

LICENÇA CC BY:

Artigo distribuído sob os termos Creative Commons, permite uso e distribuição irrestrita em qualquer meio desde que o autor credite a fonte original.



PERFIL DISCENTE DO IME/ UFG: OS DESAFIOS DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA

STUDENT PROFILE OF THE IME/UFG: THE CHALLENGES
OF THE ACADEMIC CAREER

PERFIL ESTUDIANTIL DEL IME/UFG: LOS DESAFÍOS DE LA
TRAYECTORIA ACADÉMICA

Chaiane de Medeiros Rosa¹

Fabiano Fortunato Teixeira dos Santos²

¹Doutora em Educação Escolar pela UNESP. Docente do Curso de Docência no Ensino Superior da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, GO, Brasil

²Doutor em Matemática pela UnB. Docente do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, GO, Brasil.

Resumo: Este artigo buscou compreender o perfil dos alunos dos cursos ofertados pelo Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Goiás, atentando-se, sobretudo, para aspectos como: aspectos socioeconômicos, envolvimento com o curso, dificuldades e expectativas. Para tanto, foi realizada uma pesquisa descritiva, cujos dados foram coletados por meio de questionário eletrônico. Os resultados apontaram que, no geral, os alunos da referida unidade de ensino enfrentam dificuldades socioeconômicas e também de ordem pedagógica. Em contrapartida, identificou-se que são poucos os que dedicam uma quantidade significativa de horas ao estudo fora da sala de aula, e também é elevado o percentual que não se dedica a nenhuma atividade extracurricular. Mesmo tendo em vista esses limitadores do sucesso acadêmico, os alunos apresentaram boas expectativas para após a conclusão do curso, tanto em termos de inserção no mercado de trabalho como em relação à continuidade dos estudos.

Palavras-chave: Perfil discente; Instituto de Matemática e Estatística; Universidade Federal de Goiás.

Abstract: This article aims to understand the profile of students of the courses offered by the Institute of Mathematics and Statistics (IME) of the Federal University of Goiás (UFG), focusing mainly on aspects such as socioeconomic factors, level of involvement with the course, difficulties and expectations. A descriptive study was carried out, with data collection through an electronic questionnaire. The results indicated that in general, the students of this education unit face socioeconomic and pedagogical difficulties. It was identified that there are few students who dedicate a significant number of hours to study outside the classroom, but that the percentage who do not carry out any



extracurricular activity is high. Even in view of these limiters of academic success, students had good expectations for the completion of the course, both in terms of insertion in the job market and in relation to the continuity of studies.

Keywords: Student profile; Institute of Mathematics and Statistics; Federal University of Goiás.

Resumen: Este artículo buscó comprender el perfil de los alumnos de las carreras ofrecidas por el Instituto de Matemáticas y Estadística de la Universidad Federal de Goiás, atentándose, sobre todo, para aspectos como: aspectos socioeconómicos, participación en la carrera, dificultades y expectativas. Para ello, se realizó una investigación descriptiva, cuyos datos fueron recolectados por medio de un cuestionario electrónico. Los resultados apuntaron que, en general, los alumnos de dicha unidad de enseñanza enfrentan dificultades socioeconómicas y también de orden pedagógico. En contraste, se encontró que hay pocos que dedican una cantidad significativa de tiempo para estudiar fuera del aula, y es también alto el porcentaje de quien no participa en ninguna actividad extracurricular. Incluso teniendo en cuenta estos limitadores del éxito académico, los alumnos presentaron buenas expectativas para después de la conclusión de la carrera, tanto en términos de inserción en el mercado de trabajo y en relación con la continuidad de los estudios.

Palabras clave: Perfil del estudiante; Instituto de Matemáticas y Estadística; Universidad Federal de Goiás.

Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa desenvolvida no Instituto de Matemática e Estatística (IME) da Universidade Federal de Goiás (UFG), que tem como escopo compreender o perfil dos alunos dos cursos ofertados pela unidade, quais sejam: Matemática (licenciatura e bacharelado) e Estatística (bacharelado). O objetivo do estudo é identificar os problemas e as dificuldades que os alunos enfrentam ao longo do curso, bem como verificar o nível de dedicação deles aos estudos e ao envolvimento com as atividades acadêmicas, para compreender os motivadores do fracasso escolar, que normalmente culminam em retenção e evasão dos cursos.

Entende-se como fundamental um estudo que não se limite aos dados numéricos obtidos nos registros acadêmicos, disponibilizados tanto pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) como pela secretaria da unidade acadêmica. Acredita-se como de suma importância “dar voz” aos alunos, para que eles expressem os reais dificultadores/limitadores de uma trajetória acadêmica de sucesso.

Para tanto, foi realizada uma pesquisa descritiva, que tem como objetivo principal “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28). Neste estudo, buscou-se conhecer as características dos alunos regulares do IME/UFG. Como os dados desta pesquisa foram levantados no primeiro semestre de 2017, nesse momento os alunos regulares do IME/UFG eram os que tinham ingressado do primeiro semestre de 2014 ao primeiro semestre de 2017. Os que ingressaram anteriormente a esse período, mas ainda estavam matriculados, compõem o grupo dos alunos em situação de retenção, que são aqueles que demoram mais que o tempo regular para a integralização do curso, mas estes não fazem parte deste estudo¹.





Vale dizer que a pesquisa realizada na referida unidade também abrange os alunos em situação de retenção e de exclusão.

Para a realização desta investigação, foram enviados questionários a 227 alunos regulares do IME/UFG, dos quais 92 responderam (40,5%). Dos 142 estudantes da Matemática licenciatura, 53 participaram (37,2%); dos 26 da Matemática bacharelado, 16 (61,5%) e dos 59 da Estatística bacharelado, 23 (39%).

O questionário foi utilizado como instrumento de coleta de dados por se entender que ele permite “[...] obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc” (GIL, 2008, p. 121). No mais, “As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada” (Ibidem). Além disso, a opção por coletar dados por meio de questionário, na modalidade eletrônica, permitiu uma participação significativa dos sujeitos desta investigação.

O questionário foi composto por questões fechadas, sendo que, na grande maioria, os estudantes tinham que marcar uma única alternativa, e em outras podiam escolher mais de uma opção. Esse formato de questionário foi escolhido por proporcionar respostas mais uniformes e mais fáceis de serem processadas, conforme Gil (2008). As questões foram referentes principalmente a dois conteúdos fundamentais: perfil socioeconômico dos estudantes e envolvimento com o curso, dificuldades e expectativas.

Perfil Socioeconômico

Como dito anteriormente, os alunos que no primeiro semestre de 2017 estavam em tempo regular para integralização dos cursos do IME/UFG eram os que tinham ingressado do primeiro semestre de 2014 ao primeiro semestre de 2016. Do total de 92 participantes da pesquisa, 18,5% ingressaram em 2014; 31,5%, em 2015; 47,8%, em 2016; e apenas 2,2% não responderam.

Quanto ao perfil etário dos estudantes da unidade acadêmica, 78,4% declararam ter até 24 anos de idade, o que compõe o grupo com idade regular de estar na educação superior, que é de 18 a 24 anos. 19,3% dos alunos declararam ter idade superior a 24 anos, o que representa os alunos com distorção idade-série, ou seja, os que já ultrapassaram a idade regular. E 2,3% não responderam. O curso com maior quantidade de alunos acima dos 24 anos foi o de Estatística, com 47,8% do total de alunos. Na Matemática licenciatura, esse percentual foi de 15% e na Matemática bacharelado de 12,5%. Na UFG, segundo dados divulgados pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), 52,55% dos alunos matriculados em abril de 2016 tinham, no máximo, 23 anos de idade; e 47,45%; acima de 24 anos. Na UFG, 70,11% dos alunos tinham até 26 anos na referida data, o que indica que grande parte dos alunos da instituição está em idade regular.



A respeito do sexo do grupo de alunos regulares no IME/UFG, verificou-se que, no geral, os homens eram maioria e representaram 55,4% do total de alunos, ao passo que as mulheres representaram 44,6%. Porém, quando analisado cada curso especificamente, nota-se que na Matemática licenciatura o predomínio foi de mulheres, que somaram 52,8% dos alunos. Já o curso que possui maior proporção de homens foi o de Estatística, com 73,9%. Na Matemática bacharelado, o percentual de homens foi de 56,2%.

Portanto, apenas o curso de Matemática licenciatura apresenta um panorama mais próximo ao nacional, em que 55,6% das matrículas na educação são de mulheres e 44,4% de homens. Isso se explica pelo fato de que, tradicionalmente, as mulheres se interessam mais pela docência que os homens. As mulheres tendem a optar por cursos mais relacionados ao cuidado ao próximo. Segundo dados do Censo da Educação Superior Brasileira de 2015, publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o maior número de matrículas de mulheres ocorre nos seguintes cursos: Pedagogia, Direito, Administração, Enfermagem, Ciências Contábeis, Psicologia, Serviço Social, Gestão de Pessoal/Recursos Humanos, Fisioterapia e Arquitetura e Urbanismo.

Já os homens são atraídos por cursos das áreas de ciências exatas e tecnologias, prioritariamente: Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Formação de Professor de Educação Física, Engenharia Elétrica, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Educação Física. Logo, o perfil de gênero predominantemente masculino no IME/UFG justifica-se pelo fato de que, tradicionalmente, os cursos na área de exatas têm maior participação de homens.

Sobre a origem escolar, 58,7% dos alunos da unidade acadêmica em questão afirmaram ter cursado o ensino médio totalmente em escola pública; 6,5%, a maior parte em escola pública; 21,8%, totalmente em escola privada; 6,5%, a maior parte em escola privada; e 6,5%, em escola privada, na condição de bolsista. Portanto, no geral, a maior parte dos alunos é de origem de escola pública. Esse resultado é fortemente influenciado pela Lei nº 12.711 de 2012, a Lei de Cotas, que garante que 50% das matrículas dos cursos das instituições federais de educação superior sejam reservadas a estudantes provenientes de escolas públicas.

Prova disso é que, dos estudantes que ingressaram pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu) na UFG no primeiro semestre de 2016 logo após a Lei de Cotas, 46,9% eram cotistas, o que pressupõe serem provenientes de escola pública. Mas é preciso considerar que, na UFG, segundo estudo realizado por Rosa (2013), o percentual de estudantes que cursou o ensino médio em escolas públicas sempre foi bastante representativo, de 50% ou mais no período de 1998 a 2004. A partir de 2005, o percentual de estudantes de escola pública começou a declinar, atingindo 43% em 2007. E, mesmo com a Lei de Cotas, não voltou a recuperar.





Ainda de acordo com Rosa (2013), na UFG, os alunos provenientes do ensino médio público já conseguiam ingressar na graduação. Mas isso ocorria prioritariamente em cursos menos elitizados, como Física, Matemática, Biblioteconomia, Pedagogia, Educação Musical e outros, de 2004 a 2008. A lacuna estava na ocupação de vagas dos cursos de maior prestígio, como Direito, Medicina, Odontologia, Engenharia Civil e outros. Portanto, o benefício da Lei de Cotas está em garantir que, em cada curso e turno, 50% das vagas sejam reservadas aos estudantes oriundos de escola pública, de modo que eles tenham acesso à amplitude de cursos que as instituições federais de educação superior oferecem, principalmente aos mais elitizados.

Dos alunos da Matemática licenciatura, 67,9% cursaram o ensino médio totalmente ou a maior parte em escola pública; na Matemática bacharelado, esse percentual foi de 68,7%; e na Estatística, de 56,5%. Já considerando os alunos que cursaram o ensino médio totalmente, a maior parte, ou na condição de bolsista, em instituição privada, na Matemática licenciatura esse percentual foi de 32,1%; na Matemática bacharelado, de 31,3%; e na Estatística, de 43,5%. Pelo exposto, nota-se que, apesar de em todos os cursos do IME/UFG a hegemonia ser de alunos de origem de escola pública, na Matemática, tanto licenciatura como bacharelado, esse percentual é superior ao da Estatística, que, conseqüentemente, é o curso com maior percentual de alunos provenientes de escolas privadas.

Em termos de perfil socioeconômico, dos alunos do IME/UFG, 13% declararam renda familiar de menos de 1 salário mínimo mensal; 53,3%, de 1 a 3 salários mínimos; 16,3%, de 4 a 5 salários mínimos; 14,1%, acima de 5 salários mínimos; e 3,3% não responderam. Dos alunos da Matemática licenciatura, 71,7% declararam renda familiar mensal de menos de 1 salário mínimo a 3 salários mínimos; na Matemática bacharelado, 62,5% afirmaram a mesma renda; e na Estatística, 56,5%. Já no grupo dos alunos com renda familiar menos desfavorável, que são os que recebem acima de 5 salários mínimos, estavam 7,5% dos alunos da Matemática licenciatura; 12,5%, da Matemática bacharelado; e 30,4%, da Estatística. Esses dados mostram que os alunos da Matemática licenciatura são os que possuem menor renda familiar, e os da Estatística são os que possuem maior renda no grupo de alunos pesquisados.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2016), de 2005 a 2015 observou-se uma ampliação na proporção de estratos de baixa renda na educação superior e, como resultado, houve uma redução da participação dos estratos com maior rendimento. Esse quadro é resultado das políticas de democratização do acesso à educação superior, as quais propiciam o acesso a grupos sociais antes excluídos desse nível de ensino e, logo, as parcelas menos favorecidas socioeconomicamente.

Tendo em vista essa vulnerabilidade social dos estudantes, é preciso verificar a relação dos mesmos com o mercado de trabalho. Dos estudantes regulares do IME/UFG, 32,6% não trabalham, apenas estudam; 30,4% são bolsistas; 23,9% trabalham 8 horas por dia; e 13,1% trabalham meio período. Dos alunos da Matemática licenciatura, 35,8%



são bolsistas; 22,6% não trabalham, apenas estudam; 26,5% trabalham 8 horas por dia e 15,1% trabalham meio período diário. Do grupo de alunos da Matemática bacharelado, 31,3% são bolsistas; 50% não trabalham, apenas estudam; e 18,7% trabalham apenas meio período diário. Já dos alunos da Estatística, 17,4% são bolsistas; 43,5% dos alunos não trabalham, apenas estudam; 34,8% trabalham 8 horas diárias; e 4,3% trabalham apenas meio período.

Pelos dados apresentados, nota-se que os alunos da Matemática bacharelado são os que mais se dedicam apenas ao estudo e não trabalham. Por conseguinte, são os que menos trabalham. Somado a isso, esses alunos, quando trabalham, apenas o fazem meio período diário, haja vista que o curso é no período vespertino, o que impede o exercício laboral integral. Já os alunos que mais trabalham, seja o dia todo ou meio período, são os alunos da Matemática licenciatura e, em seguida, os da Estatística. Os da Estatística, inclusive, são os que mais trabalham 8 horas diárias, e também é nesse curso que se tem o menor percentual de bolsistas.

Considerando a questão da vulnerabilidade socioeconômica dos alunos, é necessário ponderar que, para o estudante que precisa trabalhar para manter sua vida e também os estudos, a escolha do curso de graduação fica limitada aos cursos noturnos. No Brasil, historicamente, os cursos noturnos são os que mais possuem alunos. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2016, em 2006, 60,9% das matrículas em cursos de graduação no Brasil eram nesse período. E esse percentual é muito próximo ao de 2016, quando 60,6% das matrículas também foram à noite.

Porém, quando se consideram especificamente as instituições federais, que abrangem as universidades e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), o percentual de cursos diurnos é maior, chegando a 70% em 2016. Sendo assim, para os estudantes da esfera pública que buscam cursos noturnos, não restam muitas opções, o que limita a escolha. A grande oferta de cursos noturnos, portanto, é alavancada pelo setor privado, que tem 70% de suas matrículas nesse turno. O que é bastante representativo, visto que é na rede privada que estão 75,3% das matrículas de educação superior no Brasil.

Envolvimento com o Curso, Dificuldades e Expectativas

Mas, para compreender os fatores que dificultam ou impedem uma trajetória acadêmica de sucesso, buscou-se compreender, também, aspectos relacionados à relação do aluno com o curso. Nesse sentido, eles foram questionados se o curso no qual estão matriculados era sua primeira opção de graduação. Do total de 92 alunos participantes da investigação, 67,4% responderam que estão matriculados no curso que





ambicionavam, e 32,6% disseram que não. O maior percentual de alunos que não está em sua primeira opção de curso é da Matemática licenciatura (35,8%), seguido da Estatística (30,4%) e da Matemática bacharelado (25%). Esses alunos que não estão no curso que almejavam merecem uma atenção especial, visto que, caso permaneçam insatisfeitos no decorrer do curso, podem desejar trocar de curso ou mesmo abandoná-lo.

Bardagi e Hutz (2009), a partir de uma pesquisa de doutorado realizada com alunos que abandonaram o curso de graduação, mostram, como resultado das entrevistas realizadas, que a insatisfação e o desapontamento com a experiência acadêmica durante grande parte da graduação são fatores preocupantes. Isso porque os alunos pesquisados revelaram, em razão da dúvida em relação à carreira escolhida, sentirem dificuldade de se integrar na universidade, bem como desejo de abandonar o curso, antes que a evasão se efetivasse.

Estudo realizado por Campos e Sehnem (2015), em uma universidade comunitária do Meio-Oeste de Santa Catarina com estudantes que trocaram de curso, identificou que a frustração com o primeiro curso, o qual abandonaram, estava relacionada com os seguintes fatores:

[...] desconhecimento em relação ao curso de graduação, o que gerou a insatisfação dos estudantes ante sua primeira escolha profissional e a conseqüente busca pela re-escolha de curso; a influência familiar para a escolha do primeiro curso; o aspecto financeiro que retrata a necessidade dos estudantes em iniciarem suas trajetórias profissionais ainda durante a graduação para que seja possível cursarem o ensino superior e, conseqüentemente, arcarem com os investimentos financeiros totais ou parciais inerentes à vida universitária, uma vez que suas famílias não despendiam de recursos financeiros para mantê-los na universidade; e o desconhecimento em relação ao mercado de trabalho, de modo que os estudantes se depararam na universidade com uma visão totalmente diferenciada daquela que tinham em relação à vida profissional dos graduados em seus respectivos cursos antes do ingresso na vida acadêmica (CAMPOS; SEHNEM, 2015, p. 140).

A insatisfação com o curso, portanto, deve receber atenção especial da gestão universitária, pois há alunos que mudam de curso mais de uma vez, na busca de se realizar. Dos alunos que responderam o questionário, 13% manifestaram interesse em mudar de curso, e 20,6% disseram que pensam em desistir do curso. Dos alunos da Matemática licenciatura, 15,1% têm intenção de mudar de curso e 22,6%, de desistir. Na Matemática bacharelado, o percentual de alunos que deseja mudar de curso é de apenas 6,2%, e de abandonar é o mesmo percentual. Já no curso de Estatística, 13% desejam mudar de curso; e 26,1%, desistir. Por assim ser, em percentual, os alunos da Matemática licenciatura são os que mais querem mudar de curso, e os da Estatística os que mais pretendem abandonar a graduação que estão cursando.

A desistência do curso é um problema grave e acomete as instituições de educação superior brasileiras. Dos estudantes universitários que iniciaram seus estudos em 2010, 49% desistiram do curso escolhido. Na rede pública, o percentual de desistência dos cursos foi de 42,6%; e na rede privada, de 52,7%, de acordo com o Censo da Educação



Superior de 2015. Esses dados de abandono, de evasão, sinalizam que a escolha acadêmica/profissional é uma questão complexa.

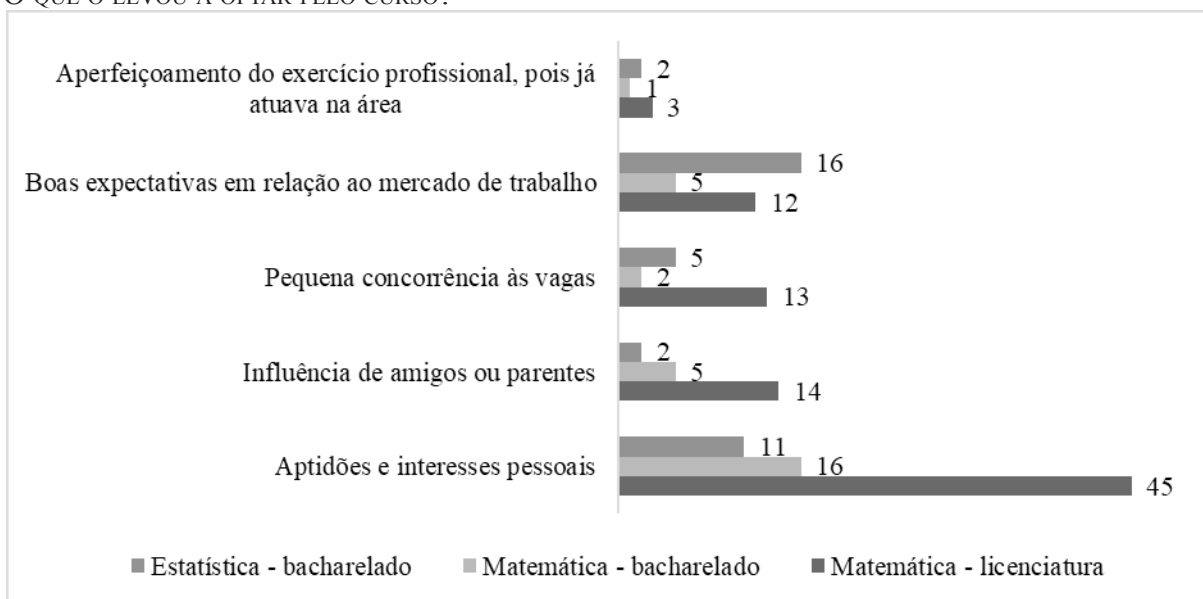
Moura e Menezes (2014) acreditam que:

Quando se considera uma escolha satisfatória como aquela com baixa probabilidade de incorrer em desistências posteriores e alta probabilidade de resultar em satisfação pessoal, nota-se, por um lado, a complexidade da tarefa de escolher e, por outro, a necessidade de uma análise madura das opções de escolha anterior à tomada de decisão (MOURA; MENEZES, 2004, p. 30).

Como resultado de uma pesquisa realizada com sujeitos inscritos no programa de orientação para reorientação profissional da Clínica de Psicológica da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Moura e Menezes (2004) constataram que, do grupo dos que estavam cursando e em dúvida quanto a concluir o curso ou abandoná-lo e iniciar outro, eles apontaram as seguintes dificuldades enfrentadas: mudança de opinião em relação ao curso; carência de autoconhecimento (não saber o que quer, do que gosta, ou gostar de várias coisas ao mesmo tempo); existência de competição entre os alunos; pressão de familiares ou sugestão de colegas para terminar o curso; medo de errar de novo; não conseguirem vislumbrar mercado de trabalho; e considerar o curso difícil ou trabalhoso. Portanto, é evidente que esses alunos em dúvida quanto à carreira escolhida enfrentam uma série de problemas.

No intuito de entender por qual razão há alunos matriculados em cursos que não eram sua primeira opção, os estudantes do IME/UFG foram questionados sobre o que os levou a optar pelo curso em que estão matriculados. Para essa questão, eles poderiam escolher mais de uma resposta, e houve 152 respostas dadas pelos 92 alunos participantes da pesquisa.

O QUE O LEVOU A OPTAR PELO CURSO?



FONTE: OS AUTORES.





O fator predominante que influenciou as escolhas dos alunos foi aptidões e interesses pessoais, manifesto em 47,4% das respostas. Na sequência, apareceram outros motivos, como: boas expectativas em relação ao mercado de trabalho (21,7%), influência de amigos ou parentes (13,8%), pequena concorrência às vagas (13,2%) e aperfeiçoamento do exercício profissional, pois já atuava na área (3,9%).

No curso de Matemática (licenciatura e bacharelado), o fator que mais influenciou a tomada de decisão dos alunos pela escolha do curso foram as aptidões e os interesses pessoais. Já para os estudantes da Estatística, o que mais colaborou para a escolha do curso foram as boas expectativas em relação ao mercado de trabalho. Isso acontece, segundo Jordani et al. (2014, p. 26), pelo fato de que: “Os jovens têm interesse em ter uma vida mais estável e equilibrada no momento de fazer suas escolhas na carreira profissional, apoiando muito os valores de auto realização”. Além do mais, em pesquisa realizada com alunos do final do ensino médio, os autores constataram que grande parte dos alunos almejam reconhecimento profissional, mas não abrem mão da satisfação profissional.

O estudo de Moura e Menezes (2004), por sua vez, mostra que o processo de escolha gerou insatisfação nos alunos, sobretudo, pelo fato de não poderem fazer o curso que pretendiam (seja por ter que conciliar trabalho e emprego; por influência de familiares, ou outros fatores); terem poucas informações (sobre si e sobre as opções profissionais); não conseguirem ingressar no curso escolhido e, então, escolher outro curso. Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) advertem que isso acontece porque as pessoas escolhem a carreira conhecendo pouco sobre ela, e mesmo sobre as suas implicações no que diz respeito a tarefas, dificuldades e responsabilidades. As autoras ainda alertam para o fato de que não existe uma preocupação sistemática, uma cultura enraizada nas escolas e nas famílias de ensinar habilidades de tomada de decisão.

Logo, é emergente que se aborde essa problemática, visto que a má escolha do curso superior e, logo, da profissão, acarreta ônus diversos, mas, sobretudo, evasão nas instituições de ensino e necessidade de tratamentos psicoterápicos ou psiquiátricos decorrentes da situação de crise (VALORE, 2008). Diante disso, destaca-se a importância de um trabalho de orientação vocacional contínuo e que se realize mesmo antes de o estudante ingressar na educação superior, ainda na escola, e que seja direcionado a: “[...] promover a reflexão das condições de mercado de trabalho, das aptidões, gostos e desejos profissionais de forma preventiva e auxiliar o jovem a fazer escolhas ponderadas e maduras em relação à escolha profissional” (JORDANI et al., 2014, p. 26).

Além de identificar os motivos que levaram os alunos a escolher os cursos, entende-se como fundamental saber se eles conhecem o curso no qual estão matriculados. E uma forma de obter essa informação é analisando o nível de conhecimentos da grade curricular. A essa questão nenhum dos alunos respondeu que conhece pouco a grade curricular do curso. 50% responderam que conhece razoavelmente; 26,1%, a conhecem bem; 22,8%, muito bem; e 1,1% não respondeu. Dos alunos da Matemática licenciatura,



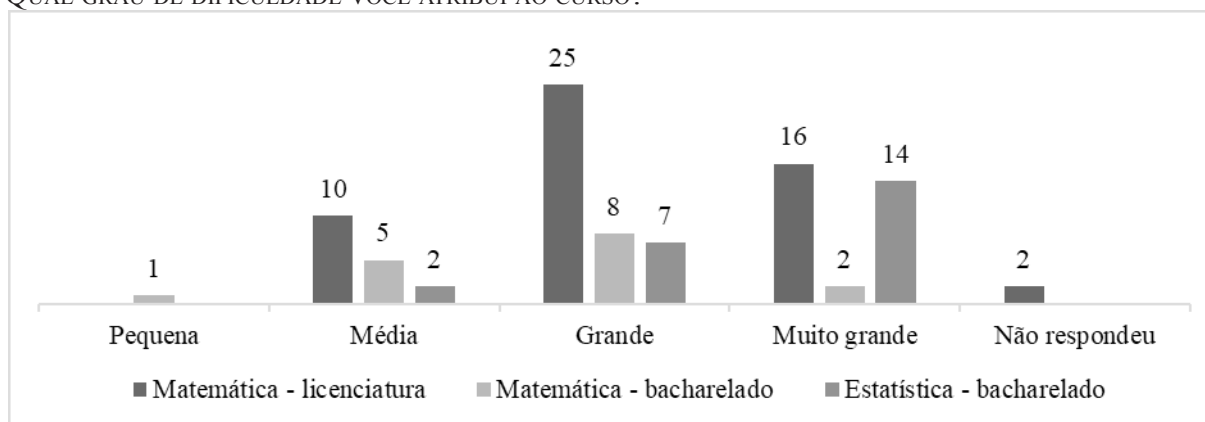
particularmente, 52,8% afirmaram que conhecem razoavelmente a grade curricular, 45,3%, a conhecem bem; e 1,9% não responderam. Dos estudantes da Matemática bacharelado, 31,2% afirmaram que a conhecem razoavelmente; e 68,8%, muito bem. No curso de Estatística, 56,5% dos alunos disseram que conhecem razoavelmente a grade curricular; e 43,5%, a conhecem muito bem. Sendo assim, os maiores percentuais de estudantes que conhecem a grade curricular de forma razoável são da Estatística e da Matemática licenciatura, ao passo que os alunos da Matemática bacharelado são os que se destacam como a conhecendo muito bem.

Entende-se que o conhecimento a respeito do curso é um elemento fundamental para que o estudante se mantenha na graduação. Dessa forma, ele não terá uma compreensão ilusória do que irá percorrer ao longo de sua trajetória acadêmica, em razão do conhecimento das disciplinas a serem cursadas, das atividades extracurriculares a serem desenvolvidas; e mesmo das possibilidades que essa formação lhe propiciará no mercado de trabalho. Logo, é evidente a necessidade de divulgação de informações sobre o curso, contemplando suas características, bem como campos de atuação.

Na UFG, uma ação voltada para o conhecimento dos cursos de graduação é o *Espaço das Profissões*, evento criado para que estudantes do ensino médio conheçam os cursos ofertados pela universidade. Entretanto, é preciso reconhecer que apenas essa medida é insuficiente para um conhecimento aprofundado sobre os cursos, pois, normalmente, os jovens visitam os *stands* de todos os cursos pelos quais manifestam interesse, mas não têm tempo suficiente para conhecer cada qual em profundidade. O ideal é que se busquem informações extras sobre a grade curricular, e se pesquise amplamente acerca da formação e da atuação profissional na área.

Sobre o curso de graduação, este estudo também buscou compreender a dificuldade que os alunos atribuem ao curso, ao que responderam o seguinte:

QUAL GRAU DE DIFICULDADE VOCÊ ATRIBUI AO CURSO?



FONTE: OS AUTORES.



Apenas 1,1% dos alunos disse que a dificuldade do curso é pequena, e somente 18,5% afirmaram que a dificuldade é média. 43,5% apontaram que a dificuldade do



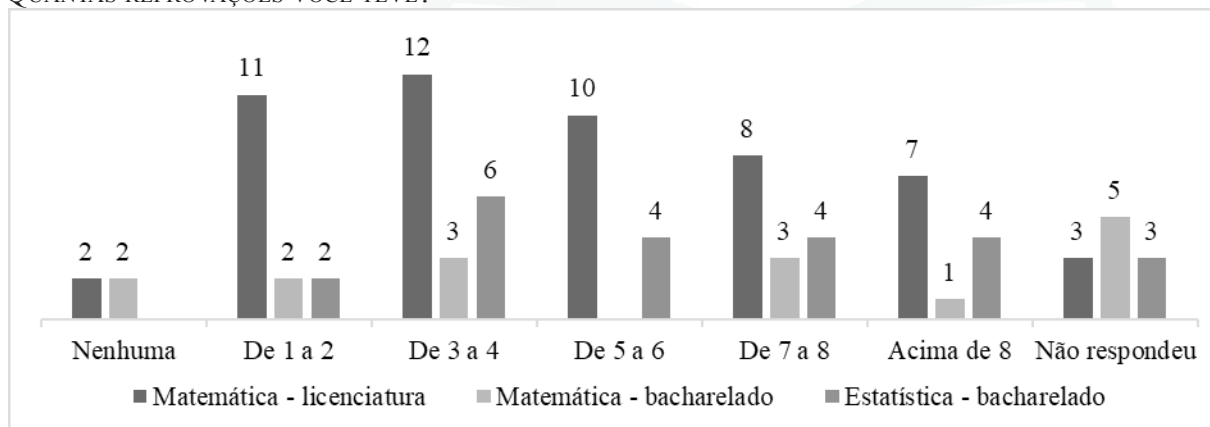
curso no qual estão matriculados é grande; e 34,7%, muito grande. Além disso, 2,2% não responderam a esse item. Dos alunos da Matemática licenciatura, 18,9% disseram que o curso é de dificuldade média; 47,1%, grande; 30,2%, muito grande; e 3,8% não responderam. Dos alunos da Matemática bacharelado, 6,3% afirmaram que a dificuldade do curso é pequena; 31,2%, média; 50%, grande; e 12,5%, muito grande. No grupo dos alunos da Estatística, 8,7% apontaram que o grau de dificuldade do curso é médio; 30,4%, grande; e 60,9%, muito grande.

Portanto, os cursos ofertados pelo IME/UFG são considerados de grande dificuldade, pois, somados os percentuais de dificuldade grande e muito grande, no curso de Matemática licenciatura, esse número é 77,3%; na Matemática bacharelado, de 62,5%; e na Estatística, de 91,3%. Desse modo, o curso de Matemática bacharelado é considerado o menos difícil, na visão dos alunos, e o de Estatística o mais difícil deles.

Oliveira et al. (2008) advertem que, ao entrar na universidade, o jovem enfrenta o desafio de lidar com dificuldades em relação ao conteúdo das disciplinas, ou ao nível de exigência, que normalmente é elevado. Quando isso acontece, são comuns os sentimentos de decepção em relação ao curso, e mesmo vontade de abandoná-lo. Nesses casos, os autores ressaltam a importância dos colegas veteranos e professores, mas, fundamentalmente, do apoio dos pais.

Esse elevado grau de dificuldade do curso também pode ser um dos responsáveis pelas reprovações, como se vê a seguir:

QUANTAS REPROVAÇÕES VOCÊ TEVE?



FONTE: OS AUTORES.

De todos os alunos que responderam o questionário, apenas 4,4% não tiveram nenhuma reprovação e 16,3% tiveram de 1 a 2 reprovações. Além desses, 22,8% tiveram de 3 a 4 reprovações; 15,2%, de 5 a 6 reprovações; 16,3%, de 7 a 8 reprovações; 13%, acima de 8; e 12% não responderam. Portanto, 56,5% dos alunos do IME/UFG apresentaram acima de 5 reprovações no curso. É importante destacar que esse foi o item com maior percentual de abstenções nas respostas. Isso pode se explicar pelo fato de que alguns



alunos se sentem constrangidos ao falarem sobre seu desempenho acadêmico, e quando o rendimento não é satisfatório, eles podem não querer abordar isso.

No curso de Matemática licenciatura, 47,2% dos alunos tiveram, no máximo, 4 reprovações; 34% tiveram de 5 a 8; 13,2% tiveram acima de 8; e 5,6% não responderam. Já na Matemática bacharelado, 43,8% tiveram até 4 reprovações; 18,7% tiveram de 5 a 8 reprovações; 6,2%, acima de 8; e 31,3% não responderam a esse item. No curso de Estatística, 34,8% dos alunos afirmaram ter tido até 4 reprovações; 34,8%, de 5 até 8 reprovações; 17,4%, acima de 8 reprovações; e 13% não responderam. Esses dados demonstram que os alunos da Estatística foram os que mais tiveram acima de 8 reprovações, seguidos dos da Matemática licenciatura. Também foram esses dois cursos que tiveram o maior número de reprovações a partir de 5.

Pelo número de reprovações, há o indicativo de que os alunos da Matemática bacharelado são os que possuem melhor desempenho acadêmico. Mas isso só pode ser confirmado caso seja feita uma pesquisa com base no histórico acadêmico dos alunos, pois pode ser que os alunos que afirmam ter poucas reprovações sejam aqueles que ainda estão no início do curso.

De acordo com Violin (2012), embora o desempenho acadêmico não possa ser encarado como causa ou efeito da evasão, a desistência do curso pode se relacionar com as dificuldades encontradas ao longo do mesmo. No mesmo sentido, Silva Filho (2009) entende que as reprovações, principalmente as que ocorrem no primeiro ano do curso, são um indicativo de que o estudante enfrenta problemas. Desse modo, caso a instituição não tome nenhuma atitude no sentido de atuar a favor do melhor desempenho acadêmico dos alunos, uma das consequências é a evasão.

Outro aspecto analisado foi o trancamento. A respeito dessa questão, a maior parte dos entrevistados, 78,3% do total, mencionaram que nunca trancaram o curso; 8,7% o trancaram apenas uma vez; 6,5%, duas vezes; e 6,5%, três vezes. Na Matemática licenciatura, 82,9% dos alunos nunca trancaram; 5,7% trancaram apenas uma vez; 5,7%, duas vezes; e 5,7%, três vezes. Na Matemática bacharelado, 75% nunca trancaram; 6,2% trancaram apenas uma vez; 12,6% trancaram duas vezes; e 6,2%, três vezes. E na Estatística, 69,6% nunca trancaram o curso; 17,4% o trancaram uma vez; 4,3%, duas vezes; e 8,7%, três vezes.

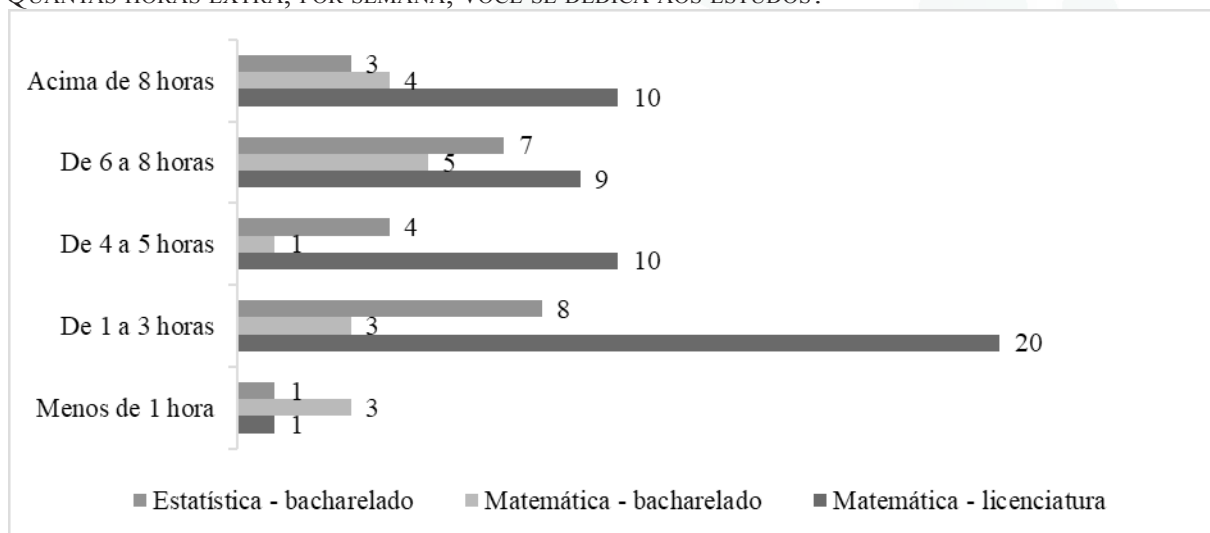
No geral, os trancamentos de curso no IME/UFG foram poucos. Mas é importante que se tenha atenção com esse aluno que tranca o curso, mesmo que seja em pequeno número, pois esse afastamento temporário pode sinalizar dificuldades de continuidade da vida acadêmica. Polydoro (2010) afirma que, quando o estudante realiza o trancamento de matrícula, tanto é sinal de que ele pretende voltar, como pode ser um indicativo de que ele não está seguro para tomar uma decisão definitiva quanto à continuidade ou não do curso. Em todo caso, nesse aspecto, a autora assevera que: "A inserção do recurso do trancamento na trajetória de cada estudante é peculiar e própria, decorrente da análise



peçoal que ele faz dos contextos institucional e social e de si mesmo” (POLYDORO, 2010, p. 136).

Para compreender os fatores que interferem no desempenho acadêmico dos alunos, também se questionou sobre a dedicação dos mesmos aos estudos. Uma das perguntas feitas foi sobre a quantidade de horas extra que se dedicam aos estudos, por semana, ao que 89 dos 92 alunos responderam:

QUANTAS HORAS EXTRA, POR SEMANA, VOCÊ SE DEDICA AOS ESTUDOS?



FONTE: OS AUTORES.

Tem-se, pois, que, dos respondentes, no geral, 19,1% afirmaram se dedicar acima de 8 horas extra semanais aos estudos; 23,6%, de 6 a 8 horas; 16,9%, de 4 a 5 horas; 34,8%, de 1 a 3 horas; e 5,6%, menos de 1 hora. Portanto, 57,3% desses alunos estudam no máximo 5 horas extra semanais, o que representa no máximo uma hora de estudo diário, caso se distribua esse quantitativo de horas entre os dias úteis da semana.

Dos 50 alunos da Matemática licenciatura que responderam a essa questão, 20% afirmaram estudar mais de 8 horas semanais; 18%, de 6 a 8 horas; 20%, de 4 a 5 horas; 40%, de 1 a 3 horas; e 2%, menos de 1 hora. Dos 16 alunos da Matemática bacharelado, 25% afirmaram se dedicar mais de 8 horas semanais aos estudos; 31,3%, de 6 a 8 horas; 6,3%, de 4 a 5 horas; 18,7%, de 1 a 3 horas; e 18,7%, menos de 1 hora. Já dos 23 alunos da Estatística bacharelado; 13,1% declararam estudar acima de 8 horas extra por semana; 30,4%, de 6 a 8 horas; 17,4%, de 4 a 5 horas; 34,8%, de 1 a 3 horas; e 4,3%, menos de 1 hora.

Nota-se, pelo exposto, que os alunos da Matemática bacharelado são os que mais dedicam maior quantidade de horas extra aos estudos, acima de 8, ao passo que os da Estatística bacharelado são os que menos se dedicam por todo esse período de tempo. Na mesma direção, também são os alunos da Matemática bacharelado os que dedicam poucas horas extra aos estudos, até 3 horas semanais. Porém, o grupo de alunos da Matemática licenciatura é o que dedica menos tempo ao estudo fora de sala.

Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) (2012) mostraram que 37,2% dos estudantes universitários brasileiros dedicam menos de 5 horas semanais aos estudos fora da sala de aula; 34,4% reservam de 6 a 10 horas semanais aos estudos extraclasse; 12,2%, de 11 a 15 horas; 8,3%, de 16 a 20; 3,6%, de 21 a 25 horas; 3,6%, mais de 26 horas, e 0,7% não respondeu.

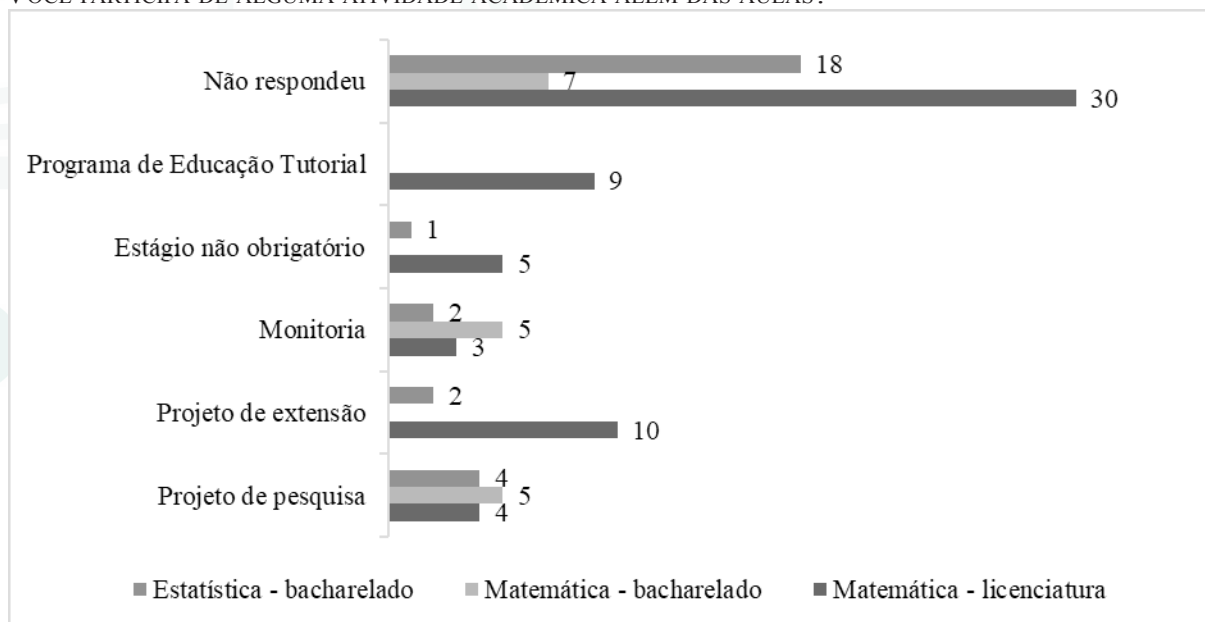
O referido estudo também identificou que, do total de estudantes que possui

trabalho remunerado, 44,7% dedicam menos de 5 horas semanais aos estudos extraclasse e, em seguida, aparecem os desempregados, dos quais 34,9% também dedicam, no máximo, 5 horas semanais a essa atividade. Já do outro lado, quando se analisam os estudantes que dedicam muito tempo aos estudos, despontam os que exercem trabalho não remunerado, dos quais 15,1% dedicam mais de 21 horas semanais ao estudo fora da sala de aula. Apenas 5,2% dos desempregados têm esse mesmo tempo de dedicação aos estudos, o que é bem próximo dos que exercem trabalho remunerado, dos quais 4,7% têm esse mesmo tempo de comprometimento. Portanto, não se pode afirmar que o trabalho é um impeditivo para a dedicação aos estudos, pois tanto há empregados dedicando um período significativo de horas extra aos estudos, quanto há desempregados dedicando pouco tempo.

Estudo realizado por Gonçalves et al. (2015) com alunos do primeiro período do curso de Direito noturno da Universidade Federal do Piauí (UFPI) identificou que o período dedicado aos estudos extraclasse influenciou em 36% o rendimento acadêmico dos alunos. Os demais 64% foram atribuídos a fatores diversos, como: nível de participação da família; professor/instituição de ensino; autoestima do aluno/boa vontade; saúde geral do aluno; integração ao processo de ensino e aprendizagem, entre outros. Portanto, resta evidente que o aluno que dispensa mais tempo aos estudos tem maiores chances de ter um desempenho acadêmico satisfatório e, logo, uma trajetória exitosa na universidade.

Além da dedicação aos estudos, os alunos foram questionados sobre seu envolvimento em atividades extracurriculares.

VOCÊ PARTICIPA DE ALGUMA ATIVIDADE ACADÊMICA ALÉM DAS AULAS?



Fonte: Os autores.

Das 105 respostas, 52,4% não mencionaram participação em nenhuma atividade extracurricular. Isso mostra que uma parcela significativa dos alunos não está envolvida integralmente com diversidade de atividades que a universidade dispõe, com o objetivo de propiciar uma formação mais rica e diversificada. Logo, para esses alunos, a formação se consubstancia exclusivamente por meio das aulas, que são as atividades curriculares obrigatórias do curso. Dos 50 alunos que indicaram alguma atividade, 26% declararam participar de projetos de pesquisa; 24%, de projetos de extensão; 20%, de monitoria;





18%, de Programa de Educação Tutorial (PET); e 12%, de estágio não obrigatório.

Dos 31 alunos respondentes da Matemática licenciatura, 29% afirmaram participar do PET; 16,1%, de estágio não obrigatório; 9,7%, de monitoria; 32,3%, de projetos de extensão; e 12,9%, de projetos de pesquisa. Dos 10 respondentes da Matemática bacharelado, 50% declararam participar da monitoria; e 50%, de projetos de pesquisa. Outras atividades não foram informadas por esse grupo de alunos. E dos 9 estudantes de Estatística bacharelado que responderam a essa questão, 44,5% afirmaram participar de projetos de pesquisa; 22,2%, de monitoria; 22,2%, de projetos de extensão; e 11,1%, de estágio não obrigatório.

Por assim ser, a atividade extracurricular preponderante na Matemática licenciatura é o PET; na Matemática bacharelado concorrem em igualdade a monitoria e os projetos de pesquisa; e na Estatística bacharelado despontam os projetos de pesquisa. Isso demonstra que, como o bacharelado é um grau acadêmico que forma profissionais com sólida base de conhecimento em determinada área, as atividades extracurriculares mais próprias desses cursos são as voltadas à pesquisa. Já os cursos de licenciatura, por estarem direcionados à formação para a docência, têm como atividades extracurriculares principais também as voltadas para esse campo, como é o caso do PET, que tem entre seus objetivos promover a integração da formação acadêmica com a futura atividade profissional, especialmente no caso da carreira universitária.

De todo modo, entende-se que a participação em atividades extracurriculares é fundamental, visto que um de seus grandes benefícios está em contribuir para o processo de adaptação do aluno ao espaço acadêmico, tanto por demandarem responsabilidade, como por oportunizarem o relacionamento com outros estudantes e também professores. Ainda, o envolvimento com projetos e pesquisas possibilita ao aluno conhecer novas realidades, motivando-o no desenvolvimento de sua vida acadêmica (TEIXEIRA et al., 2008, p. 195).

No mais, Santos e Silva (2011) acreditam que:

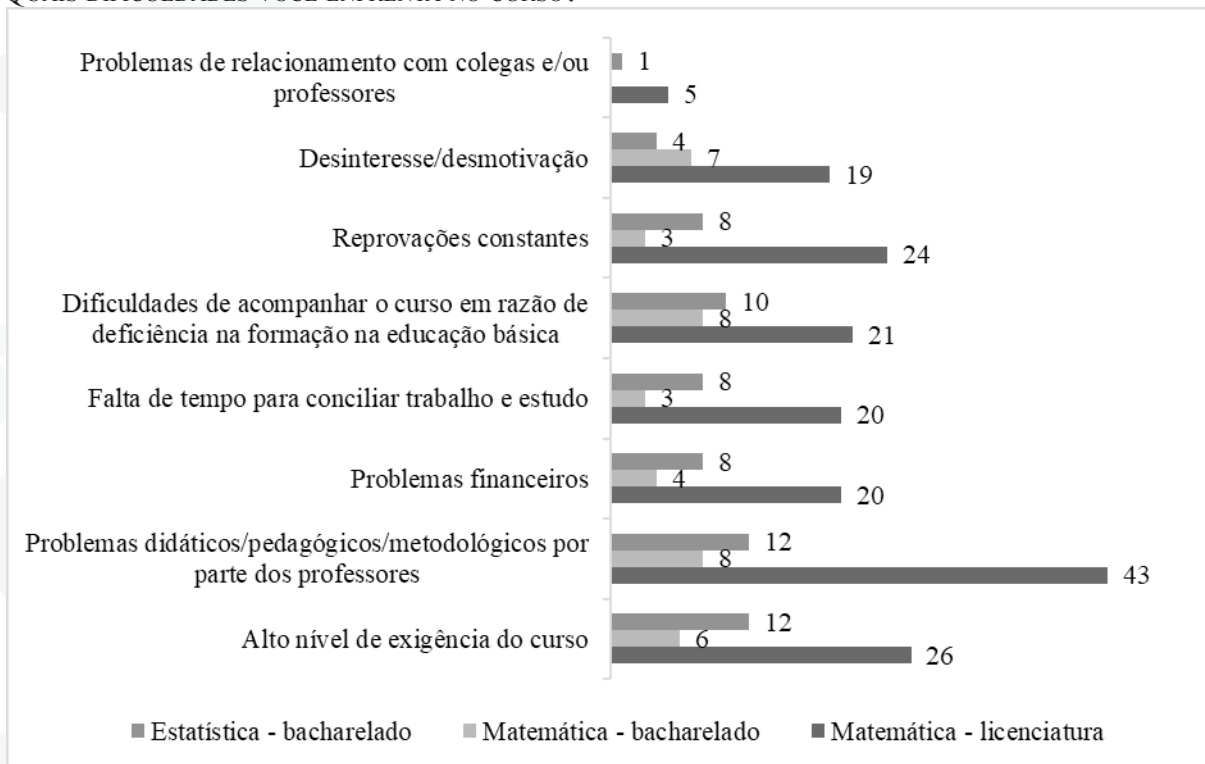
Quanto mais tempo passar o estudante nesse ambiente [acadêmico], maiores serão suas chances de compreender o funcionamento desse mundo, suas regras, seus limites, suas exigências e possibilidades. Mesmo a participação em eventos não diretamente relacionados às aprendizagens acadêmicas é importante nesse percurso que leva da admissão ao diploma (SANTOS; SILVA, 2011, p. 257).

Na mesma direção, Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) entendem que a não participação de atividades acadêmicas contribui para a falta de informações mais concretas sobre a profissão, o que dificulta a clareza de sentimentos sobre a escolha feita.

Já a respeito das dificuldades enfrentadas pelos alunos no curso, eles responderam o seguinte:



QUAIS DIFICULDADES VOCÊ ENFRENTA NO CURSO?



FONTE: OS AUTORES.

Para essa questão, cada aluno poderia eleger mais de uma resposta, visto que pode enfrentar mais de uma dificuldade. Foram obtidas 280 respostas, no geral, e o fator preponderante, elencado em 22,5% das respostas, foram problemas didáticos/pedagógicos/metodológicos por parte dos professores e, na sequência: alto nível de exigência do curso (15,6%); dificuldades de acompanhar o curso em razão de deficiência na formação na educação básica (13,9%); reprovações constantes (12,5%); falta de tempo para conciliar trabalho e estudo (11,4%); problemas financeiros (11,4%); desinteresse/desmotivação (10,7%); e problemas de relacionamento com colegas e/ou professores (2%).

Diante desse fato, é preciso atentar-se para o fato de que esse apontamento de problemas didáticos/pedagógicos/metodológicos por parte dos professores sinaliza a necessidade de se refletir sobre a prática docente. Uma das grandes queixas, segundo Santo e Luz (2013), é a de que “[...] os professores são especialistas e dominam o conteúdo de ensino, no entanto, deixam de utilizar as técnicas didáticas corretas para ajudá-los a compreender”.

No mais, por vezes, os professores centram suas ações em atividades muito tradicionais, que são aquelas com as quais eles são acostumados a trabalhar há anos, ou até mesmo da forma como eles mesmos foram ensinados. Tendo aprendido dessa forma, e acreditando nos resultados da aplicação dessas metodologias mais tradicionais de ensino, há resistência na implementação do novo.





Ainda, considerando que é papel do professor criar estratégias que sejam significativas para o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos; bem como considerando as mudanças que acometem a sociedade, principalmente em termos de tecnologia, e que interferem nos modos de aprender, é imprescindível uma discussão também sobre as formas de ensinar.

Certamente, a prática didática como já foi mencionada anteriormente, necessita ser vivenciada pelos educadores e não somente descrita como importante instrumento pedagógico que norteia a educação nos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino, desta forma, compreendemos que a utilização da didática assim como suas adequações na sociedade do conhecimento é uma condição *sine qua non* para a garantia de uma educação de excelência (SANTO; LUZ, 2013, p. 66).

Outro ponto que merece ser observado é que apenas 11,4% dos alunos declararam enfrentar dificuldades financeiras. Comumente, esse é o fator relacionado com a evasão nas instituições de educação superior, sendo considerado determinante para o abandono dos cursos de graduação. Porém, pode-se observar que, entre os motivos que ocasionam dificuldades no decorrer do curso, para os alunos do IME, esse é apenas o sexto colocado, entre oito opções. Dessa forma, é preciso sim cuidar para que os estudantes com dificuldades socioeconômicas sejam assistidos pelos programas de assistência estudantil da universidade. Contudo, é preciso perceber que há outros fatores que podem ter uma relação mais próxima com o fenômeno da evasão, que podem ser mais determinantes da mesma, que o fator econômico.

Para além da vivência na graduação, em se tratando de compreender o perfil dos estudantes, é importante atentar-se para suas expectativas para quando se formarem. Das 92 respostas, 59,7% declararam que almejam ingressar em cursos de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado), com vistas à melhor qualificação para o mercado de trabalho; 28,3% pretendem conseguir um emprego na área de formação; 8,7% pretendem buscar uma colocação profissional, independente da área de formação; e 3,3% não têm expectativas quanto à obtenção de emprego e inserção no mercado de trabalho.

Como se percebe, para grande parte dos alunos, o objetivo, com a conclusão da graduação, é começar a trabalhar na área de sua formação, ou então prosseguir na carreira acadêmica. É pouco o percentual de alunos que se mostram sem expectativas de retorno em relação à formação que tiveram na graduação, dispendo-se a trabalhar em área que não seja a de sua formação, ou não ter nenhuma ambição em relação ao trabalho ou estudos.

No mesmo sentido, estudo realizado por Oliveira, Detomini e Melo-Silva (2013), com graduandos de um campus da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), aponta que os estudantes têm expectativas objetivas, como: encontrar um emprego na sua área de formação, preferencialmente no setor público; ou continuar seus estudos na pós-graduação. No campo subjetivo, os estudantes almejam ter possibilidade de se realizar com o trabalho realizado; empregar suas competências no ambiente de trabalho; exercer influência e se tornar referência na sua área de atuação.



A expectativa em relação ao mercado de trabalho é grande com a conclusão de um curso de graduação. Isso porque a qualificação favorece tanto a ocupação de vagas quanto o melhor rendimento. Relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), publicado em 2017, mostra que um trabalhador com ensino superior tem uma taxa de desemprego 40% menor que a dos profissionais de nível médio e ganha, em média, 140% a mais que estes.

Na compreensão de Rosa e Gonçalves (2016), é preciso ter em vista que:

[...] a questão da garantia do acesso à educação superior relaciona-se, ainda, como o acesso a bens que extrapolam aos limites físicos das instituições de ensino, como o mercado de trabalho. Desse modo, o acesso, ao possibilitar melhor capacitação para o emprego, faz com que uma grande parcela de indivíduos, antes excluída social e economicamente, saia da zona de extrema pobreza e avance, melhorando sua qualidade de vida, podendo, assim, participar de forma mais efetiva de diversas dimensões sociais (ROSA; GONÇALVES, 2016, p. 189).

Portanto, o acesso à educação superior oportuniza o acesso a *benesses* não apenas educacionais, mas, conseqüentemente, econômicas, culturais, sociais e outras. Logo, considerando que o acesso a esse nível educacional ainda não consegue suprir toda a demanda, compreender o perfil dos estudantes universitários e entender, efetivamente, quais são os desafios que envolvem sua trajetória acadêmica, é fundamental para o enfrentamento das problemáticas da retenção e da evasão e as perdas delas decorrentes.

Considerações Finais

Este estudo identificou que o perfil socioeconômico dos alunos regulares do IME/UFG, ou seja, daqueles que ainda não ultrapassaram o prazo regular para integralização curricular, é composto majoritariamente por: estudantes com idade entre 18 e 24 anos, homens, provenientes do ensino médio da rede pública, com situação socioeconômica vulnerável e grande parte trabalhadores ou bolsistas.

Em termos de envolvimento com o curso, esta pesquisa evidenciou que: a maioria está matriculada no curso que era sua primeira opção de graduação, mas há um quadro significativo que almejava outro curso. Em razão disso, alguns alunos desejam mudar e, principalmente, desistir do curso. O estudo ainda identificou que os fatores que mais exerceram influência na escolha do curso foram: aptidões e interesses pessoais e boas expectativas em relação ao mercado de trabalho. Além disso, verificou-se que grande parte dos estudantes conhece o curso, em termos de grade curricular, apenas razoavelmente, e apenas poucos possuem um conhecimento aprofundado do mesmo.

Ainda sobre o envolvimento com o curso, verificou-se que os alunos pouco se dedicam ao curso, visto que são poucos os que dedicam uma quantidade significativa de horas ao estudo fora da sala de aula, e também é elevado o percentual que não se dedica a nenhuma atividade extracurricular.





Sobre as dificuldades enfrentadas na graduação, a maioria significativa dos alunos da unidade encara os cursos como difíceis ou muito difíceis. Isso acarreta, inclusive, no número de reprovações, que é elevado, e que pode influenciar na decisão por abandonar o curso. Sobre o abandono provisório, constatou-se que o trancamento de curso é pouco representativo. Mesmo assim, não deve ser desconsiderado, visto que pode sinalizar um possível abandono.

Também se identificou que as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos durante a graduação são: problemas didáticos/pedagógicos/metodológicos por parte dos professores, alto nível de exigência do curso e dificuldades de acompanhar o curso em razão de deficiência na formação na educação básica. Logo, a principal carência é a pedagógica.

Por fim, em relação às expectativas profissionais, os estudantes do IME/UFG, em grande parte, almejam dar continuidade aos estudos, ingressando na pós-graduação e também é significativo o percentual de alunos que ambicionam um emprego na área de sua formação. Isso é um indicativo de que os estudantes atribuem sentido à sua formação, vislumbrando possibilidades a partir da mesma.

Tendo em vista esses resultados, depreende-se que a trajetória dos estudantes da unidade investigada é permeada de percalços que dificultam o êxito acadêmico. Sendo assim, é necessário um olhar cuidadoso por parte da gestão para as problemáticas que esses alunos enfrentam, no sentido de superação das dificuldades, de modo a evitar que eles abandonem os cursos ou fiquem retidos por muito tempo na instituição.

É preciso reconhecer que nem todas as dificuldades são de ordem interna, como é o caso da vulnerabilidade socioeconômica e das condições de trabalho, que dificultam a dedicação ao curso. Porém, outros aspectos que despontaram, como o caso dos problemas didáticos/pedagógicos/metodológicos por parte dos professores, precisam ser tratados emergencialmente pela instituição. Não se pode responsabilizar apenas os alunos, principalmente os cotistas ou egressos de escola pública (os quais se acredita ter uma formação deficiente na educação básica) pelo baixo desempenho acadêmico nos cursos ofertados pelo IME/UFG.

Não se pode desconsiderar a resistência de certos professores em se ajustar às demandas no novo perfil de alunos que ingressa na universidade, sobretudo a partir das políticas de democratização da educação implantadas a partir dos anos 2000 – em sua maioria jovens, provenientes de instituições públicas de ensino, desfavorecidos socioeconomicamente, trabalhadores e mais. Não apenas o perfil do aluno mudou, mas também a sociedade e, com ela, a forma de aprender e, conseqüentemente, de ensinar. É preciso reconhecer que o tradicionalismo pedagógico, por vezes, dificulta que o professor alcance esse novo aluno. Por isso, a questão da formação continuada de professores e a reflexão constante sobre sua prática pedagógica devem ser sempre estimuladas.

Por fim, acredita-se que a unidade acadêmica pode desempenhar um papel expressivo no que se refere a estimular os alunos no engajamento acadêmico, por meio



da participação em atividades extracurriculares de diversas ordens, como projetos de pesquisa, extensão, monitoria, tirar dúvidas com os professores e muito mais.

O papel da instituição de ensino é o de orientar o aluno em sua trajetória acadêmica, oferecer suporte para suas fragilidades, mas, sobretudo, promover e incitar o envolvimento do estudante com a construção de uma trajetória de aprendizado exitosa. Daí a importância de estudos como este, que ajudam a universidade a conhecer os seus alunos, entendendo suas demandas, dificuldades e objetivos.

Referências

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. “Não havia outra saída”: percepção dos alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Psico-USF**, v. 14, n. 1, p. 95-105, jan./abr. 2009.

BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. C. Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 2, n. 1/2, p. 153-166, 2003.

BRASIL. Presidência da República. **Lei. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 28 jan. 2018.

CAMPOS, C. A.; SEHNEM, S. B. “Não era aquilo que eu queria...”: um estudo com universitários que vivenciaram a re-escolha de curso. **Pesquisa em Psicologia**, p. 131-142, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, M. P. G.; et al. Influência do tempo de estudo no rendimento do aluno universitário. **Revista Fundamentos**, v. 2, n. 2, p. 2015.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 31 jan. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira – 2016**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 25 jan. 2017.

IPEA. **Estudo comparado sobre a juventude brasileira e chinesa**. Dados preliminares do Brasil. Brasília: Ipea, 2012. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7665/1/RP_Estudo_2012.pdf. Acesso em: 01 fev. 2018.

JORDANI, P. S.; et al. Fatores determinantes na escolha profissional: um estudo com alunos concluintes do ensino médio na região Oeste de Santa Catarina. **Revista ADMpg Gestão Estratégica**, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 25-32, 2014.

MOURA, C. B. de; MENEZES, M. V. Mudando de opinião: análise de um grupo de pessoas em condição de re-escolha profissional. **Revista Brasileira de Orientação profissional**, v. 5, n. 1., p. 29-45, 2004.



OCDE. **Education at a Glance 2017**. 2017. OCDE Indicators. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2017/relatorio_education_at_a_glance_2017.pdf. Acesso em: 01 fev. 2018.

OLIVEIRA, M. C. de; DETOMINI, V. C.; MELO-SILVA, L. L. Sucesso na transição universidade-trabalho: expectativas de universitários formandos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p. 497-518, dez. 2013.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. 2010. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2010.

ROSA, C. de M. **A política de cotas na Universidade Federal de Goiás (UFGInclui): concepção, implantação e desafios**. 2013. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, 2013.

ROSA, C. de M.; GONÇALVES, A. M. A dimensão social da expansão da educação superior no Brasil. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 27, p. 176-192, jan./abr. 2016.

SANTO, E. do E.; LUZ, L. C. S. da. Didática no ensino superior: perspectivas e desafios. **Saberes**, Natal-RN, v. 1, n. 8, p. 58-73, ago. 2013.

SANTOS, G. G.; SILVA, L. C. A evasão na educação superior: entre debate social e objeto de pesquisa. In: SAMPAIO, S. M. R. (Org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA FILHO, J. P. **As reprovações em disciplinas nos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC) no período de 2000 a 2008 e suas implicações na evasão discente**. 2009. Dissertação de mestrado. Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Universidade Federal do Ceará, 2009.

TEIXEIRA, M. A. P.; et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 12, p. 185-202, jan./jun. 2008.

VALORE, L. A. A problemática da escolha profissional: as possibilidades e compromissos da ação psicológica. In: SILVEIRA, A. F.; et al. (Orgs.). **Cidadania e participação social**. Rio de Janeiro: Centro Edelsteins de Pesquisas Sociais, 2008.

VIOLIN, L. A. B. Evasão escolar na educação superior: percepções de discentes. 2010. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2010.

Notas

¹ No curso de Matemática, o tempo regular para integralização é de oito semestres; e no de Estatística, de nove semestres.

Artigo recebido em: 07/02/2018

Aprovado em: 21/08/2018

Contato para correspondência:

Chaiane de Medeiros Rosa.

E-mail: chaianemr@hotmail.com

