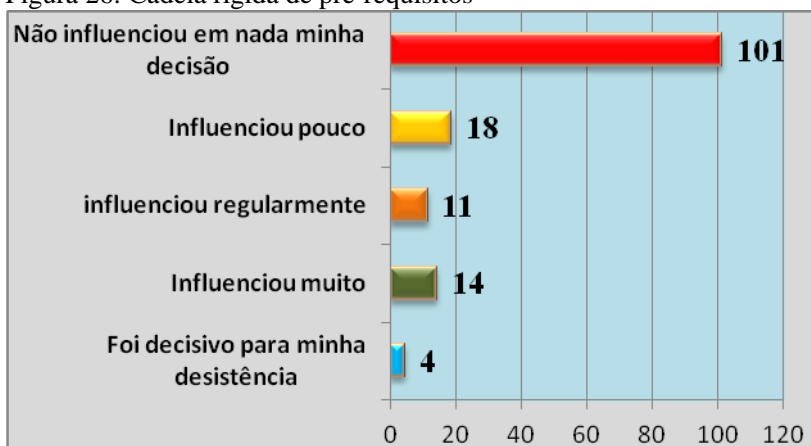
Figura 25: Extensa carga horária de trabalho semanal



Fonte: pesquisa (2013).

Quanto à grade rígida de pré-requisitos, que poderia induzir o aluno a desistir do curso, pelos entraves ao reprovar em determinadas disciplinas, 119 respondentes, ou 80%, assinalaram que isso pouco influenciou ou não influenciou sua decisão de abandono ou desistência do curso de Ciências Econômicas – UFSC. Contudo, para 18 respondentes, representados pelo questionado n.º 116, o curso tem “muito pré-requisito, e as matérias são pesadas”. Esses dados estão representados na Figura 26. Já a Tabela 6 contemplou a média 4,338 e desvio padrão de 1,128.

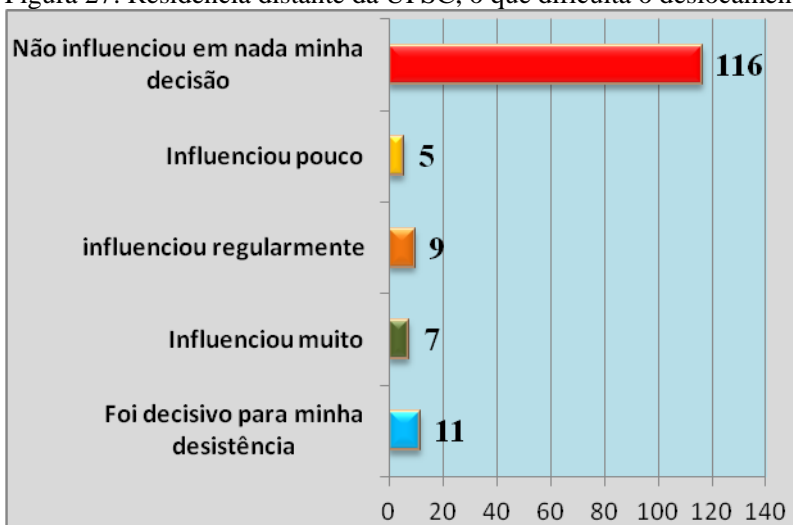
Figura 26: Cadeia rígida de pré-requisitos



Fonte: pesquisa (2013).

Quando questionados se o fato de possuírem residência distante da UFSC dificultou o andamento do curso, verificou-se que, para 121, ou 81% dos respondentes (Figura 27), esse fato pouco ou em nada influenciou a sua decisão. Apenas 11 respondentes admitiram que essa questão foi decisiva para o abandono ou desistência do curso. Entre os 11, o questionado n.º 94 comenta que foi aprovado em concurso público e, conseqüentemente, mudou de cidade, o que ocasionou o abandono do curso. Na Tabela 6, verifica-se que a média ficou em 4,405 e o desvio padrão, em 1,245.

Figura 27: Residência distante da UFSC, o que dificulta o deslocamento



Fonte: pesquisa (2013).

Foi investigado se o fato de não estar bem informado a respeito do curso teria sido decisivo para o abandono ou desistência. De acordo com a Figura 28, 91, ou 62% dos respondentes, disseram que esse quesito não influenciou em nada na decisão, contra apenas 2 ou 1% que afirmaram que foi decisivo para a desistência. Um dos dois respondentes que associaram a desinformação ao abandono pensou que o curso “[...] fosse menos ideológico, com análises menos isentas [...]”. Pela Tabela 6, verifica-se que a média foi de 4,412 e desvio padrão, de 0,895.

Figura 28: Desinformação a respeito do curso



Fonte: pesquisa (2013).

A Figura 29 destaca a alternativa em que foi indagado se a constante reprovação em disciplinas do curso de Ciência Econômicas da UFSC teria influenciado para o abandono ou a desistência do curso. Verifica-se que 104, ou 70% dos respondentes, alegaram não ser este o motivo para o abandono/desistência do curso. Somente para 3, ou 2%, foi decisivo e, para 7, ou 5% dos entrevistados, este fato influenciou muito. O questionado n.º 28 afirma que o fato de ter reprovado várias vezes em uma matéria que é pré-requisito para outras causou uma desmotivação, levando-o à decisão do abandono. A Tabela 6 mostrou média de 4,466 e desvio padrão de 0,972.

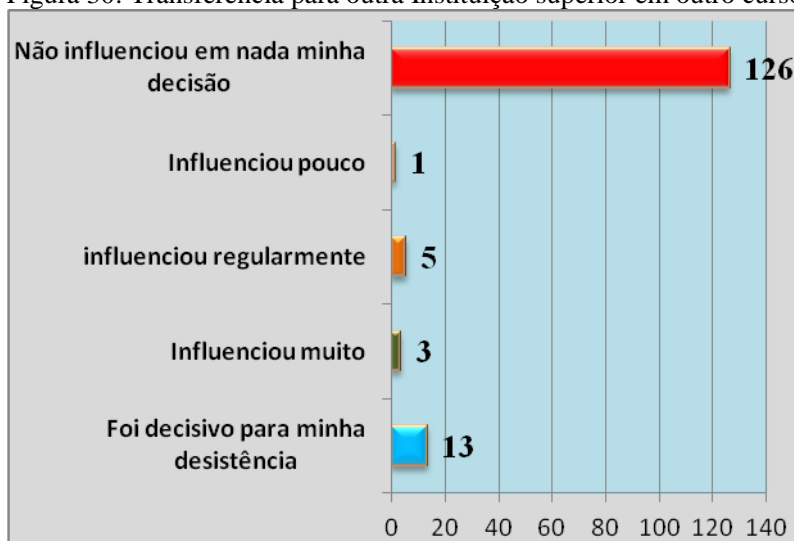
Figura 29: Muitas reprovações nas disciplinas curriculares



Fonte: pesquisa (2013).

Com relação à transferência para outra Instituição superior, a maioria dos respondentes afirmou que não foi essa a razão pela qual abandonou ou desistiu do curso, como mostra a Figura 30. Vê-se que 126, ou 85% dos entrevistados, disseram que isto em nada influenciou sua decisão. Por sua vez, 11% justificaram ser este o fato. É o caso do respondente n.º 138 quando diz: “Apesar de recorrer sempre a conhecimentos adquiridos no curso, mudei de área. Hoje estudo nas agrárias”. A Tabela 6 mostrou a média de 4,514 e desvio padrão de 1,226 para essa questão.

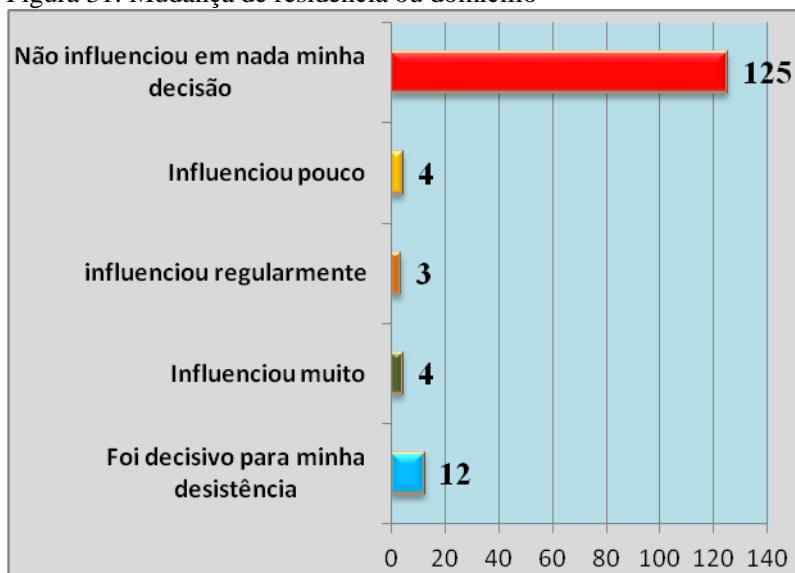
Figura 30: Transferência para outra Instituição superior em outro curso



Fonte: pesquisa (2013).

No quesito mudança de residência ou domicílio, a maior parte dos respondentes esclareceu que não influenciou em nada na decisão de abandonar ou desistir do curso, com 125 ou 84% de respostas dos entrevistados, como pode ser visto na Figura 31. No entanto, para 12 (8%) e 4 (3%), essa questão foi decisiva. É o caso do questionado n.º 59, que atribui à mudança de cidade ao fato do abandono: “Infelizmente voltei a morar no estado de SP com minha família. Se possível gostaria de terminar o curso através do ensino à distância [...]” A Tabela 6 indicou a média de 4,527 e o desvio padrão de 1,198.

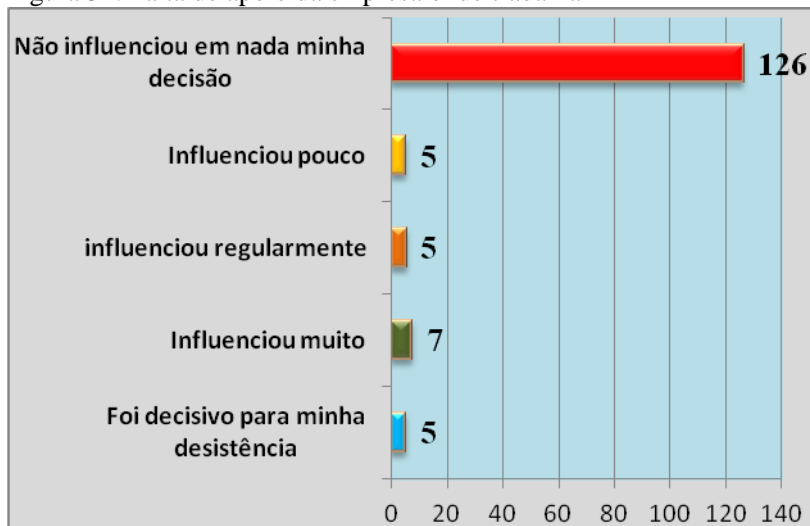
Figura 31: Mudança de residência ou domicílio



Fonte: pesquisa (2013).

Quando questionados se havia falta de apoio da empresa onde trabalhavam para a realização do curso, 131, ou 89% dos questionados, indicaram que esse fato pouco influenciou ou não exerceu nenhuma influência na decisão, conforme a ilustração da Figura 32. Para 12 ou 8% dos indagados, esse fato influenciou muito ou foi decisivo para o seu abandono ou desistência. Importante ressaltar que, nessa questão, houve casos de respondentes que alegaram trabalhar oito horas por dia, o que dificultou a conciliação trabalho e estudo. Dependendo do local de trabalho e levando-se em consideração a falta de mobilidade na cidade, essa situação pode, de alguma forma, ter prejudicado esses ex-alunos. A Tabela 6 mostrou a média de 4,622 e desvio padrão de 0,999.

Figura 32: Falta de apoio da empresa onde trabalha



Fonte: pesquisa (2013).

No que tange à motivação pelo estudo, a pesquisa demonstrou que, ao serem questionados sobre a dedicação, 120, ou 81% dos respondentes, disseram que não foi esse o motivo para o abandono ou a desistência, mas 6% admitiram essa possibilidade, conforme se pode ver na Figura 33. Considerando-se a dificuldade de se admitir o pouco interesse pelos estudos, um dos quatro respondentes fez a seguinte afirmação: “Turma muito imatura. Aulas pouco produtivas, mais por causa da falta de interesse dos alunos do que pela metodologia dos professores”. A Tabela 6 permitiu verificar que, para essa questão, a média foi de 4,649 e o desvio padrão de 0,880.

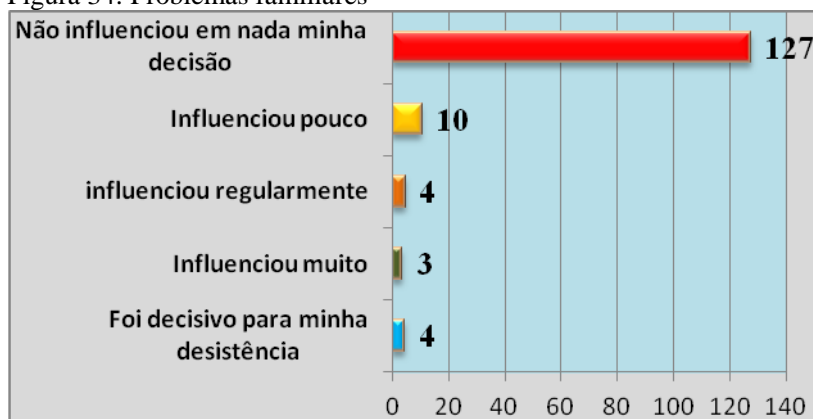
Figura 33: Pouco interesse para estudar



Fonte: pesquisa (2013).

Ao serem indagados se os problemas familiares influenciaram para o abandono/desistência, 127, ou 85% dos respondentes, afirmaram que não houve nenhuma influência para sua decisão. Somente 4 respondentes indicaram ter sido este o motivo para a decisão, conforme retrata a Figura 34. O respondente n.º 127 relata, por exemplo, que “[...] O problema é conciliar estudo, família, trabalho, concursos, inglês”. Essa pergunta também está representada na Tabela 6, com a média de 4,709 e o desvio padrão de 0,843.

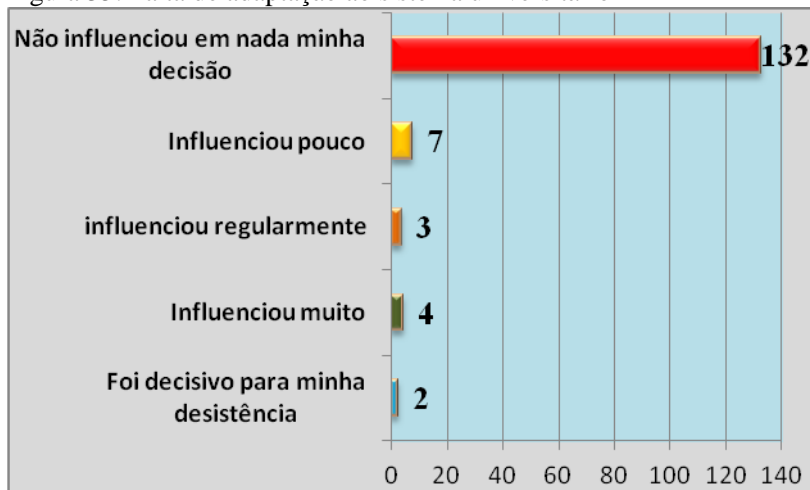
Figura 34: Problemas familiares



Fonte: pesquisa (2013).

Em relação à falta de adaptação ao sistema universitário como decisão para o abandono ou desistência, os respondentes assinalaram, como visto na Figura 35, que 139, ou 94%, indicaram a pouca influência ou nenhuma sobre sua decisão. Somente 6, ou 4% dos entrevistados, assinalaram que influenciou muito ou foi decisivo para a saída do curso. O questionado n.º 90 alegou dificuldades em participar de grupos de alunos, o que leva-se a deduzir dificuldades de adaptação. A média ficou em 4,777 e o desvio padrão, em 0,736 (Tabela 6).

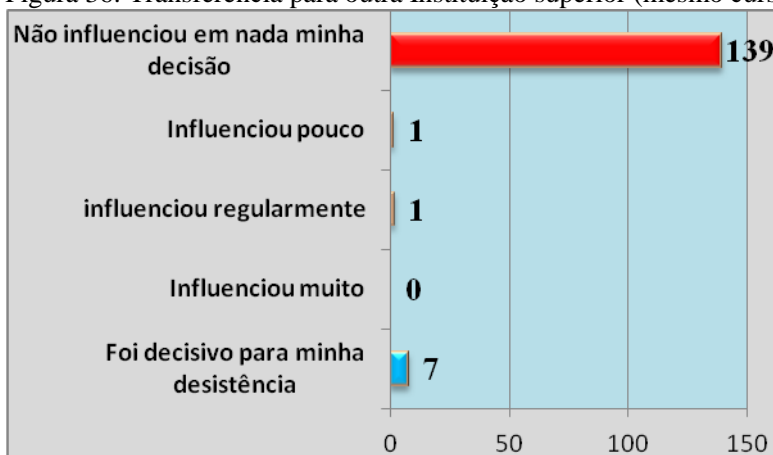
Figura 35: Falta de adaptação ao sistema universitário



Fonte: pesquisa (2013).

Sobre a possibilidade dos ex-alunos terem sido transferidos para outra Instituição de Ensino Superior (mesmo curso), sendo o motivo de abandono ou desistência, a Figura 36 demonstra que, para 139, ou 94%, não influenciou na decisão. Por outro lado, 5% dos respondentes admitiram que esse foi o motivo de sua decisão. Analisando-se as respostas, observou-se que o conceito maior do curso em outras instituições influenciou na decisão da transferência. Na Tabela 6, verificou-se que a média ficou em 4,791 e o desvio padrão, em 0,867.

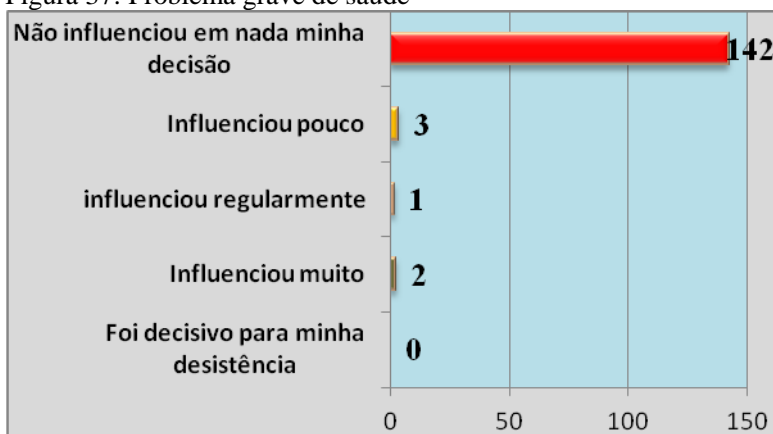
Figura 36: Transferência para outra Instituição superior (mesmo curso)



Fonte: pesquisa (2013).

Ao serem indagados se problemas de saúde podem ter sido o motivo para o abandono ou a desistência, boa parte dos respondentes, isto é 142, ou 96%, garantiram não ser essa a principal causa de sua decisão, como demonstra a Figura 37. Veja-se, inclusive, que nenhum entrevistado assinalou como tendo sido decisivo para o abandono ou a desistência do curso. A Tabela 06 trouxe que a média foi de 4,926 e o desvio padrão, de 0,406.

Figura 37: Problema grave de saúde



Fonte: pesquisa (2013).

Levando-se em conta os resultados obtidos sobre os motivos relacionados à infraestrutura, resolveu-se demonstrá-los na Tabela 8, a qual apresenta as questões de números de 25 a 29, que já foram representadas na Tabela 6, como Q19, Q15, Q17, Q28 e Q29.

Tabela 8: Fatores relacionados à infraestrutura

		Decisivo para minha desistência	Influenciou muito	Influenciou regularmente	Influenciou pouco	Não influenciou em nada a minha decisão	Total
		(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	
P.25 (Q19)	Salas de aulas com excesso de alunos	3	4	8	19	66	100
P.26 (Q15)	Laboratórios e equipamentos de informática deficientes	5	8	13	14	60	100
P.27 (Q17)	Biblioteca precária e desatualizada	5	3	12	14	66	100
P.28 (Q28)	Falta de segurança no campus	1	1	4	11	83	100
P.29 (29)	Lancheria e/ou restaurante longe do local de estudos prejudicam de alguma forma o aprendizado	1	1	5	9	84	100

Fonte: Elaborado pela autora (2013)

Ao se analisar a Tabela 8, é possível perceber que os fatores relacionados à infraestrutura não foram decisivos para o abandono ou a

desistência dos ex-alunos do curso de Ciências Econômicas da UFSC no período de 2006-1/2012-2. Vê-se que, em média, 85% dos respondentes das perguntas 25 a 29 informaram a pouca ou nenhuma influência sobre sua decisão de abandono ou de desistência do curso, e somente 6,4% dos respondentes declararam que esse fato foi decisivo ou influenciou muito sua decisão.

Além desses dados, o questionário permitiu aos entrevistados, através de perguntas abertas, ampliarem a interpretação dos motivos que levaram esses ex-alunos a saírem do referido curso. As respostas foram cuidadosamente lidas, analisadas e selecionadas para serem descritas na sequência.

4.4 QUESTÕES ABERTAS DA PESQUISA

Os depoimentos foram tratados por ordem de recebimento do questionário Google docs. De todos os entrevistados que responderam a pesquisa, preferiu-se filtrar os motivos polêmicos. Portanto, foram selecionadas as respostas mais coerentes, as quais são explicitadas a seguir.

O respondente n.º11 destacou que “[...] já havia notado que, na realidade, tinha mais interesse por outra área do conhecimento”. Esse fato pode-se levar a pensar na divulgação detalhada do que trata o referido curso nas escolas secundárias do Estado, ou até mesmo um vídeo institucional que antecipe aos candidatos o que ele irá encontrar no curso de Ciências Econômicas, bem como os desafios dessa profissão centenária.

Outro depoimento selecionado foi o do respondente n.º 12: “Acabei entrando em uma universidade com nota melhor no MEC”. Uma forma de se evitar o abandono de alunos por esse motivo seria programar aulões preparatórios para as provas do Enade, semelhante ao que aconteceu em instituições privadas. Além de mostrar interesse do corpo docente com a reputação do curso, os alunos ganhariam experiência para futuros possíveis concursos.

Já para o questionado n.º 28, a falta de motivação causada por uma cadeia rígida de pré-requisitos fez com que a mudança de interesse por outra área fosse inevitável, como menciona: “[...] Como reprovei várias vezes em uma matéria que é pré-requisito para muitas outras, fiquei com a minha grade toda trancada. Quando tranquei, estava fazendo somente duas matérias. Era o que eu consegui, pois o pré-requisito não permitiu. Isso me desmotivou muito. Analisei as oportunidades no mercado de trabalho e acabei optando pelo curso de

Administração, pois fiz o vestibular e passei para a USJ, que também é gratuita”. Talvez seja interessante reavaliar a quantidade de disciplinas com muitos pré-requisitos. Outra possibilidade seria a criação de disciplinas introdutórias, abordando os assuntos de maneira mais branda, evitando o “impacto” com disciplinas com grau de dificuldade maior.

No quesito dificuldades com disciplinas de cálculo, também foram observadas respostas. O questionado n.º 37 alerta para esse fato quando diz: “[...] Se eu não tivesse tantas reprovações nas disciplinas de Matemática B e Introdução à Econometria, eu, com certeza, teria motivação para pelo menos ter terminado o curso”. Nas questões envolvendo disciplinas de cálculo, pode-se pensar em uma nova forma de abordar o tema, com exercícios feitos em sala de aula e corrigidos, deixando um pouco para o final do semestre as aulas de laboratórios, que, muitas vezes, podem mais atrapalhar do que ajudar.

Problemas com greves e falta de aula também apareceram nas respostas. O questionado n.º 120 menciona que: “No primeiro semestre do curso, fiquei quase um mês sem aula de matemática, mudaram uns 3 professores durante o semestre, mudavam o local das aulas”. Recomenda-se que o curso, ao planejar a grade de horários do semestre, tenha os horários dos possíveis docentes das disciplinas ministradas, evitando transtornos futuros.

A indecisão quanto ao mercado de trabalho futuro obteve maior frequência entre as questões abertas. O questionado n.º 144 salienta que: “[...] o único motivo para a desistência ou abandono do curso foi por indecisão quanto ao mercado de trabalho no futuro [...]”. O curso poderia ter duas vertentes. Uma voltada para o mercado de trabalho, com disciplinas mais voltadas a exatas e outra para a academia, com ênfase em disciplinas nas áreas sociais e humanas. Dessa forma, o curso passaria a ter uma formação básica inicial e, após essa etapa, o discente optaria pela área de sua preferência.

Com relação à questão “se houvesse oportunidade, retornaria ao curso”, observou-se uma divisão: 70 dos respondentes retornariam, enquanto que 78 não o fariam. Dos 70 alunos que regressariam, observou-se uma predominância de motivos pessoais, ou seja, a saída foi inevitável em determinado momento apenas. O questionado n.º 1 afirma que: “Uma vez que os motivos foram predominantemente profissionais, não”. Já o questionado n.º 29 salienta: “Não, pois havia recebido uma bolsa de estudos para fazer mestrado em economia no exterior e não havia meios de prorrogar”.

A dificuldade em disciplinas do curso também parece ter influenciado no abandono/desistência, como afirma o questionado n.º 49: “Não poderia, a menos que eu realmente houvesse ‘me encontrado’ na Economia o que teria feito com que eu nem cogitasse ter mudado de curso. Mas, no caso, encontrei certa dificuldade em algumas disciplinas. O que, somada a uma considerável desmotivação da minha parte, me fez mudar de curso”.

Foi questionado através da pergunta 40, “em que condições o ex-aluno voltaria ao curso”. Observou-se motivos diversos relacionados ao mercado de trabalho, como é o caso dos questionados n.ºs 44, 58 e 102, respectivamente: “[...] Se o curso fosse mais integrado com o mercado de trabalho”; “Caso o curso fosse menos teórico com disciplinas voltadas ao mercado de trabalho [...]”; “Se houvessem matérias práticas, sem pré-requisito, que pudessem ser inseridas no contexto de trabalho da minha empresa”.

Houve também motivos relacionados ao curso e professores, conforme mencionado pelos questionados n.ºs 8, 41, 46, 50, 51, 59, 65, 67, 73: “Voltaria a cursar se pudesse concluir à distância”; “Se o curso estivesse entre os 10 melhores do Brasil eu voltaria”; “Mudança postura coordenação e objetivos macro do curso”; “Em um cenário onde o comprometimento do corpo docente fosse maior”; “Alteração na grade curricular e [...] oportunidades de estágios na área”; “Menor distanciamento entre professor e aluno, [...], melhor estrutura para biblioteca e laboratórios de informática”; “Uma readaptação completa da grade curricular com a realidade da economia atual. Economia Financeira”; “Voltaria se existissem mudanças culturais internas no curso, e melhor aproveitamento de disciplinas para questões mais relevantes e menos tendenciosas. A dinâmica do curso poderia ser mais focada em solução de problemas reais”; “Apenas com uma reformulação bem radical, um curso prático voltado bem mais para mercado de capitais”.

Motivos diversos como falta de tempo devido à alta carga de trabalho semanal, motivos pessoais e mobilidade urbana também foram elencados, como observado nas respostas dos questionados n.ºs 2, 18, 29, 34, 79, 99: “Com ajuste na carga de meu trabalho e já com base melhor de matemática para acompanhar as matérias de cálculo”; “Depois de me formar em Engenharia, como segunda graduação”; “Com diminuição da carga horária, pois agora trabalho e já tenho mestrado”; “Havendo possibilidade de não ser prejudicada por chegar tarde nas aulas devido ao trânsito”; “Se houvesse algum tipo de ajuda para

conseguir emprego, ou auxílio moradia e etc.”; “Após conclusão do curso de Direito”.

Outra pergunta qualitativa realizada foi “por que o ex-aluno não retornaria ao curso?”. Entre as respostas, realçou-se motivos de já possuir uma outra graduação, como o questionado n.º 52 afirmou: “Estou formado em outra graduação”; ou estar cursando outro curso, como o questionado n.º 53: “Pois já estou fazendo o curso em outra universidade que proporciona um ensino de mesma cobrança que grandes instituições, tais como FGV e IBMEC”.

Outro motivo de destaque foi a mudança de cidade, como salienta o questionado n.º 59: “Infelizmente voltei a morar no estado de SP com minha família. Se possível gostaria de terminar o curso através do ensino à distância [...]”. Também tiveram destaque problemas com curso, como mencionado pelo questionado n.º 73: “Tinha uma frase ótima de um professor: ‘O curso de Economia da UFSC é o único curso de Economia socialista do Brasil’. Se eu tivesse a intenção de me mudar para Cuba ou Coréia do Norte o curso seria maravilhoso”.

Além dos motivos elencados pelo questionário, foi dada a oportunidade do ex-aluno se manifestar ou reforçar a razão preponderante para a decisão da saída do curso de Ciências Econômicas – presencial, da UFSC, através da pergunta 37: “Cite alguns motivos, não contemplados nas perguntas anteriores, que foram decisivos para o seu abandono/desistência do curso”. Pode-se observar, entre as respostas, motivos de ordem pessoal, financeira, mudança de cidade, curso, falta e/ou mudança de interesse, problemas com professores, curso e instituição.

Finalizando-se as análises, perguntou-se se o entrevistado gostaria de fazer algum comentário que não tenha sido abordado no instrumento de pesquisa. Algumas respostas merecem destaque pela sua significativa contribuição. O questionado n.º 4 menciona que o “fato do vestibular para o curso ser tão fácil o faz um bom candidato para quem não tem muita certeza se irá concluir”. Já o questionado n.º 6 alerta para o fato de as disciplinas não condizerem com a realidade, faltando aspectos práticos para que o aluno perceba que está estudando algo que valha a pena ser estudado.

Nesse sentido, o questionado n.º 20 relata a frustração ao se deparar com um curso muito teórico, longe das perspectivas de mercado, que prefere contratar um engenheiro a um economista. Sobre a qualidade do curso, houve respostas em que os questionados se diziam decepcionados com o curso e com a falta de didática dos professores ao repassar os conhecimentos em sala de aula. Como destaque, menciona-

se o questionado n.º 82: “Acho que os professores deveriam interagir mais, tentar encontrar mais pontos em comum do que pontos que os afastam. Brigas entre grupos de professores em função de suas ideologias atrapalhavam muito o andamento do curso. Era cada um ‘atirando’ para um lado e os alunos no meio. Inclusive era muito comum os alunos serem ‘cooptados’ a fazerem parte deste ou daquele grupo. Perdia o curso como um todo e principalmente os alunos. Eu gostaria de ter completado curso, pois mesmo com todos os problemas eu aproveitei muito [...]”.

4.5 ELO DA PESQUISA COM O REFERENCIAL TEÓRICO

Resgatou-se um dos objetivos da Comissão Especial para o estudo da evasão, a qual é conceituada considerando-se três dimensões concretas: “a evasão de curso, de instituição e do ensino superior” (BRASIL, 1996c).

Desse modo, esta pesquisa abordou a evasão de curso, que, segundo Brasil (1996c, p. 16), é conceituada como “a saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo”. Há várias formas dessa suposta saída, como: abandono de curso (o aluno deixa de matricular-se); desistência oficial (através de ofício ao órgão competente); transferência interna (quando o aluno troca de curso dentro da própria instituição); e jubramento, cuja exclusão se dá por norma da instituição.

Por entender que a saída por abandono e desistência abrange um maior contingente, o que, de certa forma, é mais preocupante, principalmente numa instituição pública, tendo em vista o gasto financeiro, este estudo, através de questionário aplicado via Google docs, quis saber os motivos dessa saída, pelo depoimento de alunos-abandono e desistentes do curso de Ciências Econômicas – presencial - da UFSC. Na visão de Biazus (2004), a evasão gera um desperdício financeiro à instituição e também à sociedade.

Após o tratamento estatístico dos dados, evidenciou-se os três principais motivos do abandono e da desistência dos respondentes que se interceptou com o referencial teórico aqui abordado. O principal motivo apresentado na pesquisa evidenciou a falta de perspectiva com o curso. Dos 148 respondentes, 43 afirmaram que o curso não atendeu as expectativas. Brasil (1996c) classifica esse motivo como sendo características individuais do estudante, que abrange os seguintes fatores:

- a) Relativos à habilidade de estudo; relacionados à personalidade; decorrentes da formação escolar anterior;
- b) Vinculados à escolha precoce da profissão; relacionados a dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária;
- c) Decorrentes da incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho;
- d) Decorrentes do desencanto ou da desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção;
- e) Decorrentes de dificuldades na relação ensino aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas;
- f) Decorrentes da desinformação a respeito da natureza dos cursos; decorrente da descoberta de novos interesses que levam à realização de novo vestibular (BRASIL, 1996c, p. 117).

Nesse sentido, ao se analisarem as respostas abertas, sobre falta de perspectiva, observa-se que a grande maioria esperava que o curso fosse mais prático, com mais disciplinas voltadas para o mercado de trabalho, como salientam os questionados n.ºs 44, 58 e 102, respectivamente, “[...] Se o curso fosse mais integrado com o mercado de trabalho”; “Caso o curso fosse menos teórico com disciplinas mais voltadas para o mercado de trabalho [...]”; “Se houvessem matérias práticas, sem pré-requisito, que pudessem ser inseridas no contexto de trabalho da minha empresa”.

Nota-se, nas respostas, que os questionados não vêem vantagens na continuidade do curso. A esse respeito, Tinto (*apud* ADACHI, 2009, p. 16) afirma que “a evasão acontece quando o indivíduo não está completamente integrado ao sistema acadêmico e social da universidade ou quando ele avalia que o retorno de determinado empreendimento educacional não é vantajoso”.

Outro motivo impactante do abandono e da desistência foi o desencanto ou desmotivação com o conteúdo do curso. Com base nessa ótica, Brasil (1996c, p. 120) aborda a questão como sendo um fator interno à instituição, por relacionar-se a questões didático-pedagógicas do curso. Nesse patamar estão também fatores peculiares a questões acadêmicas; currículos desatualizados, alongados; cadeia rígida de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso.

Vale destacar ainda algumas respostas dos questionados n.ºs 12, 46, 50, 51, 59, 65, 73, respectivamente: “Se o curso estivesse entre os 10 melhores do Brasil eu voltaria”; “Mudança postura coordenação e objetivos macro do curso”; “Em um cenário onde o comprometimento do corpo docente fosse maior”; “Alteração na grade curricular e [...] oportunidades de estágios na área”; “Menor distanciamento entre professor e aluno, [...], melhor estrutura para biblioteca e laboratórios de informática”; “Uma readaptação completa da grade curricular com a realidade da economia atual. Economia Financeira”; “Apenas com uma reformulação bem radical, um curso prático voltado bem mais para mercado de capitais”.

Em pesquisa realizada por Souza (1999, p. 73), referente às causas da evasão nos cursos de graduação da UFSC, constatou-se que os fatores internos “acadêmicos-institucionais” relacionados a aspectos didático-pedagógicos contribuíram significativamente para a evasão, sendo que 16% dos respondentes afirmaram que a cadeia rígida de pré-requisitos foi um forte motivo para o abandono.

A reduzida aproximação entre teoria e prática também obteve destaque na pesquisa. Muitos entrevistados opinaram a esse respeito, como o questionado n.º 47, quando se perguntou se a saída do curso poderia ter sido evitada: “Sim, se as aulas fossem mais dinâmicas, com mais aproximação entre teoria e prática desde as primeiras fases”. Esse fator também está relacionado ao curso e aos professores, ou seja, motivos internos à instituição.

Diferentemente dessa posição, o estudo de Hoza (2000), realizado no âmbito da UFSC, com todos os cursos de graduação, obteve o último lugar na pesquisa, apresentando índice de 11%, afirmando-se que a decepção com os professores foi definitiva para o abandono dos alunos.

Como se pode perceber, os motivos que levam os alunos a abandonarem ou desistirem dos respectivos cursos, sejam individuais, internos ou externos, podem variar de acordo com o curso e com o perfil do aluno, sendo necessário constantes estudos a esse respeito para identificar as causas e tentar solucioná-las.

5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Encerrada a análise dos resultados, encaminha-se para a conclusão do estudo, que teve como foco descrever e analisar as causas da evasão no curso de graduação em Ciências Econômicas – presencial - da UFSC, a partir do depoimento dos alunos que se evadiram no período de 2006 a 2012.

A revisão da literatura sobre educação superior, avaliação institucional no Brasil e evasão no Ensino Superior serviram de base para compreender esse preocupante fenômeno que vem se repercutindo nas instituições de Ensino Superior, com ênfase nas públicas, por entender que gera um prejuízo ainda maior para sociedade.

A esse respeito enfatiza Biazus (2004) que a evasão gera um desperdício financeiro à instituição e, por sua vez, à sociedade. Segundo Brasil (1996c, p. 16), a evasão pode ser estudada em três dimensões: “Evasão de Curso, Evasão da Instituição e Evasão do Sistema”. Essa pesquisa abordou a evasão de curso em sua forma de aluno-abandono e desistente, a qual é conceituada, na visão desses autores, do seguinte modo.

- a) Consiste no aluno que não renovou sua matrícula no prazo previsto no Calendário escolar via sistema em todas as etapas, inclusive a do ajuste excepcional de matrícula;
- b) O aluno que não solicitou via requerimento o trancamento de matrícula no prazo estipulado pelo Calendário escolar;
- c) Não solicitou a renovação do trancamento de matrícula dentro do prazo previsto no Calendário escolar;
- d) Não procurou a coordenadoria de cursos para justificar o abandono e tentar solucionar o problema (COSTA, 1979; BRASIL, 1996c; UFSC, 1997; SANTOS, 1999; SOUZA, 1999; BIAZUS, 2004).

Já o aluno desistente é aquele que cancela sua matrícula através de requerimento encaminhado ao setor competente da instituição (UFSC, 1997).

Após a revisão da literatura, partiu-se para as respostas aos objetivos desta pesquisa, que se entende terem sido alcançados. O primeiro deles era identificar os alunos do curso de graduação em

Ciências Econômicas – presencial - da Universidade Federal de Santa Catarina, que evadiram no período de 2006 a 2012, nos turnos diurno e noturno. O segundo era identificar as causas da evasão apontadas pelos alunos entrevistados e o último cruzar e analisar esses dados para apontar as principais causas relativas à evasão no período estudado.

Foi realizado um levantamento pelo Sistema Acadêmico de Graduação – UFSC (CAGR-UFSC) e constatou-se que haviam 559 alunos-abandono e desistentes no período de 2006/1 a 2012/1. Localizou-se, através de endereço eletrônico, esses alunos que foram os participantes da pesquisa. Em seguida, eles foram convidados a responder a um questionário estruturado, com perguntas abertas e fechadas, no estilo Likert, o que permitiu chegar às análises e conclusões dessa pesquisa. Houve 148 respostas válidas, do total de 559 ex-alunos identificados.

Na sequência, foram realizadas as análises descritivas e estatísticas para assegurar a veracidade dos dados e do instrumento de pesquisa. Constatou-se, através do coeficiente Alfa de Cronbach, que o instrumento de estudo foi satisfatório, apresentando índice de 0,793.

O primeiro objetivo do questionário foi identificar o perfil dos alunos-abandono e desistentes respondentes do estudo. Feitas às análises apropriadas, observou-se que 82,43% dos respondentes deixaram de frequentar as aulas até o segundo ano do curso, ou seja, entre a primeira e quarta fase. Com relação ao turno, 62% dos respondentes são do período noturno. Quanto à faixa etária e gênero, pode-se afirmar que aproximadamente 67% são do sexo masculino e tem entre 16 e 25 anos de idade.

Em relação às 32 perguntas feitas no estilo Likert, com variação gradual de 1 a 5, quais sejam: 1 – Foi decisivo para minha desistência; 2 – Influenciou muito para o abandono/desistência do curso; 3 – Influenciou regularmente para o abandono/desistência do curso; 4 – Influenciou pouco para o abandono/desistência do curso; 5 – Não influenciou em nada minha decisão; concluiu-se, por meio das análises estatísticas, as seis principais causas do abandono/desistência dos respondentes da pesquisa.

O motivo mencionado como o mais influenciador do abandono/desistência, com 54%, foi que o curso não atendeu às expectativas; em segundo lugar, com média de 2,770 e desvio padrão de 1,526, foi a pergunta relacionada ao desencanto ou desmotivação com o conteúdo do curso. Em terceiro, a reduzida aproximação entre teoria e prática, com percentual de 27% dos respondentes, afirmando que foi decisiva para o abandono/desistência do curso. Em quarto, ficou a

pergunta sobre as disciplinas distantes do mercado de trabalho, apresentando média de 3,081 e desvio padrão de 1,614. No quinto lugar, a pergunta questionava se o curso não acompanha as mudanças solicitadas pelo mercado de trabalho. Essa questão obteve 26% das respostas como decisivo para o abandono/desistência do curso. Em sexto lugar, com 19% das respostas, veio a indecisão profissional e/ou mudança de interesses.

Entre os motivos mais fracos estão os fatores relacionados à infraestrutura, como falta de segurança no campus e lancheria e/ou restaurante longe do local de estudos, que poderiam prejudicar, de alguma forma, o aprendizado. Esses dois fatores tiveram apenas 1% dos respondentes, que afirmaram ser estes os motivos para o abandono/desistência do curso.

Seguindo-se para as análises qualitativas, uma das perguntas questionava se a saída do curso poderia ter sido evitada. Para 46,62% dos respondentes, sim. Porém, para 51,35%, a saída do curso não poderia ter sido evitada. Evidenciaram-se motivos como falta/mudança de interesse, troca de curso e/ou instituição, curso muito teórico, várias reprovações, falta de motivação, dificuldades em disciplinas voltadas a cálculo, problemas com professores e problemas pessoais.

Entre os que afirmaram que a saída poderia ter sido evitada, nota-se que a maior parte associou a evitabilidade da saída a motivos relacionados ao mercado de trabalho, motivação, curso à distância, falta de tempo para estudar, professores e curso. De um modo geral, as respostas apresentaram uma certa desacreditação e desilusão com o curso, pois é muito teórico e não integra teoria e prática, prejudicando a entrada no mercado de trabalho. A desmotivação por parte dos professores em repassar os conhecimentos parece ter influenciado na decisão do abandono/desistência do curso.

Quando ocorre a evasão universitária, em especial, na forma de aluno-abandono/desistente, foco desta pesquisa, pode-se dizer que há algum desequilíbrio ou problema no curso. Esta pesquisa, cujo objetivo geral é descrever e analisar as causas da evasão no curso de graduação em Ciências Econômicas – presencial - da UFSC, a partir do depoimento dos alunos que evadiram no período de 2006 a 2012, foi motivada pela necessidade de se conhecer os motivos pelos quais um número considerável de alunos estavam abandonando/desistindo do curso.

Considera-se que este objetivo foi alcançado, com base nas considerações apresentadas neste capítulo. Como sugestões de

melhorias para o curso, com o propósito de minimizar o grande número de alunos-abandono/desistentes, fez-se algumas recomendações:

- a) Averiguar este desequilíbrio no curso que leva tantos alunos a tomarem essa decisão;
- b) Trabalhar mais a motivação dos professores, para que, motivados, influenciem e convençam esses alunos que o curso é interessante e atrativo;
- c) Tornar de alguma forma o curso mais prático, com a inclusão de casos reais, para que o estudante perceba a importância do estudo para a carreira profissional;
- d) Que os professores possam transmitir, de uma forma mais neutra, seus conhecimentos sem influenciar os alunos a pertencerem ao grupo A ou B, evitando assim uma certa rivalidade e instabilidade no curso e, conseqüentemente, entre os alunos;
- e) Manter os alunos informados já na primeira fase das atribuições de um economista e áreas de atuação, de forma que fique bem clara a aplicação de seus conhecimentos;
- f) Buscar identificar esses alunos antes do abandono/desistência do curso. Por exemplo: alunos trancados são fortes candidatos a abandonarem/desistirem do curso. Poderia ser aplicado um questionário com eles a fim de verificar as dificuldades e tentar saná-las antes da decisão final;
- g) Realizar, a cada início de semestre, uma aula magna como forma de apresentação e informação sobre o curso.

Sabe-se que toda pesquisa científica não tem uma conclusão única, pois o ambiente dinâmico e as descobertas da pesquisa poderão oferecer um panorama diferente daqui há alguns anos. Como sugestão de futuras pesquisas, principalmente no próprio curso de Ciências Econômicas da UFSC, propõem-se estudos sobre represamento de alunos, índice de diplomação e retenção. Outro estudo interessante é realizar uma pesquisa que identifique as razões pelas quais os alunos permanecem no curso. Por outro lado, em relação ao que se propôs no capítulo 1 desta dissertação, pode-se considerar que os resultados foram satisfatórios.

REFERÊNCIAS

AAKER, D. A.; KUMAR, V. **Pesquisa de marketing**. 2. ed. São Paulo (SP): Atlas, 2004. 745p.

ADACHI, A. A. C. T. Evasão e Evadidos nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009. 214 f. **Dissertação** (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

ALMEIDA JÚNIOR, V. de P. Uma Análise do Processo de Formação das Políticas de Avaliação da Educação Superior no Brasil. **Avaliação Institucional da Educação Superior**, v. 10, n. 1, mar. 2005.

AMORIM, A. **Avaliação Institucional da Universidade**. São Paulo: Cortez, 1992.

BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às Ciências Sociais**. 5. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2003.

BARDIN, L. **Análises de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIAZUS, C. A. Sistema de Fatores que influenciam o Aluno a Evadir-se dos Cursos de Graduação na UFSM e na UFSC: Um estudo no curso de Ciências Contábeis. Florianópolis, 2004. 190 f. **Tese** (Doutorado em Engenharia de Produção)- Universidade Federal de Santa Catarina,

BLAINEY, G. **Uma breve história do mundo**. São Paulo, SP: Editora Fundamento Educacional, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo. Editora Atlas, 1988.

_____. **Decreto Federal n. 37.994**, de 06/09/1955. Dispõe sobre o Reconhecimento do Curso de Ciências Econômicas da Faculdade de Ciências Econômicas de Santa Catarina. Rio de Janeiro, 1955.

_____. **Decreto n. 2026**, de 10 de outubro de 1996. Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de

ensino superior. (PROVÃO). Brasília, DO, 1996 b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm>. Acesso em: 29 out. 2012.

_____. **Decreto n. 3.860**, de 09 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. Brasília, DF, DOU 10/07/2001 b.

_____. **Decreto n. 5.773**, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF, 2006.

_____. **Decreto n. 6.096**, de 24 de abril, 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Reuni. Brasília, DF, 2007. DOU 25.04.2007.

_____. **Enade**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/acesso-a-universidade/enade>>. Acesso em: 29 out. 2012.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior**: 2010 – resumo técnico, Brasília, 2010.

_____. **Lei n. 4.464**, de 9 de novembro de 1964. Disponível em: <<http://www.gedm.ifcs.ufrj.br/upload/legislacao/357.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.

_____. **Lei n. 10.172**, de 9 janeiro, 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras Providências. Brasília, DF, 2001 a.

_____. **Lei n. 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. Brasília, D.O.U, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 29 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Geres - Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior**. Brasília, DF, 1986.

_____. Ministério da Educação. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** 5. ed. Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 1996 a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Andifes/ Abruem. **Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas brasileiras.** Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas. out. 1996 c.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. **Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras – Paiub.** Brasília, 1994.

_____. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub). Documento Básico. **Avaliação-Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior.** Campinas. SP. v. 1, n. 1, p.54-59, dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Superior – SESu. Comissão Nacional de Avaliação. **Documento Básico-Avaliação das Universidades Brasileiras: uma proposta nacional.** Brasília, DF, 1993. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/docbas.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.

CAPRA, F. **O Ponto de Mutação.** 6. ed. São Paulo, SP: Editora Cultrix, 1988.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; Da Silva. **Metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 2007.

CISLAGHI, R. Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um Framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação. Florianópolis, 2008. 258 p. **Tese** (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento). Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina.

CONSELHO REGIONAL DE ECONOMIA (CORECON), 2013. Disponível em: <<http://www.corecon-sc.org.br/>>. Acesso em: 04 de maio 2013.

COLOSSI, N.; CONSENTINO, A.; QUEIROZ, E. G. Mudanças no Contexto do Ensino Superior no Brasil: uma tendência ao ensino colaborativo. **Rev. FAE, Curitiba**, v. 4, n. 1, p. 49-58, jan./abr. 2001. Disponível em: <http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista_da_fae/fae_v4_n1/mudancas_no_contexto_do_ensino.pdf>. Acesso em: 21 de mar. 2012.

COSTA, V. Evasão, retenção e rendimento em relação à ordem de opção atendida nos cursos de graduação da UFGRS. Porto Alegre, 1979. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CROSBY, P. B. **Quality is free**. New York: McGraw-Hill, 1990.

CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Proposta: a autonomia universitária como principal dimensão da avaliação institucional da universidade. **Estudos e Debates**, n. 3, p. 115-132, p. 1987.

CRUZ NETO, O. O Trabalho de campo como descoberta de criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (Orgs.). **Pesquisador Social: Teoria, Método e Criatividade**. 19 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 52-66.

CUNHA, A. C. Expansão do ensino superior: democratização ou cooptação. **Educação Brasileira**, n. 4, 1980. p. 51-57.

CUNHA, S. A. C. da. Recordando a Fundação da Faculdade de Ciências Econômicas (**Memorial**) . Textos de Economia. Florianópolis, v.4, n.1 – p.7-12, 1993.

DIAS, J. S.; BALZAN, N. C. (org.) **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

FÁVERO, M. de L. de A. **Da Universidade “Modernizada” à Universidade disciplinada**: Atcon e Meira Mattos. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1991.

FIALHO, M. M. L.. Evasão no ensino superior privado: um estudo de caso na

faculdade Santo Agostinho. **Dissertação** (Mestrado Economia)- UFCE, 2008.

GAARDER, J. **O Mundo de Sofia**. 77ª reimpr. São Paulo: Editora Cia das Letras, 2011.

GIANNOTTI, J. A. **Universidade em ritmo de barbárie**. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1986.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOMES, E. **O Mandarim: História da Infância da Unicamp**. São Paulo: Editora Unicamp, 2006.

GONZATTO, M. **Por que o Brasil está no 88º lugar no ranking mundial da educação?** 2012. Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/precisamosderespostas/19,1430,3869663,Por-que-o-Brasil-esta-no-88-lugar-no-ranking-mundial-da-educacao.html>>. Acesso em: 27 jan. 2013.

GUMBOWSKY, A. **O Ensino Superior nas Universidades Fundacionais Municipais Catarinenses: A Gênese de um Modelo de Ensino Superior comprometido com o Desenvolvimento Regional**. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba.

Disponível em:

<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/460.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2012.

HAIR JR., J. R. *et al.* **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HAIR, F.J.; BLACK, W. C.; BABIN, B.; ANDERSON, R. E.; TATHAN, R. L. **Análise multivariada de dados**. 6ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HAWERROTH, J. L. **A Expansão do Ensino Superior nas Universidades do Sistema Fundacional Catarinense**. Florianópolis: Insular, 1999.

HIPÓLITO, O. **País perde R\$ 9 bilhões com evasão no ensino superior, diz pesquisador**. São Paulo, SP, 2011. G1. Globo - Educação, ano 2011, 07 fev. Entrevista concedida a Fernanda Nogueira. Disponível em: <<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2011/02/pais-perde-r-9-bilhoes-com-evasao-no-ensino-superior-diz-pesquisador.html>>. Acesso em: 23 ago. 2012.

HOTZA, M. A. S. O Abandono nos Cursos de Graduação da UFSC em 1997: A Percepção dos Alunos-Abandono. Florianópolis, 2000.
Dissertação (Mestrado em Psicologia)- Universidade Federal de Santa Catarina.

JANOTTI, A. **Origens da universidade**: A Singularidade do Caso Português. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – Edusp, 1992.

JACOBSEN, A. L. **Avaliação institucional em universidades**: desafios e perspectivas. Florianópolis: Papa-Livro, 1996.

KAFURI, R.; RAMON, S. P. **1º Grau – casos e percalços: pesquisa sobre evasão, repetência e fatores condicionantes**. Goiânia: UFMG, 1985. 283 p.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

LEITE, D. B. C. Avaliações e Tensões: Estado, Universidade e Sociedade na América Latina. **Avaliação**, v. 2, n.1, (3). Campinas, mar. 1997.

_____. Sistemas de Avaliação das Instituições de ensino superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa. **Educação Superior no Brasil**. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002, p. 87-104.

LOPES, L. F. D. **Estatística e Qualidade & Produtividade**. Disponível em:

<<http://felipelopes.com/CalculoAmostra.php>>. Acesso em: 01 fev. 2013.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 719 p.

MARTINS, G. A. **Estudo de Caso**: uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEYER, JR., V.. A busca da qualidade nas Instituições universitárias. **Enfoque**, Rio de Janeiro, v. 4, n.10, p.18-21, 1993.

NEY, O. A. de S. Sistemas de Informação Acadêmica para o Controle da Evasão. João Pessoa – PB, 2010.139 p. **Dissertação** (Mestrado em Engenharia de Produção)- Centro de Tecnologia, Universidade Federal da Paraíba.

Núcleo Docente Estruturante (NDE). **1º Relatório elaborado pelo NDE do curso de Ciências Econômicas**. UFSC, 2011. Disponível em: <<http://sanson.cse.prof.ufsc.br/downloads/PrimeiroRelatorioVersaoDefinitiva2011.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2013.

OLIVEIRA, M. M. As Origens da Educação no Brasil: Da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 945-958, out./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a03.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2012.

PACHECO, A. S. V.. Evasão: Análise da Realidade do Curso de Graduação em Administração a Distância da UFSC. Florianópolis, 2007. 136 f. **Dissertação** (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Santa Catarina.

Paiub - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. Documento Básico. **Avaliação-Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas. SP, v. 1, n. 1, p. 54-59, dez. 1996.

PASQUALI, L. **Psicometria**: teoria e aplicações. Brasília, UnB, 1997.

RISTOFF, D. I. **Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior.** Florianópolis, Insular, 1999.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 1999.

SANTANA, A. P. *et al.* Evasão escolar em escolas públicas municipais rurais localizadas em Montes Claros. Montes Claros, 1996. 20p.

Trabalho de Conclusão de Curso. (Monografia)- Universidade Estadual de Montes Claros.

SANTOS, A. P. Diagnóstico do fluxo de estudantes nos cursos de graduação da UFOP. Retenção, diplomação e evasão. **Revista da rede de avaliação institucional da educação**, v. 4, n. 04, p. 55-66, dez.1999.

_____. O comportamento da evasão nos cursos de graduação em engenharia da Escola de Minas da UFOP. In: XXVI CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA. **Anais...** São Paulo: ABENGE, 1998.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** 2. ed. São Paulo: E.P.U., 1987. 3v.

SGUISSARDI, V. O. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: _____. (Org.) **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e do ensino superior.** São Paulo, Campinas: Autores Associados. 1995. p. 549-578. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/270/272>>. Acesso em: 17 out. 2012.

SILVA F, R. L. L.; LOBO, M. B. C. M. A. **Como a mudança na metodologia do Inep altera o cálculo da evasão.** 2012. Disponível em: <<http://www.loboeassociados.com.br/>>. Acesso em: 26 set. 2012.

SILVA, F, R. L. L. *et al.* A Evasão no Ensino Superior Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, set/dez, 2007.

SILVA, F. R. L.; HIPOLITO, O.; LOBO, M. B. C. M. **Esclarecimentos metodológicos sobre os cálculos de evasão**. 2012. Disponível em: <<http://www.loboeassociados.com.br/>>. Acesso em: 26 set. 2012.

_____. **EVASÃO no ensino superior: causas e remédios**. Instituto Lobo. 2009. Disponível em: <<http://www.loboeassociados.com.br/>>. Acesso em: 26 set. 2012.

Sinaes – **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação/ Inep**. 4. ed. Brasília: Inep, 2007.

SOUZA, I. M. de. Causas da Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1999. 137 f. **Dissertação** (Mestrado em Administração)- Universidade Federal de Santa Catarina.

STALLIVIERI, L. **O Sistema de Ensino Superior do Brasil: características, tendências e perspectivas**. Universidade de Caxias do Sul (UCS). 2007. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplPadrao/tplCooperacaoCapa/cooperacao/assesoria/artigos/imprimir/sistema_ensino_superior.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2012.

TINTO, V. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, Washington, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

_____. Stages of student departure. Reflections on the longitudinal character of student leaving. **Journal of Higher Education**, Ohio, v. 59, n. 4, p. 438-455, 1988.

_____. Classrooms as communities: exploring the education character of student persistence. **Journal de Higher Education**, v. 68, n. 6, p. 599-623, nov-dec/ 1997,

TOFFLER, A. **A Terceira Onda**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1980.

TONTINI, G; WALTER, S. A. **Podemos identificar propensão e reduzir a evasão de alunos?** Ações estratégicas e resultados táticos

para instituições de ensino superior. XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária. 2011.

TRIVIÑOS, A. N. do S.. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo (SP): Atlas, 1987. 175p.

UNESCO. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/>>. Acesso em: 15 dez. 2012.

UFSC. **Controle Acadêmico de Graduação (CAGR)**. Manual do Usuário. Versão 1.6, set. 2004.

_____. **Resolução n. 017/CUn/97** – Regulamento dos cursos de Graduação da UFSC, 1997.

_____. **Resolução n. 001/SCNM/2004** – Dispõe sobre normas e prazos de prorrogação do Curso de Ciências Econômicas. UFSC, 2004.

_____. **Portaria 393/Gabinete do Reitor**. 21 de set. 1978. Institui o curso de Graduação em Ciências Econômicas - noturno.

_____. **Projeto Reuni**. Florianópolis, UFSC, 2007. Disponível em: <<http://www.reuni.ufsc.br/site/index.php>> Acesso em: 28 nov. 2012.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Econômicas --presencial**. Processo n. 23080.018222/2009-88. Departamento Ciências Econômicas – CNM – 2009.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Florianópolis, 2010.

VAHL, T. R. **O acesso ao ensino superior do Brasil**. Florianópolis, UFSC/Lunardelli, 1980. 145 p.

VELHO, R. do S. Ensino Superior em Santa Catarina: O Público e o Privado nas Fundações Educacionais. Florianópolis/SC, 2003.
Dissertação (Mestrado em Sociologia Política). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina.

VIEIRA, P. A.; FÉLIX, C. A. **O Curso de Economia da UFSC: 65 anos de história**. Florianópolis: Editora Insular, 2008.

VIVAS, M. I. de Q. **Evasão na Educação Superior**: Uma aproximação como o fenômeno na universidade pública. XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. 2011.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANDAVALLI, C. B. Avaliação da Educação Superior no Brasil: Os antecedentes históricos do Sinaes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 267-290, jul. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a08v14n2.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos-abandono e desistentes do curso de Ciências Econômicas – UFSC

O questionário ora apresentado visa obter informações a respeito dos possíveis motivos que levou o aluno a abandonar o curso presencial de graduação em Ciências Econômicas da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. As informações obtidas serão utilizadas para fins de dissertação de mestrado na UFSC-PPGAU, cujo foco é identificar e analisar as causas da evasão no curso em questão.

Os dados coletados, além de servirem para fins acadêmicos, poderão ser utilizados para compreensão de aspectos fundamentais sobre as causas que influenciam o processo de evasão e, assim, possibilitar melhorias no curso de Economia da UFSC.

Lembre-se que não há respostas certas ou erradas: agradeço sua participação.

Solicito o envio para o seguinte *e-mail*: Ana.mallmann@ufsc.br ou anag@cse.ufsc.br

Caracterização do Acadêmico/a: (não é necessário se identificar)

- 1- Em qual fase abandonou o curso de Ciências Econômicas? (1ª, 2ª, 3ª etc.);
- 2- Em qual turno estava matriculado: Diurno (1) e Noturno (2);
- 3- Assinale a faixa etária que você tinha quando abandonou o curso de Ciências Econômicas: De 16 a 25 anos (); De 26 a 35 anos (); De 36 a 45 anos () e mais de 45 anos ()
- 4- Qual o seu Sexo? Masculino (1) ou Feminino (2);

Assinale o grau de intensidade, nas perguntas a seguir, que influenciou para o abandono/desistência do curso presencial de graduação em Ciências Econômicas da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, de acordo com a escala de 1 a 5.

- 1- Foi decisivo para minha desistência;
- 2- Influenciou muito;
- 3- Influenciou regularmente para o abandono/desistência do curso;
- 4- Influenciou pouco para o abandono/desistência do curso;
- 5- Não influenciou em nada a minha decisão.

	INDICADORES DE DECISÃO DO ABANDONO	1	2	3	4	5
	Fatores pessoais					
5	Indecisão profissional e/ou mudança de interesses, opção de vida					
6	Dificuldades pedagógicas em acompanhar o curso					
7	Desencanto ou desmotivação com conteúdo do curso					
8	Problemas de saúde					
9	Muitas reprovações nas disciplinas curriculares					
10	Mudança de residência ou domicílio					
11	Desinformação a respeito do curso					
12	Dificuldades para conciliar trabalho e estudo					
13	O curso não atendeu as expectativas					
14	Foi aprovado em outro vestibular					
15	Falta de adaptação ao sistema universitário					
16	Transferência para outra Instituição de Ensino Superior (mesmo curso)					
17	Transferência para outra Instituição de Ensino Superior (outro curso)					
18	Pouco interesse para estudar					
	Fatores relacionados ao curso e aos professores					
19	Cadeia rígida de pré-requisitos					
20	Impontualidade dos professores					
21	Disciplinas distantes do mercado de trabalho					
22	Reduzida integração entre a Universidade e as empresas (estágio supervisionado)					
23	Reduzida aproximação entre teoria e prática					
24	O curso não acompanha as mudanças solicitadas pelo mercado de trabalho					
	Fatores relacionados à infraestrutura					
25	Salas de aulas com excesso de alunos					
26	Laboratórios e equipamentos de informática deficientes					
27	Biblioteca precária e desatualizada					
28	Falta de segurança no campus					
29	Lancheria e/ou restaurante longe do local de estudos prejudicam de alguma forma o aprendizado					

	Fatores externos às instituições						
30	Extensa carga horária de trabalho semanal						
31	Limitado tempo para estudar						
32	Pouca valorização da profissão no mercado de trabalho						
33	Dificuldades de realização de estágios remunerados no decorrer do curso						
34	Problemas familiares						
35	Falta de apoio da empresa onde trabalha						
36	Residência distante da UFSC, o que dificulta o deslocamento						

37 – Cite alguns motivos, não contemplados nas perguntas anteriores, que foram decisivos para o seu abandono/desistência do curso.

38 – A sua saída do curso poderia de alguma forma ter sido evitada? Descreva:

39 – Se houvesse oportunidade, você retornaria ao curso: sim () ou não ()

40 – Em que condições voltaria?

41 – Por que não retornaria ao curso?

42 – Há algum comentário que queira fazer, que não tenha sido abordado neste instrumento de pesquisa?

Muito obrigada pela participação!

APÊNDICE B – Solicitação

Eu, Ana Aparecida Gomes Mallmann, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária – PPGAU/UFSC, e servidora da Universidade Federal de Santa Catarina, lotada no Centro Socioeconômico, solicito autorização do Coordenador do Curso de Ciências Econômicas – presencial da UFSC a realizar pesquisa, a nível de mestrado, e aplicação de questionário, junto aos alunos abandono e desistentes, do período 2006/1 a 2012/1, do referido curso.

Solicito também, a autorização para divulgar os resultados da pesquisa, bem como, o nome do curso e da instituição no corpo do meu trabalho e em possíveis publicações.

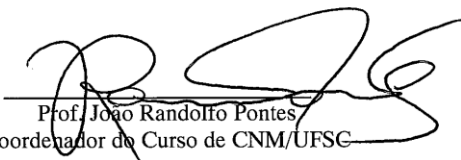


Serv. Ana Aparecida Gomes Mallmann,
SIAPE: 1160333

APÊNDICE C – Autorização**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO ECONÔMICO
COORDENADORIA DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS ECONÔMICAS**

Autorizamos a mestranda do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária – PPGAU/UFSC, Ana Aparecida Gomes Mallmann, a realizar junto ao Curso de Ciências Econômicas – presencial da UFSC, sua pesquisa de conclusão, tendo como tema **“Evasão no curso de Graduação em Ciências Econômicas - presencial da Universidade Federal de Santa Catarina”**, sob a orientação do Prof. Rudimar Antunes da Rocha.

A aluna também está autorizada a aplicar o questionário via Google docs aos alunos-abandono e desistentes do período de 2006/1 a 2012/1, e a divulgar os resultados da pesquisa, bem como o nome do curso e da instituição no corpo do seu trabalho.



Prof. João Randolfo Pontes
Coordenador do Curso de CNM/UFSC