

Percepções de coordenadores de curso superior sobre evasão, reprovações e estratégias preventivas

Maria Fernanda Diogo
Luana dos Santos Raymund
Fernanda Ax Wilhelm
Sílvia Patricia Cavalheiro de Andrade
Flora Moura Lorenzo
Flávia Trento Rost
Marúcia Patta Bardagi

Resumo: Buscou-se investigar as concepções de coordenadores de cursos de uma universidade pública brasileira acerca dos determinantes da evasão e reprovação e as estratégias de intervenção desenhadas para intervir nesses fenômenos. Foram entrevistados individualmente coordenadores de 10 cursos de graduação com elevados índices de reprovação e evasão. Percebeu-se que a evasão e a reprovação são aspectos claramente diagnosticados no cotidiano dos entrevistados, contudo os relatos apresentaram discrepâncias na eleição de determinantes e nas estratégias adotadas ou planejadas para o enfrentamento da questão. De modo geral, os determinantes da evasão e reprovação citados foram, prioritariamente, externos ao curso. Ainda, a maioria dos cursos não realizava avaliações institucionais, assim a coordenação não possuía um diagnóstico contextual do problema. Percebeu-se nas entrevistas iniciativas isoladas e bem intencionadas que buscavam minimizar problemas, mas que podem ter efetividade reduzida uma vez que estavam desarticuladas dos planos estratégicos da universidade.

Palavras-chave: Evasão. Reprovação. Ensino Superior. Universidade.

The concepts of program coordinators about attrition, academic failure and intervention strategies

Abstract: This research investigated the concepts of program coordinators in a Brazilian public university looking for determinant causes of attrition, academic failure, and intervention strategies designed to deal with these phenomena. Coordinators of 10 undergraduate programs with high failure and dropout rates were individually interviewed. It was noticed that attrition and failure are academic aspects that are clearly diagnosed in the respondents routine. However, the reports showed discrepancies in the election of determinants and strategies adopted to address the issue. In general, the determinants of attrition and failure cited were primarily external to the program. Also, most of the programs did not have institutional evaluations, thus coordination lacked a contextual diagnosis of the problem. Isolated and well-intentioned initiatives that sought to minimize problems were identified, but that may have a reduced effectiveness since they are apart from university strategic planning.

Key words: Attrition. Academic Failure. Higher Education. University.

Introdução

A origem histórica do ensino superior brasileiro foi marcada pelo seu acesso restrito às elites. Contudo, desde os anos 1990, construiu-se uma gradual substituição de um sistema elitista para um mais ampliado por meio da ampliação de vagas e de acesso (VIECELLI; TREVISOL; TREVISOL, 2009). Com isso, a permanência dos estudantes universitários em seus cursos tornou-se assunto importante e atual, demandando da gestão das Instituições de Ensino Superior (IES) e das coordenações de cursos o conhecimento das múltiplas variáveis envolvidas na permanência dos estudantes e a busca por implementar ações para diminuir os índices de evasão e reprovação.

Em vista dessa necessidade foram investigadas as concepções de coordenadores de cursos de uma IES pública acerca dos determinantes dos fenômenos da evasão e reprovação, bem como as estratégias de intervenção adotadas em relação a tais fenômenos. Realizou-se um recorte das informações coletadas e analisadas em uma pesquisa mais ampla na qual se buscou compreender as dificuldades que os alunos dos cursos de graduação de uma universidade federal enfrentavam em relação aos contextos de ensino-aprendizagem e desempenho acadêmico. As informações aqui analisadas foram coletadas durante o ano de 2011 pelo grupo de bolsistas REUNI vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia desta universidade e a pesquisa foi coordenada por professores do Departamento de Psicologia.

A universidade federal na qual a pesquisa foi realizada localiza-se no sul do país e está dividida em quatro *Campi*. Atualmente é constituída por onze Centros de Ensino, cinquenta e sete Departamentos, noventa e três cursos de graduação e quase trinta e dois mil alunos, incluindo alunos presenciais e à distância¹. É expressivo o número de novos cursos: de 2008 a 2012 foram criados dezoito cursos de graduação, exigindo considerável esforço da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG) para administrar o crescimento sem perder a qualidade do ensino; afinal “o crescimento do acesso impõe desafios qualitativos e de inclusão aos gestores e demais profissionais das instituições de ensino superior” (PEREIRA; CORREA DA SILVA, 2010, p. 23).

A evasão escolar é um problema em todos os Centros, ainda que esteja decrescendo: em 2008, 1.670 alunos desistiram de seus cursos, diminuindo este montante para 664 em 2011; contudo, em 25 cursos a taxa de evasão em 2011 foi superior a 10%². Mazzeto, Bravo e Carneiro (2002, p. 1205) conceituam o fenômeno da evasão “como toda e qualquer forma de saída do

1 Informações disponíveis no site da universidade, acessadas em 06 de maio de 2012.

2 Informações disponíveis no site da universidade, acessadas em 06 de maio de 2012.

estudante do curso que não tenha sido pela diplomação”. O índice de evasão é um indicador da eficiência do sistema educacional na medida em que reflete a proporção de concluintes em relação ao número de ingressantes em dado período de tempo.

A evasão constitui um desperdício social, acadêmico e econômico, bem como um problema com amplas consequências nos âmbitos públicos e privados (SILVA FILHO et al., 2007). Nas universidades públicas, a evasão ocasiona a elevação dos custos e vagas ociosas (ANDRIOLA; ANDRIOLA; MOURA, 2006; SAMPAIO et al., 2011), apesar disso ainda são poucas as iniciativas para seu combate e, também, anódinos os estudos sistemáticos e dados nacionais sobre o fenômeno (SILVA FILHO et al., 2007). Para Sampaio et al. (2011), o tema ainda é pouco entendido no contexto brasileiro, assim faz-se relevante pesquisar as razões da evasão e da reprovação bem como as medidas preventivas adotadas pelas IES federais.

Políticas públicas de expansão e avaliação do ensino superior brasileiro

A Educação Superior no Brasil remonta ao momento histórico em que a família real portuguesa aportou no Brasil em função das invasões napoleônicas (VIECELLI; TREVISOL; TREVISOL, 2009; NUNES, 2007). Em seus primórdios, o ensino superior serviu à produção e reprodução das elites, fato que denuncia sua função de manutenção do *status quo* em detrimento das necessidades da população brasileira.

Foi somente ao longo do século XX que a educação superior se expandiu para os segmentos médios da população. Segundo Viecelli et al. (2009), a partir dos anos 1990 o Brasil conheceu amplo crescimento na educação superior. Os autores destacam a importância dos marcos regulatórios estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96, introduzindo a sistemática de autorização e reconhecimento de cursos e instituições sob a regulação e controle do Governo Federal. Atualmente cabe à Secretaria de Educação Superior (SESu) planejar, coordenar, orientar e supervisionar o processo de implementação da política nacional de ensino superior (VIEIRA, 2003).

Nos últimos anos, percebeu-se rápida e contínua expansão nas IES. Viecelli et al. (2009) enfatizam que entre 1997 e 2004 o crescimento das IES no Brasil foi de 123%, liderado primordialmente pelo setor privado. Segundo os autores, a despeito de sua rápida expansão o sistema universitário brasileiro segue elitizado e persiste a necessidade de ampliar seu acesso, principalmente para

pessoas das camadas populares, pois o Brasil ainda ocupa posição inferior no número de adultos portadores de diploma superior: na virada do século pouco mais de 6% da população possuía graduação completa (NUNES, 2007).

Além de identificar em que medida as taxas de ingresso e conclusão de cursos superiores no Brasil correspondem a índices aceitáveis, compreender de que maneira se dá a intervenção do governo federal por meio de políticas públicas para o ensino superior é condição para avaliar sua pertinência e identificar as relações entre estas medidas e os fenômenos de permanência e evasão. Nesse sentido, Gomes (2003) efetivou exame das políticas de educação superior formuladas pelos governos federais de Itamar Franco e de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e suas implicações. No governo de Itamar Franco (1992-1994) foi instalado o PIAUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. A sua concepção e implementação ficaram a cargo de comissões representativas das universidades federais, fatores que consistiram, segundo o autor, em uma “declaração de autonomia” das universidades, partindo-se do princípio que a parceria governo/IES proporcionaria condições para a ocorrência de mudanças efetivas. O aspecto central do processo foi a autoavaliação e, conseqüentemente, a implementação de ações tornou-se responsabilidade das próprias instituições.

Nesta perspectiva, para o autor acima citado o Governo FHC (1995-2002) promoveu um retrocesso. O Exame Nacional de cursos – ENC, estratégia de avaliação do ensino superior caracterizado por uma série de “mecanismos de controle exercidos por agências externas às universidades” (GOMES, 2003, p. 133) promoveu alto grau de controle estatal no ensino superior brasileiro. Além disso, o resultado das avaliações realizadas era divulgado em forma de *ranking*, ação que caracterizava a valorização da competição entre instituições como forma de aprimoramento das mesmas. Enquanto as políticas de avaliação do ensino superior do governo Itamar Franco buscaram parcerias em relação às IES e uma dissolução do caráter punitivo constantemente atrelado às avaliações institucionais; conforme o autor, o ENC representou uma ruptura ao processo de consulta e parceria iniciado no governo anterior.

A partir do governo Lula (2003-2010) ocorreu um novo movimento de ampliação do ensino superior brasileiro: vários *Campi* e novas unidades foram criadas e houve expressiva expansão de cursos e vagas nas já existentes. O Programa REUNI, criado em 2007, teve como principal objetivo retomar o crescimento do ensino superior público, promovendo a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior, aumentando o número de vagas nos cursos de graduação, ampliando a oferta de cursos noturnos, pro-

movendo inovações pedagógicas e buscando combater a evasão, entre outras metas (BRASIL, 2012a). Também foram criados o Programa Universidade para Todos (Prouni), concedendo bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, e a Universidade Aberta do Brasil (UAB), sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior à distância para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária. Segundo Pereira e Correa da Silva (2010), as políticas públicas de âmbito educacional foram uma das estratégias mais contundentes de intervenção do governo Lula.

Como parte da ampla reforma universitária dessa gestão ocorreram discussões e propostas para democratização da educação superior brasileira. As iniciativas envolvem uma política pública de acesso à educação superior; entretanto, ainda havia pouca preocupação com a permanência do estudante em seus cursos (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006). O REUNI é um dos primeiros programas governamentais que, especificamente, busca combater a evasão escolar por intermédio da implementação de apoio pedagógico aos estudantes de graduação nas IES federais.

Encontram-se em vigência, ainda, várias políticas de ampliação de acesso às universidades, incluindo a implementação de ações afirmativas destinadas às populações historicamente desfavorecidas. Essas visam promover equidade de condições de seu ingresso no ensino superior em relação ao restante da população. Estudo sobre a produção científica relacionada às ações afirmativas realizado por Guarnieri e Melo-Silva (2007) aponta para o discurso da valorização da mestiçagem e o pressuposto da existência de igualdade e democracia racial. A divergência entre o discurso retórico e a realidade que enfrentam as etnias desfavorecidas esteve, no entanto, obscurecida no Brasil até os anos 1990, quando se iniciaram ações governamentais – a partir da gestão FHC – em prol da equidade de oportunidades às diferentes populações do país. O papel histórico dos governos brasileiros de se “absterem da responsabilidade diante da discriminação racial” (p. 75) passou então a ser alterado. A adoção de cotas para o ingresso no ensino superior é um dos reflexos desse movimento. No entanto, cabe reforçar que a democratização do ingresso por meio da diminuição do efeito histórico da diferença étnica não gera condições para que os ingressantes no ensino superior permaneçam e concluam seus cursos. Assim como em relação às demais variáveis que interferem no processo de permanência no ensino superior, são importantes estratégias estatais e institucionais visando à diminuição da interferência de discriminação étnica na trajetória acadêmica de universitários.

Aspectos que interferem nos fenômenos de evasão, reprovação e frequência insuficiente em cursos de graduação do Ensino Superior

Na busca por entender e explicar as possíveis causas e consequências da evasão universitária em cursos de graduação, estudiosos têm constatado a complexidade deste fenômeno (BAGGI; LOPES, 2011; DIAS; THEÓPHILO; LOPES, 2006; CUNHA; CARRILHO, 2005; MAZZETO; BRAVO; CARNEIRO, 2002; VELOSO; ALMEIDA, 2001). Esse configura um campo que envolve questões pedagógicas, psicológicas, sociais, políticas, econômicas, administrativas, entre outras.

De maneira geral, é possível identificar dois grupos de fatores relacionados ao fenômeno: *os externos* à instituição, como vocação, aspectos socioeconômicos e problemas de ordem pessoal dos alunos; e *os internos* à instituição, como infraestrutura da IES, corpo docente e assistência sócio-educacional (DIAS et al., 2006). Nesta direção, Almeida (2007) enfatiza que a análise do (in)sucesso escolar e a permanência ou a evasão de um curso deve tomar como base uma lógica de co-responsabilização, integrando-se variáveis pessoais, variáveis dos professores e variáveis do próprio ambiente de aprendizagem.

Silva Filho et al. (2007) sublinham como possíveis determinantes externos da evasão escolar a falta de recursos financeiros dos estudantes para prosseguir os estudos, expectativas em relação à formação acadêmica e integração do estudante com a instituição. Já Sampaio et al. (2011) elegeram como determinantes da evasão o desempenho no vestibular, no curso e a renda, considerando os alunos mais favorecidos economicamente como possuidores de melhores condições de permanência. Esses autores destacaram como coadjuvantes características pessoais, sociais, da educação anterior, tipo de escola frequentada, características dos pais, características do mercado de trabalho e a postura da instituição em relação à evasão. É possível perceber que os fatores mencionados por Silva Filho et al. (2007) e Sampaio et al. (2011) estão exclusivamente focados nos estudantes, desconsiderando aspectos institucionais. Há, entretanto, indicações que a atuação do gestor universitário pode contribuir para os elevados índices de evasão ao “[...] atestarem certa incapacidade da gestão no trato do problema” (ANDRIOLA et al., 2006, p. 368).

Ainda referente aos fatores externos, as dificuldades enfrentadas por alunos de camadas populares configuram um aspecto desse fenômeno cujo conhecimento pode favorecer a identificação de estratégias eficazes de intervenção. Zago (2006) investigou a evasão a partir de “casos atípicos” de estudantes

universitários de camadas populares que desenvolveram estratégias de permanência em IES federais. O acesso desses estudantes ao ensino superior trouxe em seu bojo a necessidade de empreender esforços consideráveis para preencher lacunas na formação básica em função da baixa qualidade do ensino público fundamental e médio. Os entrevistados narraram a necessidade de financiar seus próprios estudos, obtendo renda mediante trabalhos em tempo completo ou parcial. Segundo os entrevistados, isso gerava obstáculos à participação em eventos nas suas áreas, eventos sociais, culturais e restrições ao suprir todas as solicitações do curso. Além dessas variáveis, alguns entrevistados, especialmente aqueles inseridos em cursos mais elitizados, enfrentavam o que a autora chamou de “mal-estar discente”, relacionado à ausência do sentimento de pertencimento ao grupo.

Ribeiro (2005) estudou aspectos que interferem na permanência de alunos no ensino superior, revelando a dificuldade dos alunos das camadas populares elaborarem um projeto profissional coerente com a profissão para a qual o curso capacita, tanto no que se refere à identificação das condições necessárias para exercer a profissão como à identificação de formas de concretizar tais condições. Essa dificuldade estaria relacionada à falta de modelos profissionais com formação superior. Outro aspecto seria o fato de as características da universidade serem direcionadas ao atendimento de alunos de classe média e alta, dessa forma alunos das camadas populares enfrentariam dificuldades no cumprimento das exigências do curso e no ambiente universitário em geral. Segundo o autor, a população oriunda das camadas menos favorecidas teria que empreender esforços para suprir deficiências na formação fundamental e média, conciliar trabalho e estudo e, ainda, adaptar-se a um ambiente no qual são valorizados padrões de comportamentos sociais e culturais distintos daqueles de seu ambiente de origem.

As variáveis identificadas por Zago (2006) e Ribeiro (2005) revelam que além da necessidade de “sobrevivência material”, outras restrições interferem nas trajetórias acadêmicas dos alunos oriundos de camadas populares. Dessa forma, faz-se necessária a implementação de estratégias governamentais e institucionais que contemplem a permanência desses estudantes no ensino superior, democratizando seu acesso, pois garantir o ingresso sem abonar a permanência desses universitários seria insuficiente para uma mudança qualitativa do quadro da educação brasileira.

Ainda tocante aos fatores externos, para Bardagi e Hutz (2009) a escolha do curso de graduação fundamentada em informações pouco esclarecedoras ou pouco coerentes com as características da profissão para a qual ele capacita

é aspecto facilitador da ocorrência da evasão, e isso atingiria não só os alunos menos favorecidos, mas os alunos como um todo. Sparta, Bardagi e Andrade (2005) assinalam que a escolha profissional não é um fato isolado emergente em determinado momento da vida, mas deve estar associada a um amplo processo de autoconhecimento e apreciação do setor laboral, pois “informações realistas sobre o mundo profissional costumam estar relacionadas a escolhas mais consistentes e seguras” (p. 80). Nesse aspecto, é relevante investigar se a escolha do curso de graduação feita com base em informações pouco esclarecedoras ou pouco coerentes com a profissão é considerada pelas IES como um aspecto em relação ao qual podem intervir e desenvolver estratégias de prevenção da ocorrência de evasão.

Em relação aos fatores internos que interferem na evasão escolar universitária, Dias et al. (2006) problematizam a qualidade do ensino oferecido pelos professores universitários. Para Da Cunha (2003), há na formação do professor universitário maior prestígio atribuído à investigação científica em detrimento ao conhecimento pedagógico. Segundo a autora, as características da docência universitária são definidas em função de aspectos históricos, corporativos e de políticas públicas que privilegiam a produção científica como indicador da qualidade profissional, considerando secundária a capacitação pedagógica. Já Garcia (2001, p. 34) destaca que “com o aumento quase exponencial do número de alunos impôs-se, como é óbvio, um aumento substancial do número de docentes, perdendo a universidade, muitas vezes, a noção de perfil ideal do seu próprio pessoal mais qualificado”. Segundo o autor não houve “uma correta política de recrutamento e formação pedagógica dos docentes, assumindo estes, não poucas vezes, o papel de verdadeiros tarefeiros, tendo que lecionar disciplinas para as quais não têm uma aptidão especial” (p. 34).

Os produtos da desvalorização do conhecimento pedagógico envolvem um ensino universitário reprodutor dos valores e aprendizagens presentes na trajetória acadêmica dos professores, tornando o ensino superior refém da possibilidade de que as habilidades fundamentais necessárias a cada profissão sejam negligenciadas pelo não reconhecimento de sua legitimidade por parte do docente ou por sua deficiência em relação às estratégias de ensino (DA CUNHA, 2003). Cunha (2004, p. 797) afirma que nos cursos de nível superior “não há previsão legal de formação específica para o magistério”. Segundo o autor, nos cinco primeiros anos do ensino fundamental é exigido o curso superior de pedagogia e referente aos quatro últimos do fundamental e ensino médio é cobrada a licenciatura, contudo para “o ensino superior, basta a graduação, que, formalmente, pode ter sido feita em qualquer especialidade” (p. 797). Mesmo

que isso não se aplique à contratação de professores na maioria das instituições públicas federais, onde a exigência mínima boa parte das vezes é o doutorado na área, a questão da formação e qualificação docente permanece.

Pode-se notar na literatura disponível que tradicionalmente a evasão universitária é debitada na conta do estudante, compreendida como consequência de base educacional insuficiente do aluno para acompanhar o curso, de sua falta de interesse (MAZZETO; BRAVO; CARNEIRO, 2002) ou de fatores relacionados à carência de recursos financeiros (COSTA, 2008; DIAS et al., 2006). Essa perspectiva tende a minimizar outros fatores, tais como falta de orientação vocacional, reprovações sucessivas, falta de perspectivas de trabalho, ausência de laços afetivos na universidade (GAIOSO, 2005) e, principalmente, impossibilita a reflexão sobre os fatores de ordem acadêmica e institucional (BAGGI; LOPES, 2011; VELOSO; ALMEIDA, 2001), tais como a formação docente (DA CUNHA, 2003; CUNHA, 2004; DIAS et al., 2006).

Além disso, atribuir a evasão às características dos alunos exige as IES de intervir no processo (VELOSO; ALMEIDA, 2001). Dessa forma, os alunos deixariam de frequentar seus cursos sem que se instaurasse uma política institucional que reconhecesse as reais causas da desistência (DIAS et al., 2006; CUNHA; CARRILHO, 2005). Para Veloso e Almeida (2001), quando a instituição encara a evasão como unicamente relacionada ao aluno, atribuída principalmente a características sócio-econômicas e ao tipo de formação adquirida no ensino médio, ela se torna passiva diante desse processo, pois tão somente lhe caberia esperar que o aluno se adaptasse à estrutura universitária ou, não se sentindo capaz, abandonasse o curso.

Bardagi e Hutz (2009) destacam que ao encarar aspectos institucionais como intervenientes na permanência dos alunos nas universidades, as instituições passam a ter recursos para desenvolver procedimentos de identificação precoce de problemas que contribuem para a evasão e realizar intervenções preventivas. Nos casos em que a prevenção não é possível, pode-se oferecer condições para o aluno reavaliar sua carreira e dar apoio psicológico. Os aspectos institucionais que interferem nesse fenômeno têm diferentes níveis de abrangência: podem se referir a fatores ligados à instituição como um todo ou aos específicos dos cursos de graduação. Como as especificidades de cada curso são mais acessíveis às coordenações que à Administração Central das IES, os coordenadores recebem destaque na elaboração de estratégias que favoreçam a permanência no ensino superior.

Estudo de Andriola et al. (2006) corrobora com a ênfase ao papel das coordenações de curso na intervenção no fenômeno da evasão. Esta pesquisa teve

como objetivo conhecer as opiniões de coordenadores e docentes de uma IES sobre a evasão discente, encontrando alguns resultados assemelhados ao do estudo ora apresentado. Os entrevistados revelaram motivos de ordem pessoal e institucional como os maiores responsáveis pela deserção acadêmica e indicaram papéis específicos referentes à atuação dos gestores no combate à evasão no ensino superior. Foram destacadas ações como fornecer informações pertinentes e relevantes aos candidatos aos cursos de graduação e melhoria da infra-estrutura física, especialmente nas salas de aula e nos laboratórios. Estes também analisam que para aprimorar o desempenho das coordenações faz-se necessário apoio da Reitoria e da Pró-Reitoria de Graduação e implementação de maior autonomia e poder de decisão para o cargo.

O foco atribuído pelos coordenadores e docentes entrevistados por Andriola et al. (2006) às ações coletivas e institucionais parece revelar que, para eles, a questão da evasão não está somente sob responsabilidade do aluno. Houve destaque para a função do professor orientador, cujo papel seria “[...] orientar os alunos para evitar as dificuldades de aprendizagem e, assim, diminuir os índices de reprovações, interrupção de matrículas e evasões” (p. 373). Os coordenadores sugeriram atividades de apoio aos discentes, tais como conversar com os alunos pretensos a abandonar o curso para tentar reverter a situação e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e do Projeto Político-Pedagógico dos cursos. Também avaliam a necessidade de propiciar maior compromisso dos docentes com o ensino de Graduação, pois muitos estão mais envolvidos com o ensino na Pós-Graduação e com atividades de pesquisa. A maioria dos coordenadores entrevistados por Andriola et al. (2006) demonstrou assumir ações de combate à evasão e denunciou dificuldades nesse processo. Talvez os problemas citados façam parte do quadro geral das IES Federais e precisam ser suplantados se essas instituições quiserem combater a evasão discente com efetividade.

Considerar a pertinência das intervenções institucionais no fenômeno da evasão em diferentes graus de microscopia, bem como a tendência descrita na literatura à atribuição de responsabilidade ao aluno, demonstra a relevância de investigar como as IES e as coordenações de cursos vêm compreendendo o fenômeno da evasão universitária e como intervêm nesse processo. Estariam os cursos de graduação com maiores índices de evasão e reprovação buscando soluções para estas questões em suas unidades? Assim, buscando responder essa pergunta, empreendeu-se essa pesquisa para investigar as percepções de coordenadores de cursos de uma IES pública acerca da evasão e reprovação, bem como as estratégias de intervenção adotadas em relação a tais fenômenos.

Método

Foram selecionados como participantes da coleta de dados da pesquisa os coordenadores dos 10 cursos de graduação com os mais elevados índices brutos de reprovação, evasão e Frequência Insuficiente (FI)³. A identificação de tais índices foi feita em pesquisa realizada anteriormente a este estudo, parte das atividades do grupo REUNI da Pós-Graduação em Psicologia da instituição. Os dez cursos identificados com maiores taxas de reprovações, evasão e frequência insuficiente foram: Zootecnia, Ciência e Tecnologia Alimentar, Engenharia de Alimentos, Química, Ciências da Computação, Engenharia Eletrônica, Engenharia Elétrica, Engenharia de Produção e Sistemas, Física e Matemática.

O procedimento realizado para a coleta de informações foi o de entrevistas semiestruturadas, baseadas em um roteiro norteador. Essa categoria de entrevista propicia a interação face a face entre entrevistador e entrevistado, constituindo-se em uma “comunicação bilateral” (RICHARDSON, 1985, p. 207). Por meio das entrevistas buscou-se verificar a compreensão dos coordenadores sobre os determinantes de reprovação e evasão de alunos dos seus respectivos cursos de graduação, bem como verificar as estratégias utilizadas nos cursos para lidar com tais fenômenos.

As entrevistas tiveram duração média de cinquenta minutos e ocorreram nas salas da coordenação dos respectivos cursos. Essas foram gravadas em áudio, com o consentimento dos participantes, e posteriormente transcritas. Cabe enfatizar que na coleta, na análise das informações e na apresentação dos resultados foram utilizados parâmetros éticos. O material foi submetido à análise de conteúdo, cujos passos são a codificação das informações e o estabelecimento de categorias (RICHARDSON, 1985). Foram elaboradas duas macro-categorias de análise: (a) concepções dos coordenadores acerca da ocorrência da evasão ou reprovação; e (b) estratégias adotadas ou planejadas para o enfrentamento da evasão e reprovação.

Resultados e discussão

a) Concepções dos coordenadores acerca da ocorrência da evasão ou reprovação.

Segundo os entrevistados, a evasão pode ocorrer relacionada ao curso como um todo ou em disciplinas isoladas, por frequência insuficiente. No tocante à

3 Participaram também da coleta de informações os seguintes bolsistas, além dos autores, listados em ordem alfabética: André Luiz Strapazzon, Beatriz Schmidt, Cinara Inviti, Emanuelle de Paula Joaquim, Fabiani Cabral Lima, Gabriel Gomes de Luca, Gislei Mocelin, Ingrid Agassi, Karina Kauffman, Laila Priscila Graf, Scheila Girelli

evasão do curso, os coordenadores elencaram como determinantes principais desse fenômeno a existência de ideias equivocadas dos alunos sobre a formação; a falta de clareza acerca das características que constituiriam diferentes campos de atuação, confundindo cursos com grades curriculares semelhantes; e a incompatibilidade vocacional. Nesse último caso, na avaliação dos coordenadores, o curso não atenderia às perspectivas iniciais dos alunos, gerando uma “expectativa que não se concretiza” em relação à área de conhecimento. As tendências e características do mercado de trabalho também influenciariam a permanência dos alunos nos cursos e, nesse caso, eles tenderiam a abandonar aqueles com menor *status* profissional e buscariam outros que propiciassem maior remuneração e visibilidade social. Uma sugestão dada pelos participantes do estudo para minimizar esses determinantes de evasão acadêmica, seria os alunos receberem uma explanação sobre o curso em seu início letivo, explicando sua inserção acadêmica e profissional.

Em relação à evasão de disciplinas isoladas, os coordenadores apontaram ser comum a frequência insuficiente principalmente naquelas pertencentes às Ciências Exatas, tais como Cálculo, Física, Química, Geometria Analítica, Álgebra Linear e Matemática. Essas disciplinas, na maioria dos casos, estão alocadas nas fases iniciais e são consideradas “básicas”. As disciplinas que mais reprovam em diferentes cursos de graduação, avaliadas como as mais “pesadas”, também estão alocadas nas primeiras fases e pertencem às Exatas. Alguns coordenadores assinalaram que os primeiros semestres de seus cursos são “decisivos” para a vida acadêmica dos alunos e reconheceram que os índices de evasão e reprovação poderiam estar relacionados ao elevado nível de exigência, notadamente nas fases iniciais.

Em geral, os alunos não ingressam no Ensino Superior conscientes das suas diferenças em relação ao Ensino Médio e se deparam com diversas disciplinas com alto grau de complexidade no início acadêmico, gerando ansiedade e forte sensação de inaptidão. Teixeira (2002) menciona que, ao ingressar na graduação, o aluno precisa se adaptar a muitas mudanças acadêmicas, vocacionais e sociais. A falta de informação sobre o novo contexto faz com que essas mudanças sejam vivenciadas como ruptura, “um pulo de fase”. Geralmente o aluno se sente despreparado frente às novas exigências contextuais, sentindo-se igualmente despreparado para enfrentar as novas dinâmicas de aprendizagem do Ensino Superior. Faz-se necessário que a universidade ofereça suporte para que o calouro sinta-se apto para lidar com as novas demandas que se configuram na academia.

Os coordenadores foram enfáticos em associar a reprovação e a evasão nos anos iniciais ao despreparo do aluno ingressante e à defasagem na sua formação pregressa. A experiência na formação escolar Fundamental e Média é geralmente mencionada como a principal responsável pelo sucesso ou fracasso no ingresso na universidade. Vários autores têm debatido a baixa qualidade da educação brasileira, dentre eles Schwartzman (2010). Para esse autor, os jovens chegam ao ensino médio com deficiências de formação originadas na educação básica, um grande número de pessoas não consegue completá-lo, e, dos que o completam, a maioria não atinge os conhecimentos mínimos considerados indispensáveis para este nível de formação. O atual ministro da Educação, Aloisio Mercadante (Gestão 2012), admitiu deficiências na Educação Fundamental e Média, destacando a baixa qualidade da escola pública e seus altos índices de reprovação (BRASIL, 2012b), fato esse que poderia refletir nas graves dificuldades enfrentadas pelos alunos no curso superior. Para Almeida (2007, p. 208), o rendimento do acadêmico “depende em boa medida das competências e dos conhecimentos prévios dos estudantes nos domínios em maior apreço” como, por exemplo, nos campos das línguas, das ciências ou da matemática. Com o advento das cotas, é possível que dificuldades relativas ao ensino médio aumentem as barreiras aos acadêmicos ingressantes. De qualquer forma, uma vez que o aluno ingresse no ensino superior, é preciso que a instituição pense em condições de diminuir este distanciamento, e não apenas se satisfaça em constatá-lo.

Segundo os entrevistados, outro aspecto contribuinte para a elevação da evasão e reprovação nas fases iniciais é a frustração dos alunos devido à falta de articulação teórico/prática da grade curricular em tais fases. Almeida (2007) explica que a aprendizagem dos alunos é reforçada por meio de métodos de ensino que possibilitem vivenciar “situações-problema”. Conforme o autor, “estes métodos mais ativos invertem a centralização do processo de ensino-aprendizagem na pessoa do professor e nas suas aulas expositivas e eliminam tendencialmente as formas de avaliação voltadas para a mera verificação das matérias memorizadas” (p. 210). Nas fases iniciais dos cursos abordados pode-se perceber que a carga teórica suplanta ações práticas, tornando enfadonho o aprendizado. Tal fato talvez pudesse ser contornado por meio de uma apresentação da estrutura do curso ao calouro, demonstrando sua coerência e finalidade.

Outros fatores mencionados pelos entrevistados foram a falta de interesse dos alunos e a carga horária *versus* desempenho. Em relação ao último quesito foi argumentado que muitos alunos tenderiam a se matricular em várias

disciplinas, não conseguiriam bom desempenho e acabariam por abandonar as mais difíceis para se dedicar àquelas nas quais teriam maior probabilidade de aprovação. Talvez esse problema pudesse ser diminuído ou contornado se os estudantes recebessem orientação sobre a grade curricular antes da matrícula. Reprovação e frequência insuficiente também foram associadas, em menor número, a casos de doença/morte na família, dificuldade de adaptação à cidade ou à rotina universitária, uso de drogas lícitas ou ilícitas e uso abusivo de medicamentos pelos alunos.

Os coordenadores também assinalam a relevância dos fatores socioeconômicos na evasão e reprovação, principalmente em relação aos alunos matriculados nos cursos de licenciatura. Segundo os entrevistados, o perfil majoritário dos acadêmicos nesses cursos seria de baixo poder aquisitivo, levando-os a buscar trabalhos ou estágios remunerados em períodos alternados às aulas, limitando o tempo dedicado aos estudos. Além da limitação temporal, conforme descrito por Zago (2006) e Ribeiro (2005), esses alunos por vezes precisariam suprir eventuais lacunas educacionais, teriam impedimentos para participar de atividades extracurriculares e precisariam se adaptar a um espaço no qual são valorizados padrões de comportamentos sociais e culturais distintos daqueles de seu ambiente de origem ou até mesmo incompatíveis com suas condições de vida. Conforme Zago (2006, p. 236), identificar fatores com os quais se defrontam alunos que necessitam aliar trabalho remunerado e Ensino Superior “representa uma necessidade para a pesquisa e para as políticas educacionais em todos os níveis de ensino”. Com tal proposição, a autora parece sugerir a responsabilidade do governo em relação ao desenvolvimento de estratégias que diminuam o ônus desses alunos. É possível propor, ainda, que as instituições de Ensino Superior e os coordenadores de curso assumam a incumbência de intervir nesse fenômeno, pois esses bem conhecem sua clientela e se encontram em posição privilegiada para propor ações assertivas.

Segundo os coordenadores, nos cursos com maior *status* profissional, como nas engenharias, também ocorreria a evasão de disciplinas específicas, porém, nesses casos, isso ocorreria porque os alunos encontrariam ofertas generosas de estágio ou trabalho e priorizariam as atividades profissionais em detrimento do desempenho acadêmico. Em tais casos, portanto, ser reprovado por frequência insuficiente em disciplinas não configuraria parte do processo que culmina na evasão do curso e sim condição para os alunos aprimorarem sua capacitação profissional.

Fatores de natureza pedagógica, como dificuldades na relação professor/aluno, também foram elencados como contribuintes para a evasão e reprovação.

Os coordenadores apontaram problemas no desempenho de alguns professores, notadamente nas disciplinas básicas. Estes não cumpririam o cronograma, não registrariam frequência, apresentariam “falta de didática” e/ou aprovavam e reprovavam os alunos sem avaliar de forma consistente o processo de ensino-aprendizagem. Na opinião dos coordenadores, estas situações estariam associadas em maior número aos professores que ministravam disciplinas em cursos não diretamente ligados a sua área de formação. Foram citadas situações nas quais alunos deixaram de efetuar a matrícula ou desistiram de cursar uma disciplina quando souberam que determinado professor iria ministrá-la.

Os exemplos citados acima podem denotar falta de compromisso de alguns professores com as estratégias de desenvolvimento e avaliação de aprendizagem dos alunos. É possível sugerir que tal fenômeno esteja pautado na desvalorização da dimensão pedagógica da atuação docente e na supervalorização do conhecimento específico de cada área, como alertam Da Cunha (2003) e Cunha (2004). Parece ter ocorrido nas universidades públicas a naturalização de uma prática docente em que o contexto de ensino-aprendizagem é concebido como produto secundário da atuação profissional enquanto a produção científica ocupa o foco principal, comprometendo a consecução de uma importante função das instituições públicas de ensino⁴ e a permanência de alguns alunos por elas assistidos. Cabe à instituição intervir nos casos em que o corpo docente interponha práticas contraproducentes à formação de seus alunos, coibindo essa atuação.

Segundo os entrevistados, geralmente a coordenação fica ciente dos problemas de ensino-aprendizagem por meio de reclamações, tanto dos alunos como dos professores; de abaixo-assinados realizados pelos alunos; e por meio dos registros semestrais de frequência insuficiente e reprovação. A maioria dos coordenadores destacou a importância de desenvolver acompanhamento do contexto ensino-aprendizagem desde as fases iniciais. Alguns apontaram que há excesso de alunos nas primeiras fases – ocasionado, entre outros fatores, pelo elevado índice de reprovação e evasão de disciplinas – fato que dificulta um acompanhamento individualizado por parte dos professores. Dessa forma, diminuir a evasão e a reprovação desde o início do curso é um elemento essencial para equilibrar o volume de alunos nas fases e promover condições para que os professores possam oferecer melhores condições de aprendizagem.

4 As universidades públicas têm como objetivo-fim o ensino superior, o desenvolvimento de pesquisas científicas e a atuação direta na sociedade, representado pela tríade ensino, pesquisa e extensão (VIEIRA; VIEIRA, 2004). Contudo, conforme Machado e Bianchetti (2011), a eleição da Educação, Ciência e Tecnologia como centrais para promover o progresso econômico e social reduziram a universidade, predominantemente, às práticas de pesquisa, largamente incentivadas pelos órgãos de fomento e pelas agências que avaliam os programas de pós-graduação brasileiros. Os autores denominam tal situação “produtivismo acadêmico”.

b) Estratégias adotadas ou planejadas para o enfrentamento da evasão e reprovação

Conforme já mencionado, a evasão no ensino superior constitui um problema com diferentes consequências nos âmbitos públicos e privados, altos custos e vagas ociosas (SILVA FILHO et al., 2007; SAMPAIO et al., 2011). Diante dessas constatações, é importante refletir sobre estratégias para lidar com esse fenômeno nos âmbitos do indivíduo, da instituição universitária e da sociedade.

Para dar suporte financeiro aos alunos de baixa renda e diminuir os índices de evasão e reprovação, a universidade distribui desde 2007 Bolsas Permanência⁵ aos que comprovam dificuldades econômicas. A distribuição de bolsas é fundamental para os alunos de baixa renda, porém não é condição suficiente para dirimir a evasão e a reprovação, sendo igualmente necessário o desenvolvimento de programas voltados para diminuir as lacunas do Ensino Fundamental e Médio e favorecer a adaptação desses estudantes ao ambiente acadêmico, conforme já abordado.

Em relação às estratégias citadas pelos coordenadores de curso para o combate à reprovação e evasão de forma local, a partir das especificidades de seu contexto, uma delas foi o trabalho de Apoio Pedagógico iniciado pelos bolsistas REUNI em 2008. As atividades de apoio são desenvolvidas por alunos bolsistas da Pós-Graduação em horários alternados às aulas de graduação. Cabe salientar que o Programa REUNI ainda é recente nas universidades federais e não foram encontradas na literatura análises quanto a abrangência de suas ações ou seu impacto sobre a evasão e reprovação.

Outra forma de auxílio oferecido aos estudantes, em especial aos calouros, que busca reduzir casos de evasão ocasionados por lacunas no aprendizado do ensino médio e garantir igualdade de condições de permanência no ensino superior é o Programa de Apoio Pedagógico, inserido no Programa de Ações Afirmativas. Este tem como objetivo minimizar dificuldades e diminuir os índices de reprovação e evasão em algumas disciplinas, oferecendo oportunidade para que os alunos aprimorem conteúdos e desenvolvam técnicas de aprendizagem. Dentre as ações desenvolvidas, são oferecidas aulas de matemática, física, produção textual e outras⁶. Os entrevistados acreditavam que uma

5 O Programa Bolsa Permanência foi instituído por meio da Resolução 015/CUn/2007. Esse é um programa de caráter social que visa propiciar auxílio financeiro aos alunos dos cursos de graduação presencial, classificados como em situação de carência socioeconômica, para sua permanência na universidade. A concessão da bolsa ocorre mediante a alocação do aluno em um projeto de pesquisa, ensino ou extensão vinculado a sua área de formação. Informações disponíveis no site da universidade, acessadas em 02 de setembro de 2012.

6 Informações disponíveis no site da universidade, acessadas em 28 de agosto de 2012.

forma de facilitar a transição escola-universidade seria possibilitar momentos de aprendizagem paralelos aos conteúdos ministrados na graduação, como, por exemplo, oferecer aulas de disciplinas básicas como Matemática e Física.

Alguns cursos adotaram a prática da monitoria: graduandos com alto desempenho acadêmico são escolhidos para auxiliar os professores nas disciplinas e no apoio aos alunos. Certo número de professores também costuma reservar horários para atendimento extraclasse, no entanto, segundo os coordenadores, não é expressivo o volume de alunos que busca esse apoio e alguns professores não fazem questão de oferecê-lo. Os entrevistados relataram que os alunos com dificuldades acadêmicas frequentemente não se engajam nas atividades propostas e o tempo que os professores dedicam ao atendimento extraclasse acaba sendo um “*tempo de espera*”.

Não pareceu consistir uma preocupação por parte dos coordenadores determinar as causas da baixa procura pelos atendimentos extraclasse, indicando que eles imputavam aos alunos com dificuldades acadêmicas a responsabilidade por buscar auxílio. Não foram mencionadas estratégias de sensibilização dos alunos e/ou de divulgação das atividades, considerando-se, assim, “tempo de espera”, quase uma perda de tempo, aquele dedicado pelos professores às atividades de atendimento extraclasse. A responsabilidade das instituições em relação à qualidade e divulgação de atividades extracurriculares é enfatizada por Almeida (2007). Segundo o autor, “a frequência, intensidade e tipologia de tais atividades nem sempre estimulam o envolvimento [dos alunos]” (p. 212). Conceber o docente como agente responsável pelo ensino-aprendizagem implica lhe atribuir a incumbência de aprimorar seu método de ensino, bem como a divulgação e as características das atividades de auxílio oferecidas, adequando-as às necessidades dos alunos. Dessa forma, caberia à instituição e às coordenações auxiliar os professores no exercício desse papel por meio de capacitações e trocas de experiências e incentivar os alunos a participarem do Programa de Apoio Pedagógico, bem como de outras atividades extraclasse oferecidas.

Alguns coordenadores afirmaram que buscam se colocar na posição de “*amigo dos alunos*” e mediam problemas junto aos professores; contudo, eles analisaram a dificuldade de mobilizar alguns docentes, principalmente aqueles com muitos anos de atuação e próximos à aposentadoria. As estratégias citadas para fortalecer os vínculos entre alunos e professores, e fomentar o bom relacionamento foram realizar atividades integrativas, tais como festas, jantares comemorativos, encontros de confraternização etc.

Outra estratégia considerada positiva para provocar o interesse pelo curso e aumentar a clareza em relação a ele foi a realização de estágios, os quais possi-

bilitam maior articulação entre conteúdos que parecem descontextualizados aos olhos dos alunos no início da graduação. Incentivar a participação dos alunos em projetos de investigação ou atividades práticas nas suas áreas de formação pode ser uma alternativa para melhorar sua atuação e preparação acadêmica (ALMEIDA, 2007). Os coordenadores também comentaram a importância de garantir espaços de discussão sobre carreira, mercado de trabalho e opções de profissionalização; contudo, esses ainda não se concretizaram em nenhum dos cursos estudados, pois, para que tais propostas se efetivem, elas precisam ser encampadas e implementadas pelas coordenações e docentes.

Os coordenadores fizeram referência à reorganização da grade curricular para contornar problemas oriundos da evasão e reprovação: alguns cursos passaram a disponibilizar as disciplinas em todos os semestres, evitando a perda de um ano letivo completo no caso de atraso em uma disciplina. As estruturas curriculares também permitem que estas sejam cursadas em outros cursos, possibilitando ao aluno ajustar seus horários. Alguns cursos estão discutindo reformas curriculares visando ampliar a carga horária das disciplinas que mais reprovam ou, ainda, realocá-las de fase, evitando condensar disciplinas consideradas “pesadas” no mesmo semestre e retirando aquelas com alto nível de complexidade de fases iniciais. Um dos coordenadores estava estudando a possibilidade de oferecer em seu curso uma disciplina introdutória ao Cálculo para alunos com dificuldades.

Alguns professores têm criado suas próprias estratégias. Um dos coordenadores percebeu, na função de professor, dificuldades no processo de ensino/aprendizagem devido à excessiva carga horária diária em sala de aula e optou por dividir a disciplina em dois dias semanais. Assim, a aula que teria três créditos seguidos passou a ser ministrada dois créditos/aula em um dia e dois créditos/aula em outro. Por antecipar uma aula a mais por semana, a disciplina acabava um mês antes do previsto. No período restante, era realizada a revisão do conteúdo e provas de recuperação. Segundo o coordenador, o redimensionamento da carga horária, possibilitou melhor aproveitamento do desempenho dos alunos, revertendo o índice de 80% de reprovação para 95% de aprovação.

A maioria dos coordenadores avaliou a relevância de fazer um acompanhamento permanente do contexto de ensino-aprendizagem, compreendendo-o de forma processual e não somente com base nas análises estatísticas das notas obtidas pelos alunos. Também foi apontado que o foco das coordenações deveria estar voltado para a qualidade de ensino e para a formação continuada do corpo docente. Os coordenadores ressaltaram a importância de desenvolver um processo avaliativo que mapeasse discrepâncias no processo ensino-

-aprendizagem e desvelasse as características de cada curso, possibilitando a elaboração de propostas para suprir deficiências específicas. Eles consideraram que as razões da evasão e reprovação perpassam questões institucionais que poderiam ser diagnosticadas através de uma avaliação, apesar disso, avaliações ainda não são práticas previstas no planejamento de suas gestões. A maioria dos cursos investigados não realizava avaliações. Alguns coordenadores disseram ter acesso às avaliações dos Centros Acadêmicos.

A avaliação institucional é capaz de identificar elementos que conduzem o aluno à reprovação e à evasão, apontar questões de deficiência na educação básica e explicitar aspectos ligados ao cotidiano do curso. Segundo Baggi e Lopes (2011) a esse é um processo de reflexão sobre as ações institucionais e produz conteúdos necessários e importantes para orientar a gestão. Assim, seria relevante que os cursos passassem a pautar em seus planejamentos a realização de avaliações para identificar as variáveis socioculturais que atuam em conjunto nos processos de evasão.

Um dos coordenadores sinalizou a importância de se construir uma articulação mais próxima entre os Departamentos e os respectivos cursos, especialmente, entre os coordenadores. Tal aspecto poderia contribuir para a maior compreensão dos problemas e necessidades que permeiam o contexto de ensino-aprendizagem. Também foi ressaltada a importância de a universidade oferecer infraestrutura adequada, tanto em termos físicos (laboratórios, salas de aula, equipamentos) como humanos (valorização dos professores, remuneração para o desempenho das atividades de coordenação, auxílio de monitores em salas com maior número de alunos e estagiários que pudessem ajudar aos professores na orientação e acompanhamento dos alunos). Nesse último aspecto, uma sugestão foi a contratação de professores substitutos de maneira não contígua ao início do ano letivo⁷, possibilitando aos mesmos maior tempo para preparação das aulas, e o oferecimento de acompanhamento e apoio para o quadro de substitutos no Departamento no qual esses estão alocados, o que poderia ser contemplado pela sua inserção em atividades de formação docente.

Internamente alguns coordenadores buscam socializar o Projeto Político Pedagógico entre os professores, especialmente entre os novos, aproximando-os do perfil e características específicas do curso, bem como discutindo suas expectativas em relação à formação profissional. Em relação aos alunos, alguns

7 As universidades públicas podem lançar mão da contratação temporária de professores como meio de suprir deficiências de pessoal momentâneas, sem a utilização da via constitucional do concurso público. De acordo com os coordenadores entrevistados, a seleção pública simplificada para professores substitutos nessa universidade só era aberta após o início do semestre letivo, acarretando transtornos acadêmicos.

cursos desenvolvem iniciativas de integração ao ambiente universitário para receber os calouros. Exemplo disso é o “*Dia da Dica*”, adotada pelos alunos do PET (Programa de Educação Tutorial), no qual os veteranos apresentam aos calouros a estrutura do curso, as possibilidades de bolsa, a Empresa Júnior, etc. Isso faz com que os alunos novos se situem melhor e mais rapidamente na dinâmica do curso.

Cabe ressaltar que dentre as estratégias de intervenção citadas pelos coordenadores algumas, embora elencadas como estratégias adotadas pelos cursos ou que eles consideram necessário que seus cursos implementem, são efetivamente de responsabilidade da Administração Central da IES. É o caso do Apoio Pedagógico oferecido pelos bolsistas Reuni ou pelo Programa de Ações Afirmativas, da contratação de novos professores, das melhorias na infraestrutura e do oferecimento da Bolsa Permanência. Apesar de consistirem em estratégias de combate aos múltiplos determinantes dos fenômenos de evasão e reprovação, não necessariamente atendem às necessidades específicas dos alunos em seus cursos de graduação. É imprescindível que os coordenadores conheçam essas estratégias e delas se utilizem, contudo faz-se igualmente imprescindível que conheçam as especificidades dos fenômenos da evasão e reprovação em *seus* cursos para *neles* poderem intervir.

Algumas intervenções citadas pelos coordenadores atenderiam individualmente aos cursos, como, por exemplo, proporcionar aos acadêmicos estágios em suas áreas de formação, aumentando a vinculação teórico-prática e a atratividade do curso; a oferta de monitoria e atendimento extraclasse realizado por professores; a apresentação do Programa Político Pedagógico do curso aos professores; atividades de integração aos calouros; e a mediação da relação professor-aluno pela coordenação sempre que necessário. A estratégia criada por um professor de redistribuição os créditos de sua disciplina configura um ótimo exemplo de intervenção relacionada à melhoria da relação ensino-aprendizagem. Uma dificuldade apontada foi o baixo interesse no ensino de graduação apresentado por alguns docentes, mais vinculados às pesquisas ou à pós-graduação. Também faria parte dessa categoria propostas de avaliação interna, formação continuada de professores, reorganização da grade curricular dos cursos e debates sobre carreira.

Foi possível constatar que ocorrem iniciativas para amenizar os índices de evasão e reprovação nos cursos cujos coordenadores foram entrevistados, contudo as estratégias utilizadas se encontram isoladas e desarticuladas do contexto institucional mais amplo e, também, de seu contexto específico. Observaram-se dois pontos de desarticulação: o primeiro referente à eficácia

de algumas propostas, que sobrevivem de forma independente dos resultados que produzem. Por exemplo, foi citada a baixa procura pelos atendimentos extraclasse oferecidos pelos professores e monitores, contudo foi observada ausência de iniciativas para aprimorar a divulgação dessa estratégia e/ou modificar as características desses atendimentos, tornando-os mais efetivos. O outro ponto de desarticulação faz referência às dificuldades de implementação técnicas e/ou políticas de algumas propostas de intervenção. Por exemplo, vários coordenadores avaliaram que os primeiros semestres são decisivos para a vida acadêmica universitária e reconheceram que as fases iniciais de seus cursos condensam muitas disciplinas com elevados índices de reprovação e evasão. Segundo os entrevistados, haveria urgência na reorganização das suas grades curriculares, retirando disciplinas consideradas complexas das fases iniciais e/ou fornecendo maior suporte acadêmico aos calouros com vistas a diminuir os índices de reprovação e evasão. Contudo, nenhum dos cursos cujos coordenadores foram entrevistados tinha efetivado reorganizações em suas grades curriculares, denotando dificuldades em efetivar ações que poderiam vir ao encontro da melhoria do desempenho acadêmico.

Segundo Silva (2007), os coordenadores são responsáveis pela gestão acadêmica e didático-pedagógica do curso, não apenas em seus aspectos curriculares, mas, também, num contexto institucional e social mais amplo. Palmeiras e Szilagyi (2012) indicam que estes devem conhecer os regimentos, instrumentos e planos institucionais, bem como possuir habilidades para tomar decisões em prol de seus cursos. Silva (2007) reforça que atualmente é atribuída ao coordenador a gestão acadêmica dos cursos de forma sistêmica, articulada aos planos estratégicos da universidade, de modo a se obter uma formação profissional de qualidade. Assim, profissionais responsáveis pela coordenação de cursos de graduação desempenham uma interface extremamente importante no contexto acadêmico, pois eles são os elementos desse sistema capazes de elaborar avaliações e dirigir ações que possam efetivamente fazer frente aos fenômenos da evasão e reprovação universitária. Propiciar condições para que eles possam exercer suas funções da melhor forma possível é condição *sine qua non* para a melhoria do desempenho acadêmico de seus cursos. Nesse sentido, repensar os processos de eleição e a organização das atividades administrativas também é um fator importante, uma vez que, frequentemente, os coordenadores não têm tempo ou condições de pensar estrategicamente os cursos, pois estão envolvidos com outras atividades ao mesmo tempo e/ou não puderam fazer uma preparação adequada ao assumirem o cargo, além de ficarem, em muitos casos, sem parceria e apoio de seus colegas docentes.

Conclusão

Investigaram-se nessa pesquisa as concepções de coordenadores de cursos de uma IES pública acerca dos determinantes dos fenômenos da evasão e reprovação e as estratégias de intervenção desenhadas para intervir nesses fenômenos. Foram observadas divergências conceituais entre o que era percebido como aspectos intervenientes na problemática e o que estava sendo posto em prática ou proposto como estratégias de intervenção. Assim, analisando o (in) sucesso escolar e a permanência ou a evasão universitária sob a lógica da co-responsabilização discente, docente e institucional percebeu-se nessa pesquisa iniciativas isoladas e bem intencionadas que buscavam minimizar problemas, mas que podem ter pouca efetividade posto estarem desarticuladas dos planos estratégicos institucionais e da realidade encontrada em cada curso.

De modo geral, os determinantes da evasão e reprovação citados foram, prioritariamente, externos ao curso. Os entrevistados debitaram esses problemas na conta do estudante: os calouros chegam à universidade mal preparados pelo Ensino Fundamental e Médio; possuem ideias equivocadas sobre o curso; o nível de exigência desse é incompatível aos dos alunos; muitos possuem condição socioeconômica desfavorável, levando-os a buscar trabalho remunerado paralelo à realização do curso superior, diminuindo o tempo dedicado aos estudos; há falta de interesse por parte dos estudantes; entre outros problemas. Mas, curiosamente, observou-se que as estratégias elencadas pelos coordenadores tinham foco, principalmente, em determinantes internos: socialização do projeto político pedagógico do curso; maior articulação teórico-prática, principalmente por meio da oferta de estágios aos estudantes; investimento na formação continuada dos professores; promoção de melhorias na infra-estrutura etc. Alguns entrevistados citaram, também, ter uma postura “*amiga*” e buscar formar laços afetivos entre alunos e professores. Foi assinalado como medida paliativa o oferecimento das disciplinas que mais reprovam semestralmente para evitar a perda de um ano letivo completo no caso de reprovação. Não foram citadas medidas específicas de incentivo ao engajamento dos alunos no Programa de Apoio Pedagógico nem no apoio oferecido pelos bolsistas REUNI. Da mesma forma, o esvaziamento do atendimento extraclasse oferecido por alguns professores não mereceu atenção especial, bem como as frequentes queixas dos alunos referentes ao desempenho didático-pedagógico dos docentes.

A maioria dos cursos investigados não realizava avaliações institucionais, dessa forma não havia um diagnóstico contextual da problemática que possibilitasse a adoção de estratégias que viessem ao encontro dos fatores específicos

da evasão e reprovação em cada curso. Podem-se, dessa forma, apontar discrepâncias entre as intervenções realizadas e sua efetividade, principalmente considerando as especificidades dos cursos pesquisados. A demora na implementação de estratégias potencialmente eficazes, como a reorganização da grade curricular, também é fator preocupante. Tal ocorrência parece evidenciar uma lacuna no alcance do papel dos coordenadores, percalços políticos e/ou institucionais que minam sua atuação mais efetiva, sendo possível indagar se as contingências dos cargos de coordenação de curso em uma IES federal são suficientes para que intervenções efetivas possam ser realizadas.

Referências

ALMEIDA, Leandro. Transição, adaptação acadêmica e êxito escolar no Ensino Superior. **Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación**, Braga, Portugal, v. 15, p. 203-215, 2007.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ANDRIOLA, Cristiany Gomes; MOURA, Cristiane Pascoal. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 365-382, 2006.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 16, n. 2, p. 355-374, 2011.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Claudio Simon. Não havia outra saída: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **PsicoUSF**, Itatiba, v. 14, n. 1, p. 95-105, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O que é o Reuni**. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=28>. Acesso em: 6 maio 2012a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Para ministro, ensino médio reflete a formação deficiente**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17890:para-ministroensino-medio-reflete-a-formacao-deficiente&catid=389&Itemid=86>. Acesso em: 6 jul. 2012b.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? PROUNI: democratization of the access to Higher Education Institutions? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

COSTA, José Fabiano. Um modelo multicritério na universidade pública: hierarquização de instrumentos de incentivo como forma de evitar a evasão discente. **Revista Eletrônica Sistemas & Gestão**, Niterói, v. 3, n. 1, p. 27-38, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, 2004.

CUNHA, Simone Miguez; CARRILHO, Denise Madruga. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 215-224, 2005.

DA CUNHA, Maria Isabel. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, n. 2, p. 45-68, 2003.

DIAS, Ellen Christine Moraes; THEÓPHILO, Carlos Renato; LOPES, Maria Aparecida Soares. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de ciências contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES-MG. In: CONGRESSO USP DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, 10, CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 7, 2006, São Paulo: Universidade de São Paulo. **Anais ...** São Paulo, 2006. Disponível em <<http://www.congressosp.fipecafi.org/artigos32006/370.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.

GAIOSO, Natalicia Pacheco de Lacerda. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.lesale.unesco.org/programas>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

GARCIA, Rui Proença. Para um ensino superior com qualidade. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 1, n. 1, p. 33-43, 2001.

GOMES, Alfredo Macedo. Exame Nacional de Cursos e política de regulação estatal do ensino superior. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 129-149, 2003.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Ações afirmativas na Educação Superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 70-78, 2007.

MACHADO, Ana Maria Neto; BIANCHETTI, Lucidio. (Des)feticização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, n. 3, p. 244-254, 2011.

MAZZETTO, Selma Elaine; BRAVO, Claudia Christina; CARNEIRO, Sá. Licenciatura em química da UFC: perfil sócio-econômico, evasão e desempenho dos alunos. **Química Nova**, São Paulo, v. 25, n. 6/B, p. 1204-1210, 2002.

NUNES, Edson. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, p. 103-47, 2007.

PALMEIRAS, Jenifer de Brum; SZILAGYI, Rosani Sgari. Perfil e competências necessários para um coordenador de curso na percepção dos gestores e funcionários de uma IES. **Diálogo**, Canoas, v. 1, n. 20, p. 49-76, 2012.

PEREIRA, Thiago Igrassia; CORREA DA SILVA, Luiz Fernando Santos. As políticas públicas do ensino superior no governo Lula: expansão ou democratização. **Revista Debates**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 10, 2010.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: Um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 55-70, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

SAMPAIO, Breno; SAMPAIO, Yony; MELLO, Euler de; MELO, Andrea. Desempenho no vestibular, background familiar e evasão: evidências da Universidade Federal de Pernambuco. In: ENCONTRO REGIONAL DE

ECONOMIA, 15., 2011. **Anais...** 2011. Disponível em: <<http://www.bnb.gov.br/content/aplicacao/eventos/forumbnb2010/docs/desempenho-no-vestibular.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2012.

SCHWARTZMAN, Simon. A questão da diversidade do ensino médio. In: SEMINÁRIO COMO AUMENTAR A AUDIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO?, 2010, São Paulo: Instituto UNIBANCO. **Anais ...**, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/divmedio.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2012.

SILVA, Paulo Roberto da. **Coordenador de curso: atribuições e desafios atuais**. 2007. Disponível em <saturno.crea-rs.org.br/crea/.../coord_curso.doc>. Acesso em: 27 ago. 2012.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPOLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SPARTA, Mônica; BARDAGI, Marúcia Patta; ANDRADE, Ana Maria Jung de. Exploração vocacional e informação profissional percebida em estudantes carentes. **Aletheia**, Canoas, v. 22, p. 79-88, 2005.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. **A experiência de transição entre a universidade e o mercado de trabalho na adultez jovem**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

VELOSO, Teresa Christina; ALMEIDA, Edson Pacheco de. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá – um processo de exclusão. In: REUNIÃO DA ANPED, 24., 2001, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/T1142041450508.doc>. Acesso em: 29 out. 2012.

VIECELLI, Eloir; TREVISOL, Joviles Vitório; TREVISOL, Maria Teresa. O ensino superior no Brasil: políticas e dinâmicas da expansão (1991-2004). **Roteiro**, Joaçaba, v. 34, n. 2, 2009.

VIEIRA, Euripedes Falcão; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Funcionalidade burocrática nas universidades federais: conflito em tempos

de mudança. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 181-200, 2004.

VIEIRA, Luiz Renato. A expansão do ensino superior no Brasil: abordagem preliminar das políticas públicas e perspectivas para o ensino de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 8, p. 81-97, 2003.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 227, 2006.

Maria Fernanda Diogo – Universidade Federal de Santa Catarina
Palhoça | SC | Brasil. Contato: mafediogo@gmail.com

Luana dos Santos Raymundo – Universidade Federal de Santa Catarina
Palhoça | SC | Brasil. Contato: lua_sr@yahoo.com.br

Fernanda Ax Wilhelm – Universidade Federal de Santa Catarina
Palhoça | SC | Brasil. Contato: fernandaax@gmail.com

Sílvia Patricia Cavalheiro de Andrade – Universidade Federal de Santa Catarina
Palhoça | SC | Brasil. Contato: silviapcandrade@yahoo.com.br

Flora Moura Lorenzo – Universidade Federal de Santa Catarina
Palhoça | SC | Brasil. Contato: flora.lorenzo@yahoo.com.br

Flávia Trento Rost – Universidade Federal de Santa Catarina
Palhoça | SC | Brasil. Contato: flaviarost@gmail.com

Marúcia Patta Bardagi – Universidade Federal de Santa Catarina
Palhoça | SC | Brasil. Contato: marucia.bardagi@gmail.com

Artigo recebido em 1 de novembro de 2012
e aprovado em 26 de abril de 2013.

