



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS  
E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**REGINA CÉLIA SANTOS DE ALMEIDA**

**EVASÃO DISCENTE NO CURSO DE ESTILISMO E MODA  
DA UFC**

**FORTALEZA  
2009**

**REGINA CÉLIA SANTOS DE ALMEIDA**

**EVASÃO DISCENTE NO CURSO DE ESTILISMO E MODA  
DA UFC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior como pré-requisito parcial para obtenção do título de mestre

Orientador: Prof. Dr. Ireleno Porto Benevides.

**FORTALEZA  
2009**

Ficha Catalográfica

A45c Almeida, Regina Célia Santos de  
Evasão discente no curso de Estilismo e Moda da UFC. / Regina Célia Santos de Almeida. – 2009.  
207f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão de Educação Superior, Fortaleza-CE, 2009.

Orientação: Prof. Dr. Ireleno Porto Benevides.

1 – EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO SUPERIOR. 2 – ESTILISMO E MODA – EVASÃO ESCOLAR. 3 – PERFIL DOS ESTUDANTES. 4 – TAXA DE EVASÃO ESCOLAR. I – Benevides, Ireleno Porto (Orient.) II – Universidade Federal do Ceará. Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão de Educação Superior. III – Título.

CDD: 378.16913

**REGINA CÉLIA SANTOS DE ALMEIDA**

**EVASÃO DISCENTE NO CURSO DE ESTILISMO E MODA  
DA UFC**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior/PPPG /UFC como pré-requisito parcial para obtenção do título de Mestre

Aprovada em: 17 de novembro de 2009

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Ireleno Porto Benevides (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola  
Universidade Federal do Ceará - UFC

---

Prof. Dr. José Rômulo Soares  
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Aos meus filhos Samuel e Mateus, e ao meu esposo Flávio,  
Meu núcleo familiar  
Dedico!

*A pesquisa é talvez a arte de se criar dificuldades fecundas e de criá-las para os outros. Nos lugares onde havia coisas simples, faz-se aparecer problemas.*

*Pierre Bourdieu*

A Deus, por cada conquista e pela luz que ilumina todos os meus dias, minhas idéias e meus caminhos.

Ao meu núcleo familiar: Flávio e nossos filhos Samuel e Mateus, razão de tudo.

Aos meus pais, Cristina e José Marques de Almeida (*in memoriam*), pela educação e pelos exemplos éticos, bases da minha vida social e profissional. Em especial à minha mãe e ao meu irmão, Gilmar, pela garantia da minha educação básica.

Ao Marcos Camurça do Núcleo de Processamentos de Dados desta universidade pela disponibilidade na elaboração dos dados acadêmicos específicos para esta produção.

Às professoras Pró-Reitora Clarisse Ferreira Gomes. Ms, Dra. Maria Nenmaura Gomes Pessoa, Dra. Helena Selma Azevedo, e aos Professores Dr. Valter Vieira e Dr. Sebastião Medeiros Filho, do Centro de Ciências Agrárias, pelo valor que dispensam aos profissionais atuam nas respectivas unidades acadêmicas.

À professora Ms. Walkíria Guedes de Souza, representando o corpo docente do curso de Estilismo e Moda, hoje do Instituto de Cultura e Arte desta universidade pelo consentimento do uso das informações desta produção bem como pelo apoio.

À professora Dra. Célia Gurgel do Amaral, pelo ensino das bases do conhecimento científico.

Às professoras Dra. Francisca Silvânia Monte e Ms. Andrea Camurça pelos momentos dedicados ao caminho das respostas de tantas dúvidas.

Às servidoras Técnico-administrativos Clara, Suzana, Zélia, Maria, colegas do Departamento de Economia Doméstica, e Caliandra, do curso de Estilismo e Moda - ICA, pelo apreço.

Aos estudantes evadidos do curso de Estilismo e Moda, participantes da pesquisa, pela atenção e disponibilidade.

À Universidade Federal do Ceará e aos idealizadores deste Programa de Pós Graduação, em especial à professora Dra. Fátima de Sousa Freire.

Às professoras e aos professores que fazem este Programa de Pós Graduação, em especial ao professor Dr. Ireleno Porto Benevides pela orientação desta produção acadêmica.

À Edilda, secretária deste Programa de Pós Graduação, pela acessibilidade.

## RESUMO

A evasão discente é um dos principais temas dos discursos educacionais da atualidade. As políticas educacionais implantadas nas instituições federais de educação superior (Ifes), a partir de 2007, objetivam a redução desse fenômeno. Nesse contexto o estudo em pauta discute a evasão discente da Universidade Federal do Ceará, com foco no curso de graduação em Estilismo e Moda, levantando os seguintes questionamentos: Qual o perfil apresentado pelo alunado evadido do curso de Estilismo e Moda entre 1994 e 2008? E como esse perfil indica o risco de evasão? Para responder a essas questões foi desenvolvida uma pesquisa exploratório-descritiva, baseada nos históricos acadêmicos e nas informações dos sujeitos da pesquisa, os evadidos “ingressantes” no curso entre 1994 e 2007 e dos coordenadores do curso. A fundamentação teórica segue explicação sociológica com os principais teóricos (SPADY, 1970; TINTO, 1975, 1987, 1993, 1997; NORA; BARLOW; CRISP, 2005); psicológica (BEAN, 1980, PASCARELLA, 1980; ASTIN, 1985) e econômica (CARRERA; NORA; CASTAÑEDA, 1992), que criaram as principais teorias e modelos desse fenômeno educacional. Corroboram no referencial teórico os estudos de Andriola (2003; 2005; 2006), Biazus (2005), Cislighi (2008) e Estite (2005). Os dados foram analisados mediante estatística descritiva e a medida de associação do Teste Exato de Fisher com simulação de Monte Carlo. O estudo revelou que as taxas de evasão entre os anos de 1994 e 2008 foram significantes nos anos de 1999, 2005, 2007 e 2008 respectivamente em 30%, 46,7%, 45,5% e 48,9%, paradoxalmente as de sucesso foram significativas dos anos de 2003, 2004, 2006, 2007 e 2008 que respectivamente atingiram 58,55; 57,70; 78,26; 82,22 e 86,66. Os estudantes evadidos apresentaram o seguinte perfil: 89,09 % do sexo feminino, 75,45% estado civil solteira, 95% naturalidade cearense, e 57,27% pertencem à faixa etária entre 18 e 21 anos. Os dados relativos ao desempenho acadêmico mostraram alta significância nas médias de reprovação por frequência. Os resultados revelaram ainda que tanto os fatores internos políticos institucional, didáticos – pedagógicos - curriculares e, quanto aos fatores externos relacionados à interesses pessoais associados a algumas características do perfil dos estudantes evadidos influenciam determinadamente a decisão do aluno em evadir-se.

Palavras chaves: Educação; Evasão; Curso de Moda

## ABSTRACT

Student evasion is one of the main themes of educational speeches today. Educational policies established in the federal institutions of superior education (IFES), as of 2007, aim at reducing this phenomenon. In this context, the present study discusses the student evasion at the Federal University of Ceará, with a focus on the Styling and Fashion undergraduate course, raising the following questionings: what is the profile shown by the student body evaded from the Styling and Fashion course between 1994 and 2008? And how this profile indicates the risk of evasion? To answer these questions an exploratory-descriptive research was developed based on the academic records and information of the survey subjects, the dropouts who entered the course between 1994 and 2007 and the coordinators of the course. The theoretical foundation follows the sociological explanation with the major theorists (SPADY, 1970; TINTO, 1975, 1987, 1993, 1997, NORA; BARLOW, CRISP, 2005), psychological (BEAN, 1980, Pascarella, 1980; ASTIN, 1985) and economic (CARRERA; NORA; CASTAÑEDA, 1992), who created the main theories and models of this educational phenomenon. Corroborate the theoretical reference the studies of Andriola (2003; 2005; 2006), Biazus (2005), Cislighi (2008) and Estite (2005). The data were analyzed by means of descriptive statistics and the measure of association of Fisher's Exact Test with Monte Carlo simulation. The study revealed that the dropout rates between the years 1994 and 2008 were significant in the years 1999, 2005, 2007 and 2008, respectively, 30%, 46.7%, 45.5% and 48.9%, paradoxically the conclusion rates were significant for the years 2003, 2004, 2006, 2007 and 2008 that respectively reached 58.55, 57.70, 78.26, 82.22 and 86.66. The evaded students showed the following profile: 89.09% female, 75.45% single marital status, 95% natural of Ceara and 57.27% belong in the 18 to 21 age bracket. The data related to the academic performance showed high significance in the failure for non-attendance averages. The results also revealed that internal institutional political factors, didactic – pedagogical - curriculum and as for the external factors related to personal interests associated to some characteristics of the profile of the dropout students determinedly influence the decision of the student in dropping out.

Key words: Education; Evasion; Fashion Course

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Evolução dos estudos sobre evasão	43
Quadro 2	Síntese dos estudos e causas da evasão	50
Quadro 3	Fatores de influência da evasão	58
Quadro 4	Tipos institucionais segundo a Classificação <i>Carnegie</i> (EUA)	72
Quadro 5	Categorias de risco à evasão	98

### LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Indicadores do Ensino Médio do Estado do Ceará em 2007	20
Tabela 2 -	Oferta de vagas e matrículas por vestibular nas IES no estado do Ceará em 2007	21
Tabela 3 -	Cursos da área de Design e Estilismo	27
Tabela 4	Universidades públicas que ofertam cursos da área de Design e Estilismo, 2007	29
Tabela 5 -	Resultado Enade 2006 – Curso Estilismo e Moda da UFC	30
Tabela 6 -	Índice de evasão média de cursos superior de alguns países da OECD em 2005	47
Tabela 7 -	Índice de evasão média de cursos de IES americanas	47
Tabela 8 -	Taxa de evasão total média de maior importância nos países da América Latina em 2005	48
Tabela 9-	Evasão anual média nas IES do Brasil por categoria administrativa	49

Tabela 10 -	Situação da educação superior brasileira em 2007	76
Tabela 11 -	Dados Gerais da educação superior ano base 2007	77
Tabela 12 -	Evolução do percentual do número de concluintes em relação ao Número de alunos que ingressaram quatro anos antes – 2002 – 2007	78
Tabela 13 -	Situação do quadro de servidores, 2009	108
Tabela 14 -	Taxas anuais de desempenho do curso de Estilismo e Moda entre os anos 1994 a 2008	112
Tabela 15 -	Características socioeconômicas dos estudantes evadidos	114
Tabela 16 -	Matrículas e desempenho acadêmico por ano letivo	118
Tabela 17 -	Médias de matrículas de acordo com o gênero	123
Tabela 18 -	Médias por medidas relativas às disciplinas quanto o estado civil	125
Tabela 19 -	Características dos sujeitos informantes	130
Tabela 20 -	Médias de matrículas e de outros procedimentos relativos	133
Tabela 21 -	Número de estudantes por número médio de disciplinas matriculadas	133
Tabela 22 -	Número de estudantes por número médio de aprovações	134
Tabela 23 -	Número de estudantes por número médio de reprovações por frequência	134
Tabela 24 -	Número de estudantes por número médio de reprovações por nota	134
Tabela 25 -	Número de estudantes por número médio de matrículas institucionais	135
Tabela 26 -	Número de estudantes por número médio de trancamentos parciais	135
Tabela 27 -	Número de estudantes por número médio de trancamentos totais (NMTT)	135
Tabela 28 -	Resultado dos questionários	137
Tabela 29 -	Fatores de Influência da Decisão da Evasão (FIDE) Dimensão Interna 1 - Político Institucional – Sistema Organizacional	139

Tabela 30 -	Fatores de Influência da Decisão da Evasão (FIDE) - Dimensão interna 2 – Aspectos conjunturais político institucional pedagógico	142
Tabela 31 -	Fatores de Influência da Decisão da Evasão (FIDE) - Dimensão interna 3 – Aspectos didático-pedagógicos	145
Tabela 32 -	Fatores de Influência da Decisão da Evasão (FIDE) - Dimensão interna 4 – Curso - Aspectos curriculares	148
Tabela 33 -	Fatores de Influência da Decisão da Evasão (FIDE) - Dimensão externa 1 – Condições pessoais – aspectos psicossociais	150
Tabela 34 -	Fatores de Influência da Decisão da Evasão (FIDE) - Dimensão externa 2 - Interesses pessoais – Aspectos psicossociais	152
Tabela 35 -	Fatores de Influência da Decisão da Evasão (FIDE) - Dimensão externa 3 - Condições pessoais - Aspectos socioeconômicos	155
Tabela 36 -	Fatores de Influência da Decisão da Evasão (FIDE) - Dimensão externa 4 - Mercado	160
Tabela 37 -	Fatores de Influência da Decisão da Evasão Discente - FIDE	164

#### LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Trajetória da evasão do curso de Estilismo e Moda – 1994 a 2008	113
Gráfico 2 -	Distribuição anual dos estudantes evadidos, segundo o sexo	116
Gráfico 3 -	Médias do desempenho acadêmico por ano cursado	123
Gráfico 4 -	Médias por medidas relativas às disciplinas acadêmico, quanto ao sexo	125
Gráfico 5 -	Médias por medidas relativas às disciplinas quanto o estado civil	127
Gráfico 6 -	Médias de matrículas e de outros procedimentos relativos, quanto a forma de ingresso	127

## **LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CC -	Centro de Ciências
CCA -	Centro de Ciências Agrárias
CEFETCE -	Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará
CEM -	Curso de Estilismo e Moda
CINDA -	Centro Interamericano de Desenvolvimento
CH -	Centro de Humanidades
CT -	Centro de Tecnologia
DED -	Departamento de Economia Doméstica
EM -	Ensino Médio
ES -	Educação Superior
ENADE -	Exame Nacional de Avaliação do Estudante
FACED -	Faculdade de Educação
FEAAC -	Faculdade de Economia, Administração Atuariais e Contabilidade
FFOE -	Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem
FIES -	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FONAPRACE -	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
GERES -	Grupo Executivo para Reformulação do Ensino Superior
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
ICA -	Instituto de Cultura e Arte
IES -	Instituição de Educação Superior
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES -	Instituição Federal de Educação Superior
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC -	Ministério da Educação
OCDE -	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PARU -	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PNAD -	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROUNI -	Programa Universidade para Todos
RAIS -	Relação Anual de Informações Sociais
SIEdSup -	Sistema Integrado de Informações da Educação Superior
SINAES -	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UFC -	Universidade Federal do Ceará

## SUMARIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	A EVASÃO DISCENTE	43
2.1	Breve Histórico	44
2.1.1	Cenário da evasão no ensino superior	47
2.1.2	A evasão nas instituições de educação superior brasileiras	49
2.1.3	Síntese dos fatores determinantes para a evasão	58
2.1.4	Conceito e terminologia	60
2.2	Reflexões e Fundamentação Teóricas: Modelos e Teorias	64
2.2.1	Modelo do processo de abandono de Spady	64
2.2.2	Teoria do desgaste do estudante não tradicional de Bean	66
2.2.3	Teoria da integração de Tinto	67
2.2.4	Modelo de desgaste de Pascarella e Patrick T. Terenzini	70
2.2.5	Teoria de envolvimento, de Astin	70
2.2.6	Modelo integrado de Cabrera, Castañeda, Nora e Henstler	70
2.2.7	Modelo conceitual de desistência do estudante de IES de tempo parcial – de Braxton, Hirschy e McCledon	71
2.3	O Cenário Mundial da Educação Superior	72
2.3.1	Modelos institucionais da educação superior nos países desenvolvidos	73
2.3.2	A educação superior brasileira	75
2.4	Avaliação Institucional	81
2.4.1	Aplicabilidade da avaliação institucional em IES	82
2.4.2	Os programas de avaliação institucional da educação superior	84
2.4.3	O SINAES e a responsabilidade social das IES	86
3	METODOLOGIA E ATORES - OS CAMINHOS DA PESQUISA	89
3.1	Pesquisa Bibliográfica	89
3.2	Pesquisa Documental	90
3.3	Pesquisa de Observação Direta Extensiva	90
3.4	Fontes e Sistemática de Coleta de Dados	91
3.5	Instrumento de Coleta de Dados	92
3.6	Tabulação dos Dados da Pesquisa Documental	93
3.7	Tabulação dos Dados da Pesquisa de Observação Direta Extensiva	95
3.8	Análise dos Dados	95

3.9	Localização da Pesquisa	97
3.10	Participantes da Pesquisa	97
3.11	Variáveis	98
3.12	Tipologias e Motivos de Evasão: Possíveis Correlações	98
3.12.1	Fatores internos	99
3.12.2	Fatores externos	99
4	<b>CARACTERIZAÇÃO DA AMBIÊNCIA DA EVASÃO</b>	100
4.1	Um Breve Histórico da Universidade Federal do Ceará	100
4.2	O Curso de Estilismo e Moda da UFC	101
4.2.1	Localização	101
4.2.2	Infraestrutura: instalações físicas e equipamentos	102
4.2.3	Recursos humanos	103
4.3	Perfil do Curso de Estilismo e Moda	104
4.3.1	Currículo pleno	104
4.3.2	Integralização curricular	105
4.3.3	Projeto pedagógico	105
4.3.4	Estratégias pedagógicas	105
4.3.5	Distribuição e localização pulverizada das disciplinas	110
4.3.6	Perfil profissional	110
4.3.7	Área de atuação do profissional egresso	110
5	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b>	112
5.1	Trajetória da Evasão no CEM de 1994 a 2008	112
5.1.1	Análise dos dados da evasão	113
5.2	Perfil dos Evadidos do CEM	113
5.3	Perfil dos Estudantes Evadidos por Tempo de Ano Cursado	116
5.4	Avaliação do Processo de Matrícula dos Estudantes Evadidos do CEM	117
5.4.1	O comportamento de matrícula	124
5.5	Análise da Pesquisa Documental	128
5.6	Pesquisa de Observação Direta Extensiva	130
5.6.1	Características dos estudantes evadidos que responderam à pesquisa	130
5.6.2	Avaliação do processo de matrícula dos sujeitos informantes do CEM	132
5.6.3	Análise dos dados dos históricos dos sujeitos informantes	136
5.7	Análise dos Questionários da Pesquisa de Observação Direta Extensiva	137

5.7.1	Sistematização dos fatores de influência de evasão e as respectivas dimensões internas e externas	138
5.7.2	Dimensão interna 1 – político institucional – sistema organizacional	139
5.7.3	Interpretação dos dados dimensão interna 1	140
5.7.4	Apresentação dos dados dimensão interna 2 – aspectos conjunturais político-institucional-pedagógico	144
5.7.5	Interpretação dos dados dimensão interna 2	145
5.7.6	Apresentação dos dados da dimensão interna 3 - aspectos didático – pedagógicos	145
5.7.7	Interpretação dos dados dimensão interna 3	146
5.7.8	Apresentação dos dados da dimensão interna 4 – curso - aspectos curriculares	147
5.7.9	Análise dos dados da dimensão interna 4	149
5.7.10	Dimensão externa 1 – condições pessoais – aspectos psicossociais	150
5.7.11	Interpretação dos dados dimensão externa 1	151
5.7.12	Dimensão externa 2 - interesses pessoais – aspectos psicossociais	152
5.7.13	Interpretação dos dados dimensão externa 2	153
5.7.14	Dimensão externa 3 - interesses pessoais - aspectos socioeconômicos	155
5.7.15	Interpretação dos dados dimensão externa 3	158
5.7.16	Apresentação dos dados da dimensão externa 4 – mercado	159
5.8	Fatores de Evasão Discente no CEM	160
5.8.1	Fatores internos 1	161
5.8.2	Fatores internos 2	161
5.8.3	Fatores internos 3	162
5.8.4	Fatores externos 1	162
5.8.5	Análise dos fatores de influência da decisão da evasão (FIDE)	164
5.9	A Evasão Discente sob o Olhar das Coordenadoras do CEM	167
5.9.1	Análise dos questionários das coordenadoras	169
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
7	BIBLIOGRAFIA	178
8	APÊNDICES	192
9	ANEXOS	200

# 1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a universidade se redesenha por características peculiares, haja vista as transformações socioeconômicas e culturais dos diferentes contextos de cada período e de toda sociedade. Assim, os paradigmas científicos foram mudando, como também as relações com Estado e a sociedade, e, nesse contexto, surgiu a crise entre universidade, sociedade, conhecimento e poder, em face das novas relações entre ciência e poder. A ciência e sua organização tornaram-se um problema político, pois os efeitos das descobertas e invenções são utilizados em confrontos bélicos: Hiroshima, Vietnã, Iraque, na militarização do espaço que não impediu o ataque de 11 de setembro aos EUA, bem como na fabricação de armas químicas.

Trindade (1998) assevera que a ciência é submetida ao jogo de poder, e, no campo das ciências sociais aplicadas, os pesquisadores perdem espaço para os “analistas simbólicos” que cada vez mais se aproximam do mercado. Assim, se criam formas de financiamento e expansão, tornando obsoletas as antigas formas de desenvolvimento das universidades – as atividades de pesquisa social e acadêmica. Com efeito, as complexas relações entre poder e conhecimento permeiam a sociedade contemporânea em todos os níveis.

A sobrevivência da educação superior pública e de qualidade, porém, não consegue se desvencilhar dos efeitos da lógica de mercado, a começar pela busca de sua eficiência, intrinsecamente fundamentada nas Teorias das Organizações. E a assimilação dos conceitos e normas de avanço à qualidade do campo empresarial pela universidade enseja polêmicas, principalmente por correntes contrárias às mudanças.

Com efeito, a intensidade das transformações no mercado do trabalho, do conhecimento em todas as áreas, sobretudo na transformação da ciência e do saber em força produtiva, é acelerada pela mundialização e a globalização da economia. O surgimento de especialidades e a demanda permanente por novos profissionais exigem flexibilidade e a multidisciplinaridade enseja às instituições educacionais o seu papel fundamental na inserção de pessoas na sociedade contemporânea que vem se constituindo em torno da informação e do saber.

Nesse sentido, o investimento dos governos na educação em todos os níveis torna-se imprescindível. No tocante à educação superior, Trindade (1998) situa a universidade como um parque de invenções, inovações tecnológicas, que depende de financiamento e dos aparelhos do Estado.

Assim, o governo atual constituiu políticas de inclusão para a educação superior brasileira como estratégias para desbloquear o acesso a esse nível educacional às classes sociais menos abastadas, em face do sucateamento, por quase uma década, das IFES, e do avanço das IES particulares, que fortaleceram a mercantilização do conhecimento, haja vista que parte daqueles estudantes que consegue ultrapassar a barreira do vestibular não consegue, entretanto, concluir o curso tão almejado e finda por evadir-se.

Esse problema não ocorre somente na sociedade brasileira; é mundial. A evasão discente é um dos principais temas dos discursos educacionais da atualidade. As políticas educacionais implantadas nas instituições federais de educação superior (Ifes), a partir de 2007, objetivam a redução desse fenômeno.

A evasão discente na educação superior passou a ser observada inicialmente nas instituições de ensino superior dos EUA, no período pós-Segunda Guerra Mundial, quando foram desenvolvidos os primeiros estudos na busca da compreensão do problema e produção de conhecimentos a fim de fomentar estratégias institucionais para redução da ocorrência do fenômeno (BERGER; LYON, 2005).

Nas décadas seguintes, foram elaborados teorias e modelos para explicação do fenômeno, destacando-se a Teoria da Integração, de Tinto. Braxton, Milem e Sullivan (2000) consideraram a Teoria de Tinto como quase-paradigmática, em face das referências em 170 dissertações e cerca de 400 citações nos estudos da temática desenvolvidos nos países ocidentais.

No Brasil, as pesquisas sobre evasão discente são desenvolvidas em outro contexto, diferentemente do estadunidense, pois, embora os estudos tenham se iniciado nos anos de 1970, não referenciam questões políticas, tampouco os movimentos sociais em que os universitários brasileiros se envolveram a partir da segunda metade da década de 1960 - o momento em que os brasileiros perderam os direitos civis, pois a ditadura durou vinte anos.

Enquanto parte do ocidente vivenciava os reflexos da efervescência cultural dos anos de 1960, a liberdade de expressão pela paz e a garantia dos direitos civis, o Brasil andava na contramão, orientado pelo regime ditatorial, porém, não impediu o movimento estudantil de 1968 à moda brasileira, que encontrou na Reforma Universitária motivos para manifestação.

Na década de 1970, a publicação do Ato Institucional N<sup>o</sup> 5 (AI 5) amordaçou a sociedade brasileira, sobretudo, mudou o rumo dos estudantes universitários envolvidos com ativismo político, os quais foram considerados subversivos, tornaram-se presos políticos ou foram exilados do País, obrigados a abandonar os cursos em que se encontravam

matriculados. Nesse sentido, há omissão dos reflexos do regime militar na educação superior nos estudos sobre o fenômeno evasão.

Paradoxalmente, foi no período do regime militar que houve grande avanço na educação superior brasileira, com a Reforma Universitária de 1968. O movimento estudantil protestou contra a política educacional da época com o episódio denominado “Crise dos Excedentes”, que se tratava da luta por mais vagas nas universidades para atender à demanda dos estudantes aprovados nos vestibulares e considerados excesso de contingente pelo fato de as universidades não comportarem a demanda (VIEIRA, 2001).

Visando a minimizar a crise estudantil instalada no País, o governo autorizou a iniciativa privada a atuar no campo da educação superior (ES); em decorrência, se iniciam a expansão de IES privadas, a criação de cursos e aumento do número de alunos matriculados na ES que atingiu 86% em 1980.

Segundo Vahl (1986, p. 27), a Reforma Universitária efetivada durante o governo militar provocou uma expansão desordenada e quantitativa do ensino superior brasileiro, com reflexo negativo maior entre 1968 e 1974.

O avanço da educação superior brasileira, a partir da segunda metade da década de 1970, confluiu com o início de abordagens sobre o fenômeno a evasão discente, que passou a ser investigada, e com o período de implantação e avaliação dos programas de pós-graduação brasileira pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC), o fenômeno é abordado nos estudos desenvolvidos por Andriola (2003), Andriola e Ribeiro (2005) e Andriola e Moura (2006). A pesquisa realizada por Andriola, Ribeiro e Moura (2006) sobre evasão das diversas unidades acadêmicas da Universidade, entre os anos de 1998 e 2000, resultou em uma taxa de evasão em torno de 5,74% ao ano, correspondente a 206 casos de abandono numa instituição pública de ensino que ofereceu 3.585 vagas à sociedade no respectivo ano.

Segundo Andriola, Ribeiro e Moura (2006), o cenário da evasão discente nas instituições federais de educação superior (IFES) acarreta, principalmente, o uso indevido da oferta de vagas, além de comprovar o desperdício das verbas públicas de custeio destinadas às IFES para manutenção da formação acadêmica dos alunos, sobretudo daqueles comprovadamente carentes (ou seja, aqueles que necessitam de bolsas de assistência, residência universitária, alimentação e apoio à participação em eventos).

Nesse sentido, torna-se necessária a realização de estudos para investigar a ocorrência do fenômeno nas diversas unidades acadêmicas da UFC, especificando a taxa de evasão em cada curso de graduação, viabilizando, assim, a implementação de medidas direcionadas à redução do fenômeno, racionalizando com responsabilidade a oferta do número de vagas que está aquém da procura, haja vista que o contingente de egressos do ensino médio supera o número de vagas ofertadas pelas instituições de ensino superior (IES) locais, fato que pode ser comprovado pelos dados do ano de 2007 da Secretaria de Educação Básica do Estado (SEDUC) e do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2009), apresentados nas tabelas 1 e 2 respectivamente:

**Tabela 1 - Indicadores do Ensino Médio do Estado do Ceará em 2007**

Ensino Médio	Matrículas da 1ª a 3ª série	Matrículas na 3ª série – Idade ideal <sup>1</sup>	Matrículas na 3ª série -Total <sup>2</sup>	Concluintes	Evasão%
Federal	2.489	399	533	526	1,3
Estadual	358.557	76.019	94.088	84.114	10,6
Municipal	1.274	231	279	239	13,8
Particular	41.920	12.748	13.870	13.176	0,5
Matriculados na faixa etária de 15 a 17 anos	321.250	89.397	--	--	--
<b>Total</b>	<b>404.240</b>	<b>89.397</b>	<b>108.770</b>	<b>98.055</b>	<b>9,3</b>

**Fonte:** Seduc/Coave/Ceavi/Educacenso 2008. Dados populacionais estimados pelo DATASUS (População do Ceará com idade entre 15 e 17 anos 560.225, no ano de 2007) - Adaptada pela autora.

Os dados da Tabela 1 revelam que 98.055 alunos do contingente de 108.770 dos estudantes matriculados na terceira série do ensino médio do ano de 2007 concluíram esse nível de ensino, correspondendo a 84,9% do total da referida série, e apontam taxa total de evasão de alunos em 9,3%. Revelam também que 89.397 alunos concluintes, 82,2% do total, pertenciam à faixa etária ideal para ensino médio do Estado, no entanto, a taxa de evasão estadual se destaca nas escolas da rede pública, sobretudo da rede municipal que, embora possua um menor contingente de estudantes nesse nível de ensino, apresenta um índice maior de evasão, 13,8%. Nas escolas estaduais, contudo, a taxa do fenômeno merece importante atenção - 10,6% - índice relativamente alto, pois 24,27% da população com idade entre 15 e 17 anos não cursam esse nível de ensino, como também concentra 88,7% das matrículas do

<sup>1</sup> Contingente de estudantes matriculados na 3ª série do ensino médio na faixa etária entre 15 e 17 anos.

<sup>2</sup> Inclui os estudantes matriculados na 3ª série do ensino médio na faixa etária entre 15 e 17 anos e os que estão com idade superior.

ensino médio do Estado, inclusive os 86,5% dos estudantes da terceira série, prováveis candidatos ao vestibular. As taxas de evasão das escolas particulares e federais (Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará - Cefet/CE e Colégio Militar) são irrelevantes.

**Tabela 2 - Oferta de Vagas e Matrículas por Vestibular nas IES no Estado do Ceará, em 2007**

Educação Superior		Vagas oferecidas	Candidatos Inscritos	Ingressos por Vestibular	Taxa Concorrência Cand/vaga	Vagas Ociosas
Ceará		40.472	148.573	32.540	3,67	7.932
Pública		11.342	79.945	10.911	7,04	431
Federal	Total	5.287	47.633	5.171	9,0	116
	UFC	4.037	38.598	3.980	9,56	57
Estadual		6.055	32.313	5.740	5,33	315
Municipal		--	--	--	--	--
Privada		29.130	68.628	21.629	2,35	7.501

**Fonte:** Inep/MEC de 2007 (BRASIL, 2009) – Adaptada pela autora.

Os dados da Tabela 2 mostram que as IES do Estado do Ceará ofereceram 40.472 vagas, disputadas por 148.573 egressos do ensino médio; desses, 38.598 concorreram às vagas da UFC, porém, ingressaram apenas 32.540 vestibulandos, dos quais 10.911 nas públicas e 21.629 nas particulares, ressaltando a totalização de 7.932 vagas ociosas. A UFC ofereceu 4.037 vagas para o vestibular de 2007, e matriculou 3.980 vestibulandos, o que ensejou 57 vagas ociosas, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/Ministério da Educação e Cultura (MEC) de 2007 (BRASIL, 2009).

Fazendo a inferência entre os dados da procura e oferta de vagas na educação superior do Estado, observa-se que o número oferecido pela IES atende somente a 27,24% do total de egressos do ensino médio do Estado. A relação entre egressos do ensino médio e candidatos ao vestibular da UFC de 2007 aponta que apenas 25,98% se submeteram ao referido processo seletivo, indicando que cerca de  $\frac{3}{4}$  (três quartos) dos egressos desse nível de ensino foram excluídos do processo, mostrando que o quadro da educação no Estado não tem avançado em termos de inclusão e que as instituições de ensino superior públicas estão longe de atender às demandas da sociedade.

Nesse sentido, os dados apresentados mostram um cenário desolador da educação, sobretudo do ensino superior do Ceará, e a Universidade Federal do Ceará, assim como as

demais IFES do País, precisam revertê-lo. Será, porém, que as políticas públicas ora implementadas para a expansão de instituições de ensino superior, aumento de vagas, programas de ações afirmativas e programas de articulação entre educação superior e ensino médio que pretendem promover uma educação com qualidade em todos os níveis de ensino influenciarão a redução da taxa de evasão discente?

Neste contexto, o estudo em pauta pretende descrever a evasão discente do curso de graduação em Estilismo e Moda da Universidade Federal do Ceará, mediante a compreensão e reflexão das teorias e modelos que baseiam o discurso da temática, da pergunta, da relevância da pesquisa e dos objetivos que o norteiam.

A evasão discente da Universidade Federal do Ceará é registrada em estudos desenvolvidos por pesquisadores em educação da Instituição a partir do final dos anos 1990, cujos dados subsidiam a pesquisa da temática a ser desenvolvida no curso de Estilismo e Moda da UFC entre 1994 e 2008.

A Constituição Federal de 1988, na seção I, artigo 206, inciso VII, estabelece a “garantia de padrão de qualidade” como um dos princípios e normas fundamentais à efetivação da qualidade da educação brasileira. No artigo seguinte, determina ser a educação “dever do Estado”, mas concede à iniciativa privada a prerrogativa de explorar o setor (artigo 209). Existe, no entanto, um fosso entre o que a CF institui e o que cada governo prioriza em seus programas para a sociedade.

Após a promulgação da Constituição Cidadã, em 1988, o País experimentou o comando de quatro presidentes, mas o grande avanço da educação superior ocorreu a partir de 2003, mediante investimentos com a implantação da avaliação institucional nas IES e o programa de expansão das IFES, que inclui o aumento de vagas, criação de cursos, construção de prédios e ampliação dos recursos humanos.

Panizzi (2004) enfatiza a importância das IFES na difusão do saber, na formação de profissionais qualificados e nos instrumentos de garantia de inclusão social na promoção da cidadania. Em seu conceito, o processo de inclusão deve ser realizado mediante ampliação do número de pessoas que entra nas universidades, bem como da expansão da infraestrutura, injeção de recursos financeiros, ampliação de vagas para professores efetivos e servidores técnico-administrativos, para atender satisfatoriamente à demanda a ser estabelecida. Ela defende ainda a ideia de que as instituições “devam trabalhar incessantemente com pertinência, correspondendo às realidades nas quais estão inseridas e se comprometendo com a qualificação”.

As IFES, por sua natureza organizacional, contam com um controle maior por parte do Estado no desempenho de suas atribuições e cumprem um papel de fundamental importância na promoção do desenvolvimento social. Segundo Chauí (1999), as universidades constituem espaço público para debates sobre problemas sociais, apresentando-se como receptoras e divulgadoras de ideias e pensamentos. São, portanto, agentes de ligação entre os fatos sociais e a ciência.

Na mesma linha de raciocínio, Durham (1998) assevera que o curso superior é o principal meio de inserção no mercado de trabalho formal e contribui para o exercício da cidadania, garantindo crescimento econômico e social, salário e renda e afirmando-se como um dos mais eficientes e dignos meios de inclusão.

Bauman (2000) e Giddens (*apud* BAUMAN, 2000) corroboram, quando assinalam a correlação entre educação, conhecimento, emancipação social e cidadania. Para os autores, os referidos conceitos são intrinsecamente ligados à condição humana.

Nesse sentido, a difusão do conhecimento permite que uma parcela maior da sociedade participe da vida econômica e fortaleça a produção de bens e serviços, seguindo a lógica do mercado. Como anota Carnoy (2003), o aumento progressivo da demanda afeta a produção, a qual necessita colocar no mercado produtos de valor agregado, passando a exigir na fabricação um elevado grau de qualidade. Com efeito, os governos são incitados a expandir a educação superior para atendimento às demandas da sociedade.

A sociedade brasileira é permeada, no entanto, por desigualdades sociais, e a demanda por vagas nos diversos níveis de educação aumenta a cada dia, e, no caso da educação superior, a oferta das públicas não consegue atender 1/3 da demanda, cujas vagas são preenchidas na maioria por jovens de classes abastadas. E cada presidente eleito no Brasil nem sempre tem como prioridade a educação, sobretudo a superior pública e gratuita.

A política educacional dos anos 1980 e 1990 fortaleceu o crescimento das ies particulares, uma vez que autorizava a expansão da educação superior, sem precedentes, com aprovação de cursos contemplando diversos campos do saber, principalmente nas áreas das ciências humanas e da tecnologia, entre eles o curso superior de Moda, uma subárea de *Design* e Estilismo. O *design* passou a ser entendido como uma vocação industrial, em face das tipologias do artesanato nacional que representam a diversidade cultural e a criatividade do povo brasileiro. Com efeito, o *design* constitui a estética funcional dos objetos, a relação

usuário/objeto/meio ambiente e outras relações com o mercado que os tornam diferenciados pela agregação de valor.

O lançamento dos cursos superiores de moda no Brasil foi um grande desafio, uma vez que o mercado era suprido por estilistas autodidatas, modistas e costureiras de peça completa. Por um lado, havia a empolgação pelo *glamour* da profissão, e por outro a falta de credibilidade, o preconceito velado, por parte dos pais, em relação à escolha e ao futuro profissional do filho ou filha.

Afinal, o que é a moda? O que é campo da moda? São os eventos de moda, os desfiles, as vitrines, os editoriais das revistas e veículos especializados?

Os veículos midiáticos ou formadores de opiniões conceituam o fenômeno de moda por expressões que se tornaram jargão do senso comum, afirmando com segurança o entendimento do seu significado.

Durante muito tempo, as Ciências Sociais mantiveram uma corrente de sociólogos com uma postura profundamente enraizada sobre a moda sob conceito de frivolidade. Foram produzidos, entretanto, conhecimentos por sociólogos, psicólogos, antropólogos contrários ao conceito pejorativo constituído por essa corrente, obtendo sucesso na legitimação da moda como campo de saber.

Segundo Caldas (1999), as primeiras produções científicas com observações e ideias sobre moda foram dos sociólogos Herbert Spencer, Gabriel Tarde e Thorstein Veblen, no final do século XIX. Os estudos buscavam compreender as motivações e formas de propagação da moda, identificando dois movimentos considerados a base do funcionamento do sistema – a imitação e a diferenciação – termos antagônicos e complementares que definem os fenômenos de moda.

A definição de moda como resultado de tendências contraditórias que estabelecem para a personalidade determinado equilíbrio entre o desejo de distinção e individualidade e o desejo de adaptação e conformismo consagrou o sociólogo Georg Simmel como fundador da Sociologia da Moda e causou intensa influência nos pensadores pós-modernos (SIMMEL, 1905 *apud* CALDAS, 1999).

Posteriormente, nos anos 1930, outras ciências e abordagens fortaleceram o campo da moda. A Psicanálise observa a moda sob a perspectiva freudiana, na qual o vestuário da “última moda” passa a significar a extensão do corpo, um complemento da ausência de um atributo estético num jogo de sedução; a provocação do desejo e o

fortalecimento do ego, confirmado somente pela admiração do olhar de outrem (FLÜEGEL<sup>3</sup>, 1930 *apud* BARTHES, 2005).

Embora os pesquisadores citados sejam considerados clássicos na contemporaneidade, naquele momento, suas obras não conseguiram repercussão suficiente para legitimar a moda como campo de estudo respeitado.

Entre os anos 1970 e 1980, em França, foram lançadas obras que realmente legitimaram a moda como assunto acadêmico: a publicação de *O Sistema de Moda*, de Roland Barthes, em 1967, e os estudos de Jean Baudrillard, Pierre Bourdieu e Gilles Lipovetsky, que explicam a moda como fenômeno sociocultural e espetáculo midiático.

A obra de Barthes faz uma abordagem estrutural-semiótica dos fenômenos da moda dentro dos paradigmas da Teoria Geral da Comunicação e da Semiologia. Em analogia à dicotomia de Saussure entre *langue* e *parole*, fez a distinção entre o código de vestuário, o sistema de elementos e regras da moda, criando o sistema da moda, que estabelece um paradoxo básico entre a mensagem simples do vestuário e a do código retórico elaborado: “A moda é um sistema semântico cujo objetivo é abalar o significado daquilo que ela elabora tão. [...] Sem conteúdo, ela [...] faz o insignificante significar luxuriosamente.” (BARTHES, 1976b: p. 269, 288 *apud* NÖTH, 1996, p. 139).

Em estudo posterior, Barthes (2005, p. 298) acentua que “a moda escrita ou gráfica conduz o semiólogo a um estado lexical dos signos indumentários”, e define a moda como “um sistema secundário”:

[...] um sistema semiológico de segundo grau, passa a ser não só legítimo, como até necessário, separar significado do significante e devolver ao significado o peso mesmo de um objeto. [...] a moda impressa, semiologicamente falando, funciona como uma mitologia do vestuário: até porque o significado indumentário nela é objetivado, concretizado, é que a moda é mítica. [...] a primeira etapa de uma linguística indumentária (BARTHES, 2005, p. 299).

A obra de Barthes, contudo, causou-lhe uma série de críticas, que o tornou alvo de preconceitos na Academia pela escolha de um objeto considerado como a síntese do mais fútil, portanto, anticientífico (NÖTH, 1996).

Segundo Lipovetsky (1989), a moda como fenômeno democrático permite ao indivíduo exercer o seu direito de escolha, mas, para o autor, “a moda não pertence a todas as

---

<sup>3</sup> Psicanalista inglês Jonh-Karl Flüegel, autor das obras *The Psychology of Clothes*. Londres: Hogart, 1930, que apresenta reflexões sobre as relações entre a moda e outras manifestações estéticas, sobretudo o *design* de objetos, a arquitetura e as artes plásticas, elementos que fazem parte de um todo e expressam o “espírito do tempo”, e *Le Reveur Nu, de la Parure Vêtementaire*. Paris: Aubier, 1930.

épocas nem a todas as civilizações”, embora durante dezenas de séculos tenham ocorrido transformações nos trajes, nos modos de vestir e “curiosidade e afeição pela realidade exterior.” (p.23). A moda se localiza na história somente a partir do final da Idade Média, quando foi reconhecida pela própria ordem, tornando-se um sistema inseparável do nascimento e do desenvolvimento do mundo moderno ocidental, em decorrência das transformações incessantes, movimentos e extravagâncias que ela provoca.

#### A moda está ligada ao conceito de Modernidade

[...] mudança na aparência para que haja uma aparência de mudança [...] torna-se rapidamente amálgama e reciclagem. Em política, na técnica, na arte, na cultura, ela se define pela taxa de mudança tolerável pelo sistema, sem que seja realmente mudada. (BAUDRILLARD, 1984).

Se antes a moda era considerada uma carreira fútil perante os olhares críticos da Academia, hoje é tendência de mercado; ultrapassa o *glamour* e segue a história social e política do mundo. As transformações culturais e de comportamento ditam a moda a cada década. A escola de moda deu base para as faculdades. Decorridos cerca de 20 anos, verificam-se mudanças relevantes entre o ensino de moda iniciado por volta de 1985 e a situação atual.

Para os historiadores, a moda representa um problema mais agudo e paradoxal que para os sociólogos. A opinião pública mantida e favorecida pela imprensa, pelos cronistas de moda etc., imagina a moda como um fenômeno essencialmente caprichoso, decorrente da faculdade de invenção do costureiro. (BARTHES, 2005, p. 354).

Enquanto, na Europa, se questionava o valor científico da moda e seus conceitos, ela surge no meio acadêmico brasileiro por intermédio de Gilda de Mello e Souza, autora da dissertação de mestrado intitulada “O Espírito das Roupas no Século XIX”, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), em 1950. A dissertação foi posteriormente transformada em livro, mas publicada em grande tiragem somente em 1980, tornando-se um marco inicial das pesquisas sobre moda produzidas pela universidade brasileira. A Faculdade Santa Marcelina, em São Paulo, no entanto, foi pioneira na oferta da disciplina na área de moda, pois, em 1967, Eugénie Jeanne Villien, uma freira suíça, professora da instituição, introduziu a disciplina Desenho de Moda nos currículos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Desenho e Plástica da Faculdade de Santa Marcelina. Posteriormente, em

1988, a ousadia da Freira suíça resultou na criação do curso de Desenho de Moda - bacharelado, na referida Faculdade. Antes desses acontecimentos, que contribuíram para a implantação de cursos superiores de moda no Brasil, para se formar em qualquer área desse campo de saber, era preciso sair do País (PIRES, 2002).

Caldas (2004) ressalta que, até a segunda metade da década de 1980, na cidade de São Paulo, a oferta de curso de formação superior em Moda era insignificante. Havia cursos de corte e costura e cursos técnicos de formação de mão de obra específica para atuação na indústria têxtil e de confecções, oferecidos por instituições de apoio ao comércio e à indústria, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Centro de Tecnologia da Indústria Química e Têxtil (CETIQT). Estas instituições instalaram em 1985 uma escola de Moda, mas somente em 1998 criaram o curso superior de Engenharia Industrial Têxtil e, em 2001, o de *Design* de Moda.

De acordo com Caldas (2004), em 2003, existiam apenas 46 cursos superiores de Moda no País. E em 2007, segundo dados do INEP (BRASIL, 2008), a área de *Design* e Estilismo soma 288 cursos.

**Tabela 3 - Cursos da Área de Design e Estilismo**

Design e Estilismo		Categoria administrativa				
		Pública			Privada	
		Federal	Estadual	Municipal	Particular	Comunitárias, Confessionais e Filantrópicas
Total	288	28	18	11	147	84
Decoração de Interiores	41	5	-	-	25	11
Desenho de moda	61	2	2	5	33	19
Desenho Industrial (artístico)	39	9	5	2	14	9
Design	95	8	6	2	53	26
Design de Interiores	5	1	1	-	-	3
Estilismo	1	-	1	-	-	-
Moda	22	1	1	1	13	6
Projeto de Produto	24	2	2	1	9	10

**Fonte:** MEC/NEED/INEP (Sinopse da Educação Superior 2007). Adaptada pela pesquisadora.

De acordo com a Tabela 4, existem 22 cursos de Moda cadastrados no Sistema Federal de Educação Superior, mas os cursos de *Design*, Desenvolvimento de Produtos e Estilismo formam profissionais de moda. Todos são subáreas de *Design* e Estilismo, cuja área é constituída por oito subáreas que juntas somam 288 cursos, divididos em 57 públicos e 221 privados; desses, 28 são federais, sendo 14 ofertados por universidades e os demais por Centro Federal de Educação Tecnológica, possuem 48.925 estudantes matriculados, ofertaram 33.028 vagas para o vestibular e ingressaram, por vestibular, somente 17.283 estudantes.

A educação superior de Moda consolidou-se no sistema educacional brasileiro haja vista o avanço do número de cursos nos últimos anos ofertados em duas modalidades: bacharelado e tecnológico. O curso de Estilismo e Moda da UFC é o único oferecido por IFES, cadastrado como Moda no MEC, na área de *Design* e Estilismo.

O rápido crescimento desse segmento de ensino, porém, evidencia a importância que a moda adquiriu como campo de saber no Brasil. Por outro lado, ressalta a baixa participação estatal nesse campo, uma vez que a maioria se constitui de instituições privadas. Os cursos são ofertados em quase todos os estados brasileiros, do norte ao sul, porém a maioria se concentra nas regiões Sul e Sudeste do País e é ofertada por IES particulares.

Os cursos do campo da Moda avançaram na contramão da cultura brasileira na oferta de serviços à sociedade. É lugar comum partir da iniciativa do Estado a oferta de determinados serviços, e esses, ao se posicionar no mercado, passam a ser ofertados pela iniciativa privada. Com a oferta do curso de Moda, ocorreu o contrário, foi ofertado inicialmente pelo setor privado.

Os cursos de *Design* e Estilismo, de natureza pública e gratuita, até 2006, foram oferecidos por 28 IFES, 11 dos quais por universidades, porém, sob administração estadual, são ofertados três cursos distribuídos entre as universidades estaduais do Pará e Paraná.

**Tabela 4 – Universidades Públicas que Ofertam Cursos da Área de Design e Estilismo, 2007**

Federal	Instituição de Educação Superior	Estadual		UF
	Universidade Federal do Amazonas			Am
	Universidade Federal da Bahia			Ba
	Universidade Federal do Ceará			Ce
	Universidade de Brasília			DF
	Universidade Federal do Espírito Santo			ES
	Universidade Federal de Goiás			Go
	Universidade Federal de Pernambuco			Pe
	Universidade Federal do Paraná		Universidade Estadual de Londrina	PR
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.		Universidade Estadual de Maringá	
	Universidade Federal de Santa Maria			RGS
	Universidade Federal de Pelotas			
	Pará: Universidade do Estado do Pará.			Pa

Fonte: Pesquisa Documental, 2008

Os cursos cadastrados como Moda no MEC, contudo, são avaliados de acordo com as diretrizes curriculares do *Design*, pelo Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE), e alguns cursos ainda não possuem diretrizes curriculares que contemplem disciplinas de Teoria do *Design* na sua matriz curricular. Isso conduz a resultados desastrosos para esses cursos, uma vez que o conteúdo dos exames não se coaduna integralmente com a proposta da matriz curricular. Em 2006, o (ENADE) avaliou, pela primeira vez, os alunos da área de *Design*, entre eles os do curso Estilismo e Moda da UFC, que obtiveram conceito 4, conforme Tabela 5.

**Tabela 5 - Resultado Enade 2006 – Curso de Estilismo e Moda da UFC**

Nome da IES	Curso	Ano	Média da Formação Geral		Média do Componente Específico		Média Geral		Enade Conceito (1 a 5)	IDD Índice (-3 a 3)	IDD Conceito (1 a 5)	Conceito Curso* (1 a 5)
			Ing	Conc	Ing	Conc	Ing	Conc				
			UFC	Design	2006	56.2	54.6	50.4	52.6	51.8	53.1	4

Fonte: INEP/MEC (2007). Adaptado pela autora.

Portanto, a oferta de cursos superiores que exploram as vocações industriais locais é uma das orientações dos planejadores educacionais. Pensar em mobilidade social subentende-se ensinar acesso à educação com qualidade para todos, porém o acesso à educação superior para a sociedade brasileira ainda está mais favorável aos indivíduos de maior poder aquisitivo, tanto nas Ies públicas quanto nas particulares. Enquanto isso, o acesso dos jovens de baixa renda a este nível educacional depende das ações de políticas públicas.

As políticas sociais voltadas à educação superior brasileira se traduzem em programas de governo que propõem, respectivamente, o financiamento, a inclusão de jovens nesse nível educacional e a qualidade de ensino que teve início no final dos anos 1990.

Inicialmente, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), criado em 1999; o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pelo Governo Federal em 2004, pela Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e, recentemente, em 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto N º 6.096, de 24 de abril de 2007.

O Fies conta atualmente com adesão de 1.370 instituições de educação superior privadas e beneficia cerca de 500 mil estudantes, cujas regras foram modificadas em novembro de 2007 com a Lei Nº 11.552/2007, objetivando facilitar o acesso dos alunos ao financiamento. A fiança admite que os candidatos a financiamento podem se associar em grupos de três a cinco estudantes, todos matriculados na mesma instituição, tornando-se fiadores entre si. Os alunos não precisam comprovar renda, mas se responsabilizam de forma recíproca pelo pagamento das prestações de todos os integrantes do grupo. Os alunos que cursam licenciaturas, Pedagogia, Normal Superior e cursos tecnológicos constantes do catálogo da Secretaria de Educação Tecnológica (Setec) pagam taxa anual fixa de 3,5%; para os demais cursos, a taxa é de 6,5%. Enquanto o percentual de financiamento subiu de 50%

para 75%, para os alunos do Prouni com bolsas de 50% da mensalidade, o financiamento passou a ser 100% da parcela.

O ProUni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, as quais, em contrapartida, recebem isenção de alguns tributos pela adesão ao programa. É voltado aos estudantes egressos das escolas da rede pública de ensino e àqueles que concluíram o ensino médio em escola particular com bolsa de estudos integral.

O programa concede bolsas integrais de 100% da mensalidade a estudantes com renda familiar, *per capita*, de até um salário mínimo e meio; e bolsas parciais de 50% da mensalidade a estudantes com renda familiar de até três salários mínimos. Para concorrer às bolsas do programa, o aluno deve fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e são selecionados os que apresentarem melhor desempenho.

A barreira está no “melhor desempenho”, uma vez que alguns colégios particulares incentivam seus melhores estudantes a participarem do referido exame com direito a prêmios, os inscrevem como se fossem bolsistas (os pais dos participantes assinam uma declaração de pobreza), e os preparam com aulas extras, enquanto os das escolas públicas participam sem nenhum incentivo e, tampouco, preparo, haja vista o nível de desempenho dos alunos das escolas particulares.

O bom desempenho no Enem coloca o estudante em condições de ingressar nos cursos mais concorridos. Além da bolsa que paga a graduação, o beneficiário do ProUni pode solicitar a bolsa-permanência de R\$ 300 mensais. Essa bolsa é concedida aos estudantes matriculados em cursos presenciais com, no mínimo, seis semestres de duração, beneficiários da bolsa integral do ProUni, e com carga horária igual ou superior a seis horas de aulas diárias. (BRASIL, 2008).

O Reuni, o mais recente programa de política educacional, objetiva a redução da evasão e propõe às Ifes a meta de aprovar até 90% do alunado de cada curso dentro do tempo ideal, e promete garantia de condições para o seu alcance; porém, o referido plano perde a característica de política de inclusão educacional pela sua vinculação às ações emergenciais das obras do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), que cada vez mais estão sendo associadas à campanha política, quando na verdade faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Conforme dados do MEC, entretanto, e m 2006, 15% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos estavam matriculados nas instituições de educação superior pública e em 2007 de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), 42,9% dessa faixa etária cursavam o ensino superior.

Adicionalmente, em 2005, a taxa anual de evasão apresentada na Sinopse Estatística da Educação Superior (BRASIL, 2006) atingiu 22%. Este dado revela que as políticas públicas educacionais de inclusão ainda não surtiram os efeitos esperados, considerando-se que o maior índice de vagas ociosas se concentra no setor privado, no qual existem ações do Programa de Universidade para Todos (ProUni) e do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies). No setor público, todavia, o índice do fenômeno é menor.

A existência de vagas ociosas aponta a necessidade de um programa de incentivo à permanência na instituição, pois, além daqueles alunos que não se matriculam, existem os que abandonam a instituição. Portanto, são importantes esses estudos, pois poderiam orientar estratégias para interferir no aumento da permanência do número de estudantes na educação superior e a taxa de sucesso anual.

Considerando que o processo seletivo para admissão nas IFES, a partir dos anos 1990, tornou-se uma disputa acirrada, representada pelo crescimento acentuado da proporção de candidatos/vagas inscritos nos vestibulares, a existência da evasão nas IFES torna-se instigante. Isto em face das dificuldades de acesso ao ensino superior, que não evitam que esses jovens estudantes interrompam seus estudos, evadindo-se do ambiente acadêmico, sem explicações para a instituição pública, depois de terem passado por um processo seletivo rigoroso.

A preocupação com a qualidade do ensino superior no Brasil, porém, não é um fato recente. O MEC, em 1980, iniciou a implantação de programas de avaliação institucional com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), cujo avanço resultou no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) em 2004.

O Sinaes tem por base quatro pilares, formados por dez dimensões, entre as quais a Dimensão 3 — Responsabilidade Social, como princípio fundamental para a qualidade da educação superior; no entanto, a UFC, como instituição pública, cujas atividades e finalidades para o alcance do seu mister são permeadas pela responsabilidade social em suas ações, necessita de recorrer ao uso de regras, normas, padrões, critérios e processos para o planejamento da gestão, orientada pelo seu Regimento Geral, que trata da legalização das atividades e finalidades da Instituição para a eficiência e eficácia legal da gestão.

O Regimento Geral da UFC traz as resoluções que regulamentam as atividades no tripé ensino, pesquisa e extensão, inclusive as regras para matrículas em disciplinas dos cursos de graduação e pós-graduação. As matrículas dos alunos com *status* regular, após o primeiro semestre, são realizadas por eles próprios. Alterações mais complexas, porém, como quebra de prerequisite para o curso das disciplinas não ofertadas pelo sistema ao aluno, ficam sob a responsabilidade de cada Coordenação de curso de graduação, que deve estar atenta às regras institucionais e à situação acadêmica do aluno.

Uma das estratégias criadas para tentar reduzir a ocorrência da evasão foi a atualização do Regimento Geral, com a criação da Resolução CEPE N<sup>o</sup>. 12, de 19 de junho de 2008. A Resolução altera os artigos 89, 90, 91, 92, 93 e o parágrafo único do capítulo IV do Regimento Geral da UFC, de 3 de fevereiro de 1971, que estabelecem as regras relativas ao processo de matrícula do controle acadêmico.

Observando o contexto das resoluções, são expressos os seguintes questionamentos: as regras estabelecidas pelo Regimento Geral para a gestão acadêmica das coordenações de cursos de graduação relacionadas aos procedimentos de matrícula dos discentes contribuem para o controle de evasão diante da facilidade de acesso tanto aos dados acadêmicos dos alunos quanto ao contato direto com estes? Como a Coordenação do curso, em face da existência do fenômeno, direciona a dimensão de responsabilidade social? Como o curso pode intervir para minimizar a existência do fenômeno? Qual a visão dos alunos evadidos sobre as vagas que eles ocuparam na UFC? Como a Universidade avalia o problema da evasão? O índice de evasão na UFC afeta o desempenho institucional? Até onde o papel da Universidade pode ser considerado cumprido ante a presença desse fenômeno? Embora esses questionamentos não sejam respondidos por esta pesquisa, são expressos para reflexão.

Nesse sentido, como estratégia de inclusão de estudantes que se encontram alijados desse nível de ensino, faz-se importante um estudo sobre o perfil dos alunos evadidos de cursos de graduação que apresentam essa conjunção de problemas, haja vista a ocupação e o uso responsável das vagas ofertadas nas instituições de educação superior públicas.

No caso, o curso de Estilismo e Moda da UFC é *locus* ideal para o estudo, haja vista as especificidades da área de conhecimento e sua vinculação ao Centro de Ciências Agrárias, e que, em 2003, apresentou no contexto da evasão a taxa de 7,5%, de acordo com estudo de Andriola (2003).

Segundo Caldas (2004), um curso superior de moda é formado por uma estrutura que requer recursos financeiros vultosos, tanto para a instituição que o instala quanto para o discente, em decorrência da necessidade de infraestrutura composta por diversos laboratórios

montados com equipamentos de alta tecnologia e com uma grande quantidade de materiais de uso individual. O aluno precisa de informações atualizadas, uma vez que o diferencial depende de sua gama de conhecimentos – incluindo domínio de línguas estrangeiras, de ferramentas de *design* informatizado, realização de viagens e participação em eventos culturais e de moda. Durand (1997) assevera que essas especificidades justificam o alto investimento tanto da instituição como do aluno de curso de Moda.

Conforme Pires (2002), os profissionais brasileiros com educação formal em Moda, antes dos anos 1990, estudaram fora do País, considerando, que no Brasil, os cursos de Moda tiveram início somente a partir da segunda metade dos anos 1980, com implantação inicialmente nas instituições de ensino superior de natureza privada. Almeida (2007) assevera, porém, que somente em 1993 a UFC criou o primeiro curso de moda público do País, denominado Estilismo e Moda, sendo por dez anos o único da região Nordeste.

Este estudo, então, toma como objeto de pesquisa o curso de Estilismo e Moda da UFC, entendendo que a busca das respostas por meio de pesquisa é de fundamental importância para possibilitar o mapeamento do panorama, com elementos que caracterizaram, ao longo dos 15 anos, a ocorrência do fenômeno no curso.

Propõe-se avaliar a ocorrência da evasão do alunado no período de 1994 a 2008, caracterizando o perfil dos estudantes evadidos do curso de Estilismo e Moda, considerando as especificidades da área de conhecimento, a trajetória desde o momento de seu ingresso até o abandono da Instituição. Pretende associar os fatores pessoais (aspectos psicossociais e socioeconômico, desempenho acadêmico) e a influência dos fatores internos institucionais (desempenho docente, projeto pedagógico, condições de infraestrutura e do espaço físico ocupado pelo curso na instituição) e externos (mercado de trabalho, vinculação simultânea a outra IES como aluno) da Instituição no processo da evasão.

A existência do fenômeno da evasão discente do curso de Estilismo e Moda da UFC fundamenta a importância do entendimento de como ele ocorre para se tentar descobrir as razões que o regem. Com efeito, na tentativa de identificar os elementos-chave do fenômeno, sua ordem de ocorrência e sua forma de articulação com os fatores internos e externos, formulou-se o seguinte questionamento:

**Qual o perfil apresentado pelo alunado evadido do curso de Estilismo e Moda da UFC entre 1994 e 2008? Como esse perfil indica o risco de evasão?**

Toma por Objetivo Geral traçar o perfil dos alunos evadidos do Curso de Estilismo e Moda (CEM) da Universidade Federal do Ceará (UFC) que ingressaram entre 1994 e 2007, identificando as dimensões de risco dessa evasão.

Para os Objetivos Específicos propõe :

- a) atualizar as taxas anuais de evasão discente do Curso de Estilismo e Moda (CEM) da Universidade Federal do Ceará até 2008;
- b) analisar o histórico acadêmico dos alunos evadidos entre 1994 e 2008;
- c) investigar os fatores internos e externos do ambiente acadêmico em relação à decisão de o aluno evadir-se;
- d) verificar os fatores de maior influência na decisão de evasão;
- e) identificar os grupos de risco de evasão; e
- f) identificar as dimensões de risco.

A pesquisa do fenômeno supõe que ele está associado aos seguintes fatores: os internos do âmbito institucional que se constituem por:

- 1 existe relação entre reprovação e evasão.
- 2 existe relação entre evasão e admissão de graduado.
- 3 há relação da evasão com a desmotivação com o curso:
  - a) dissonância entre a expectativa do curso e a sua realidade;
  - b) as condições do curso (falta de estrutura física adequada, turno de funcionamento, pulverização da localização das disciplinas, escassez de professores, rotatividade dos professores substitutos, desempenho docente, conteúdos pedagógicos, entre outros);e
  - c) o tempo de conclusão influencia a evasão.

Quanto aos fatores externos se supõe que

- 1 há relação entre evasão e o engajamento no mercado de trabalho.
- 2 o engajamento no mercado de trabalho decorre de quatro fatores a saber:

- a) a necessidade do aluno emancipar-se o conduz à busca da independência financeira.
  - b) o deslumbramento com a espetacularização da profissão influencia o aluno a priorizá-la em detrimento da vida acadêmica.
  - c) a necessidade de atuar precocemente no setor produtivo em face de atender às oportunidades emergentes do mercado;
  - d) o receio de que ao formar-se, a falta de experiência reflita num posterior alijamento do mercado ou numa dificuldade de inserção;
  - e) a superjornada de trabalho dificulta o cumprimento das atividades acadêmicas;
- 3 existe uma relação entre evasão e vinculação simultânea do aluno à UFC e a outra IES.

Um dos motivos que conduziram a investigação da ocorrência do fenômeno evasão discente na ambiência da UFC se explica pela necessidade da exploração de dados específicos ainda não levantados na Instituição, conforme anota Andriola (2003).

A evasão discente se constitui como um dos maiores desafios da educação, haja vista sua existência em todos os níveis de ensino no Brasil, definido como um fenômeno social e econômico que se efetiva principalmente na educação básica do ensino público brasileiro. No caso do ensino superior, o fenômeno é mundial e se configura como um problema de relevância. No Brasil, registra-se tanto nas instituições públicas quanto nas particulares. As perdas são sociais e econômicas e atingem todos os envolvidos no processo.

De acordo com INEP/MEC (BRASIL, 2008), em 2007, o País investiu 5,1% do Produto Interno Bruto (PIB) na educação pública, porém, apenas 0,8% foi rateado para educação superior, além de parte desse investimento que não tem retorno social, pois não consegue atender com eficácia às demandas educacionais em face do desperdício provocado pela evasão discente, cujo custo-aluno soma R\$ 12.322,00 por ano.

Pereira (2003) reforça a ideia do desperdício dos recursos públicos provocados pelo problema da evasão discente, destacando o estudo do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) desenvolvido em 2001, o qual apontou que o custo anual com a evasão nas IFES é da ordem de R\$ 486 milhões, correspondentes a 9% do orçamento anual, enquanto nas IES particulares a evasão provoca uma perda de receita em

torno de 10%. Esses fatos revelam uma urgente necessidade de medidas de controle do fenômeno.

Balzan (1994) realizou uma análise sobre uma série de ideias na área educacional que se firmaram como princípios da ação de grande parte dos educadores em atividades de planejamento, de pesquisa e de sala de aula, e foram consideradas como principais desafios da educação atual em países desenvolvidos e em desenvolvimento. Entre os problemas educacionais abordados pelo autor, sobretudo aqueles que figuram como grandes desafios à educação, foram referendados:

1 a evasão escolar, a repetência em todos os níveis de ensino e a semelhança da incidência dos fenômenos nos países em desenvolvimento e nos países centrais;

2 a desmotivação do estudante universitário, a indisciplina e o vandalismo na educação básica e ensino médio (EUA, Brasil e México);

3 as precárias condições de trabalho dos professores em países periféricos; e

4 as fortes críticas dos estudantes do ensino superior em fase de conclusão de curso e entre os recém-ingressos sobre o mercado de trabalho e o ensino da universidade.

O autor ressalta que, embora esses problemas estejam presentes nas salas de aula e laboratórios, as suas raízes “não estão exatamente ali”, e a solução deles se encontra além do fazer pedagógico; porém, são questões com as quais os professores se veem obrigados a lidar, mas, na verdade, escapam de suas mãos.

Os educadores “não podem tudo”, e os problemas com os quais se defrontam, muitas vezes “não estão exatamente ali”, nas salas de aulas, mas em instâncias mais distantes que eles não podem mudar, embora devam ter como objeto distante — quase num sentido utópico — contribuir para a mudança desejada. (BALZAN, 1994, p. 22).

[...] os professores precisam conhecer os limites de seu trabalho, as várias dimensões da educação. Se este conhecimento diminui a grandeza da obra educativa, dá-lhe, todavia, sentido de realidade e a situa nas suas verdadeiras fronteiras. O educador que possui uma visão realística de seu trabalho não deixa se embalar por ambições românticas e sabe que o que, de fato, pode modestamente realizar. Terá condições de refletir sobre a escola e suas funções e de distinguir seus próprios erros e falhas, dos óbices externos fora de seu controle. (WEREBE, 1968 *apud* BALZAN, 1994, p. 22).

Silva Filho et al (2007) asseveram, entretanto, que, no Brasil, o problema da evasão não é tratado com profissionalismo, dada a falta de programas de combate, planejamento de ações, de acompanhamento de resultados e coleta de experiências bem-sucedidas, de acordo com os resultados de uma pesquisa baseada em dados de 2001 a 2005 do

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2006b), que mapeou o panorama nacional da evasão das instituições de educação superior no referido período. O estudo revelou que a taxa média nacional de evasão atingiu 22%, enquanto a taxa anual média nas IES públicas ficou em torno de 12%, com variação entre 9% e 15%, e nas IES privadas a taxa ficou em torno de 26%.

Nesse sentido, o estudo de Silva Filho et al (2006) corrobora a afirmação de Balzan (1994) sobre a evasão discente ter se tornado um desafio à educação, presente tanto nos países em desenvolvimento quanto nos desenvolvidos, e princípio da ação de grande parte dos educadores em atividades de planejamento, de pesquisa e de sala de aula que requer atenção das políticas públicas.

A redução da evasão educacional superior brasileira, porém, é uma das principais metas do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Decreto N ° 6.096, de 24 de abril de 2007. Nesse sentido, incluir a redução do problema em uma política pública mostra a importância dos resultados de estudos desenvolvidos sobre a temática ao longo de três décadas no Brasil. Portanto, é de fundamental importância a realização de estudo dos fatores que interferem negativamente no desempenho dos cursos e refletem diretamente na qualidade da instituição, como a baixa taxa de sucesso, o represamento acadêmico e a evasão discente, como um *continuum* de controle de qualidade da educação.

Os dados do INEP (BRASIL, 2006b) sobre os cursos com maior taxa de evasão discente entre 2001 e 2005 mostram que os cursos das áreas de *Design* e Estilismo apresentaram as seguintes taxas: 2001, 15%; 2002, 23%; 2003, 14%; 2004, 32%; 2005, 27%, resultando na média de 22%. É evidente que, entre os dados apresentados, embora generalizados, há participação do curso de Estilismo e Moda da UFC, haja vista que o curso é uma das subáreas de Design e Estilismo.

Há escassez de bacharéis em Moda no Estado, pois o curso formou apenas 226 entre 1997 e 2008, o que leva o mesmo profissional a atuar em até três setores e contribui para a contratação de estagiários. O setor de confecções do Estado é o principal mercado de trabalho dos profissionais formados pelo curso de Estilismo e Moda, pois emprega 47% dos egressos; o segundo é o setor da educação superior de *Design* e Estilismo, que emprega 38% dos egressos; o terceiro é o de têxteis, seguido pelo de calçados e bolsas, que emprega 8% dos egressos do curso (ALMEIDA, 2007).

No Estado do Ceará, segundo dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS, 2005), localiza-se a maior concentração de empresas de indústria de vestuário do

Nordeste, 5.549, sendo 4.848 de confecções e 701 empresas têxteis, que empregam 52.942 profissionais, transformando o Estado no mais importante polo produtivo da região, seguido por Pernambuco, com 2.205, e Bahia, com 1.915 empresas do setor. A região metropolitana de Fortaleza (com Fortaleza, Maracanaú e Maranguape) forma um polo industrial pela concentração de indústrias do setor: 3.409 empresas de vestuário e têxteis, ficando o restante distribuído pelas cidades da região centro-sul do Estado.

Nesse sentido, a importância do estudo se encontra ainda no aumento de pesquisas abordando o fenômeno da evasão discente em todo o mundo, considerando a contribuição para o aumento da taxa de sucesso na graduação das IES brasileiras, onde a UFC se encontra inserida.

Em 2007, a UFC, sob gestão, constituiu tomada de decisões para o alcance da inclusão social, sobretudo, o fortalecimento da eficácia no combate à evasão discente. Uma das estratégias criadas para cumprir essa meta foi a atualização do Regimento Geral, com a criação da Resolução CEPE N<sup>o</sup>. 12, de 19 de junho de 2008. A Resolução altera os artigos 89, 90, 91, 92, 93 e o parágrafo único do capítulo IV do Regimento Geral da UFC, de 3 de fevereiro de 1971, que estabelecem as regras relativas ao processo de matrícula do controle acadêmico.

As mudanças sugerem o redesenho da Instituição em busca da excelência acadêmica e convergem para o assunto desta pesquisa, podendo ser destacada no primeiro plano a expansão universitária da sede da UFC em Fortaleza, de acordo com o Provimento N<sup>o</sup>1/Consuni<sup>4</sup> de 19 de junho de 2008, que trata, entre outros provimentos, da transformação do Instituto de Cultura e Arte (ICA) em uma unidade acadêmica, formado pela integração de quatro cursos de graduação de áreas afins: Comunicação Social, Estilismo e Moda, Filosofia e Educação Musical. No segundo, se inserem as novas regras sobre reprovação por frequência, de acordo com a Resolução N<sup>o</sup>.12/CEPE<sup>5</sup>, de 19 de junho de 2008, que objetiva, sobretudo, reduzir a evasão discente e o elevado índice de abandono de matrícula em disciplinas, aumentar o percentual de formandos em relação ao número de “ingressantes”<sup>6</sup>, dentro do tempo ideal estabelecido para a conclusão dos diferentes cursos de graduação. As novas regras de matrícula estabelecidas pela respectiva Resolução, contudo, não compreendem o período deste estudo, mas serão mencionadas para delimitar o recorte temporal.

---

<sup>4</sup> Conselho Universitário

<sup>5</sup> Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

<sup>6</sup> É o mesmo que estudante recém- ingresso, matriculados no primeiro ano. Vocábulo sem registro lexicográfico. Por isso sempre aspeado.

Nesse sentido, a importância deste ensaio converge no encontro das motivações que culminaram no seu desenvolvimento com a atual fase de transição do curso de Estilismo e Moda em decorrência de sua integração ao ICA, do desempenho das novas atribuições e, por consequência, da desvinculação do Departamento de Economia Doméstica, órgão a que esteve vinculado desde a criação.

O estudo em pauta sobre o fenômeno evasão em determinados cursos de graduação com características mercadológicas, em particular no curso de graduação em Estilismo e Moda da UFC, mostra-se relevante pelos seguintes motivos:

1. constituir-se como único e primeiro curso de Moda oferecido por universidade federal desde 1993;
2. a existência, no cadastro no sistema federal de educação superior em 2007, de 288 cursos de *Design* e Estilismo, entre eles 22 cursos de Moda, divididos em 57 públicos e 221 privados, desses, 28 federais, que juntos somam 48.925 estudantes matriculados, de acordo com Inep (BRASIL, 2009) apresentados na Tabela 10;
3. todos os cursos da área de *Design* e Estilismo funcionam sob as diretrizes do curso de Design, uma subárea;
4. a falta de diretrizes curriculares específicas para os cursos de moda;
5. a vinculação do curso de Estilismo e Moda ao Instituto de Cultura e Arte, após 15 anos de integração ao Centro de Ciências Agrárias; e
6. a inexistência de estudo sobre evasão na área de *Design* e Estilismo no Brasil.

Contribuiu ainda para sua escolha o acesso ao ambiente do objeto de estudo, em face das oportunidades de informações da pesquisadora e pela existência de um histórico de convivência do curso com o problema da evasão discente.

O desenho do perfil dos alunos evadidos do curso de Estilismo e Moda contribuirá, sobretudo, para a identificação de estudantes de risco à evasão, e poderá subsidiar estudos mais aprofundados para o desenvolvimento de um *software* configurado para essa finalidade.

A relevância do estudo dessa temática se encontra ainda nas diversas pesquisas desenvolvidas por pesquisadores de quase todos os países desde a década de 1970. É um tema que não se esgota, e por esse motivo continua sendo discutido ao longo de quatro décadas,

trazendo sempre novos elementos para discussão. A literatura encontrada, a maioria em periódicos eletrônicos internacionais, aborda geralmente o comportamento dos estudantes e sua relação com a instituição de educação superior. Observou-se uma variedade no emprego dos termos que conceituam os fenômenos evasão, atrito, abandono, desistência, desgaste, partida, retenção, envolvimento, permanência, persistência, comprometimento, envolvimento, integração etc. e de sua contraposição, a permanência, o que pode provocar dubiedade na compreensão com perda semântica decorrente das traduções.

O ensaio está estruturado em seis capítulos. O primeiro, intitulado “Introdução”, faz um breve recobro histórico da evasão discente do ensino superior, articulando o espaço e o tempo em que o fenômeno surge na Academia, a inserção da moda como campo de saber nas instituições federais de educação superior, sua presença na UFC, especificamente no curso de graduação de Estilismo e Moda, e a sua articulação com a evasão discente, descrevendo a abordagem do problema, os objetivos e explicando a justificativa para a relevância da pesquisa.

O segundo capítulo, “A evasão discente”, apresenta estudos sobre a temática realizados ao longo de quatro décadas, com destaque para os realizados pelos precursores ianques. Dando continuidade, para fundamentar a pesquisa, contextualiza a ocorrência global do fenômeno, as diferentes abordagens, os modelos e as teorias em voga a partir dos anos 1970, incluindo as pesquisas realizadas no contexto da educação superior nacional. Em seguida, são apresentados os modelos da educação superior nos diversos países, o sistema educacional superior brasileiro, enfatizando o direito fundamental à educação, estabelecido pela Constituição Federal (CF) de 1988, e a oferta de cursos. Dando continuidade, se discute o sistema de avaliação institucional da educação superior brasileira, que deu origem ao SINAES, instituído com o fim de garantir a qualidade da educação superior, bem como as bases teóricas dos diferentes conceitos de avaliação das políticas públicas no campo educacional.

No terceiro módulo, intitulado “Os caminhos da pesquisa”, são apresentados e explicitados os procedimentos metodológicos, os objetivos, a temática e a descrição das fases da condução do estudo e seu desenvolvimento.

O quarto segmento, intitulado “Caracterização do ambiente”, apresenta o *locus* do objeto de estudo, ressaltando inicialmente um breve histórico da Universidade Federal do Ceará. Traz ainda os perfis acadêmico e administrativo do curso.

No quinto, “Resultados”, estes são exibidos, bem como é feita a análise dos dados, são destacados os aspectos importantes do exame dos resultados, bem assim se confessam as limitações da pesquisa.

O sexto capítulo, “Considerações finais e perspectivas”, discute a afirmação ou negação das hipóteses formuladas, com suporte nos resultados da pesquisa e no referencial teórico.

## 2 A EVASÃO DISCENTE

O tempo de existência do ensino superior nas sociedades de Bolonha, Paris, Oxford, Estados Unidos, México, Peru, República Dominicana, Argentina, Chile, Uruguai, haja vista que algumas dessas instituições nasceram ainda na Idade Média e outras no século XVIII, contribuiu para que as experiências vivenciadas e acumuladas ao longo dos séculos pelo contingente de docentes, pesquisadores e alunos que por elas passaram em busca de conhecimento, de uma formação acadêmica e de qualificação, produzissem um universo de estudos sobre os vários problemas da educação superior, entre eles a evasão. Nesse sentido, o avanço da educação superior brasileira em relação aos estudos sobre evasão caminha lentamente, porém, o que pode ser observado é a implementação de políticas públicas, a partir de 2007, para a redução do fenômeno, sobretudo nas IFES, cujos resultados demandarão tempo, merecendo acompanhamento por meio de avaliação institucional e de estudos contingentes.

**Quadro 1 - Evolução dos Estudos sobre Evasão**

Período	Abordagem	Descrição
1950	Expansão	Durante o período do pós-guerra ocorreu nos EUA a expansão do número de IES e da quantidade de estudantes de diversas nacionalidades.
1960	Prevenção da evasão	Emerge a problemática da evasão em decorrência do grande número de estudantes de diversidade étnica. Iniciam-se os esforços do controle da evasão em estudos que não se limitavam em abordagens estatísticas.
1970	Teorias	Foi desenvolvida a base do conhecimento da evasão e elaboradas as propostas para impulsionar o avanço sistemático da compreensão do fenômeno através das teorias e dos conceitos até então construídos.
1980	Controle de matrículas	A consolidação da importância da permanência no ensino superior impulsionou esforços da IES para atrair estudantes.
1990	Avanços	Estudos empíricos para validar as teorias e os modelos. O processo de aprendizagem foi considerado fundamental para a permanência.
A partir do ano 2000	Tendência permanência	O índice de aprendizagem transformou-se num indicador de qualidade para alocação de recursos entre as IES públicas. Surge a educação a distância (EAD). Cresce a importância da formação superior em decorrência da exigência de profissionais qualificados pelo mercado de trabalho.

Fonte: Adaptado de Cislighi (2008).

## 2.1 Breve Histórico

Os estudos sobre a evasão discente, conforme Quadro 1, iniciaram-se nos Estados Unidos, no período pós-Segunda Guerra Mundial, quando foram desenvolvidos os primeiros ensaios na busca da compreensão do problema e produção de conhecimentos para fomentar estratégias institucionais a fim de reduzir a ocorrência do fenômeno. Na década de 1950, houve grande expansão do número de instituições de ensino superior e do contingente de estudantes nos Estados Unidos em decorrência do avanço industrial e tecnológico, que demandava recursos humanos especializados.

Na década seguinte, surgiram problemas relacionados à grande expansão de instituições o que contribuiu para a presença de enorme diversidade étnica, cultural e socioeconômica de estudantes nos *campi*, dificultando a convivência entre eles. Por outro lado, a formalização da Teoria do Capital Humano, em 1962, por Shultz, que explica a existência da desigualdade do crescimento econômico entre as diferentes nações e aponta a educação como principal fator, fomentou, juntamente com as demandas de crescimento econômico nos EUA, a reformulação dos currículos dos cursos que exigiam melhor *performance* acadêmica, mas o processo ocorreu sem enfatizar a importância da produção intelectual, o que ativou a inquietação dos estudantes já insatisfeitos com os aspectos políticos e organizacionais da vida acadêmica e dos efeitos da Guerra do Vietnã.

Nesse ínterim, surgiram os movimentos sociais, como a luta pelos direitos civis, os movimentos estudantis, as rebeliões, os ativismos, entre outros. Cresceu a evasão discente dos *campi* e, nesse contexto, foi reconhecida a complexidade do fenômeno, recebendo maior atenção dos estudiosos ianques pela busca de soluções (BERGER; LYON, 2005).

Os pesquisadores estadunidenses elaboraram com base nos resultados das pesquisas as teorias sobre o fenômeno evasão e sua contraposição, a permanência. Os precursores foram Spady (1970, 1971), Tinto (1975, 1987, 1993, 1997) Bean (1980) e Pascarella (1980). Com arrimo nesses estudos, cresceram os avanços na tentativa de compreensão e explicação das causas que influenciam a decisão do aluno em evadir-se do curso ou permanecer nele e como se articulam as interações das causas.

Os modelos causais foram desenvolvidos para prever e explicar o que leva um estudante que conseguiu ingressar no ensino superior a manter-se no curso escolhido ou afastar-se do objetivo primeiro, que se consume na interrupção. Os estudos precursores abordam o fenômeno em três diferentes perspectivas: a primeira encontra explicação sociológica com os principais teóricos (SPADY, 1970; TINTO, 1975, 1987, 1993, 1997;

NORA; BARLOW; CRISP, 2005); a segunda é psicológica (BEAN, 1980, PASCARELLA, 1980; ASTIN, 1985) e a terceira, econômica (CABRERA; NORA; CASTAÑEDA, 1992). Os modelos precursores foram sendo aprimorados, após validações, pela incorporação de interfaces de modelos com abordagens sob diferentes perspectivas, como forma de abranger complexidades das interações de um indivíduo e a IES a que se encontra vinculado.

O modelo de Integração e Desgaste do Estudante (TINTO, 1975), consiste em um estudo longitudinal que se busca a explicação de todos os aspectos e processos que influenciam a decisão do aluno em evadir-se dos estudos universitários e como se dar a associação desses processos na produção do desgaste que afeta a tomada de decisão de abandonar o curso ou permanecer nele. (NAO, 2007, p.46).

A Teoria da Integração, de Tinto, é o ponto de partida dos estudos sobre evasão, Braxton, Milem e Sullivan (2000) atribuíram à Teoria da Integração de Tinto um *status* quase paradigmático em face de mais de 400 citações além de ser referencial para 172 dissertações.

O modelo de Tinto (1975, 1987) foi aprimorado por Cabrera; Nora; Castañeda; Hengstler (1992), com a incorporação de elementos do modelo de Bean (1980, 1983), demonstrando que a integração de aspectos de modelos com diferentes abordagens possibilita o “aumento da compreensão acerca desse fenômeno educacional.” (ANDRIOLA, ANDRIOLA e MOURA, 2006, p. 368). A formulação do modelo alternativo foi validado pela combinação de variáveis exógenas e endógenas e confirmado por mais da metade das proposições aplicadas.

O modelo reformulado da Teoria da Integração de Tinto (1993), segundo Cislighi (2008, p.7), é um do mais aperfeiçoados, obtendo comprovação empírica relevante “em cerca de 70% das proposições que o compõem”, seguido pelo “modelo integrado de Cabrera; Nora; Castañeda; Hengstler (1992)”, que explica mais de 50% em que é aplicado.

Os pesquisadores Lotkowski, Robbins e Noeth (2004) buscaram na Teoria da Integração de Tinto a base para a realização do estudo sobre a permanência nas IES o contrário da evasão, no qual avaliam fatores acadêmicos e não acadêmicos para a melhoria das ações institucionais para a permanência de estudantes nas IES dos EUA. Na síntese do estudo, os autores recomendaram:

1. determinar as características e necessidades de seus estudantes, eleger prioridades entre as necessidades, identificar os recursos disponíveis, avaliar programas bem-sucedidos e, então, implementar um programa de

- permanência formal e abrangente que melhor atenda às necessidades institucionais;
- 2 adotar uma abordagem integrada nos esforços para permanência que incorpore fatores acadêmicos e não acadêmicos no desenho e desenvolvimento de programas para criar um ambiente socialmente inclusivo e academicamente apoiador, abrangendo as necessidades sociais, emocionais e acadêmicas dos estudantes;
  - 3 implementar um sistema abrangente de alerta precoce, avaliação e monitoramento, baseado em índices de desempenho no ensino médio e, no primeiro semestre das IES, testes de aptidão ao curso, informações sociométricas, registros de assiduidade e informações extra-acadêmicas coletadas por meio de pesquisas para identificar e constituir perfis de estudantes em risco de abandono; e
  - 4 determinar o impacto econômico dos programas de permanência e o tempo médio para conclusão, por meio de uma análise de custo *versus* benefício do abandono discente, permanência, procedimentos de avaliação e estratégias de intervenção para permitir uma tomada de decisão esclarecida em relação aos tipos de intervenções requeridas – acadêmicas e não acadêmicas, incluindo programas de recuperação ou reforço em disciplinas e apoio financeiro.

### **2.1.1 Cenário da evasão no ensino superior**

A evasão discente tornou-se o desafio à educação, presente tanto nos países em desenvolvimento quanto nos desenvolvidos, e princípio da ação de grande parte dos educadores em atividades de planejamento, de pesquisa e de sala de aula que requer atenção das políticas públicas.

**Tabela 6 - Índice de Evasão Média de Cursos Superior de Alguns Países da OECD em 2005**

Países	Índice de evasão (%)
Japão	7
Turquia	12
UK (Reino Unido)	17
Coréia	22
Alemanha	30
México	31
EUA	34
França	41
Itália	58
Suécia	52

**Fonte:** Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006)

Para incorporar formas de adequação dos modelos desenvolvidos para a realidade dos países como EUA, Espanha, Inglaterra, Austrália e Nova Zelândia ao contexto brasileiro, é preciso considerar os contrastes do nível socioeconômico, as condições de vida do povo brasileiro e os reflexos decorrentes.

**Tabela 7 - Índice de Evasão Média de Cursos de IES Americanas**

Tipo de IES	Índice de evasão média (%)
Privada muito seletiva	16
Privada seletiva	35
Privada aberta	52
Pública muito seletiva	26
Pública seletiva	49
Pública aberta	68
<i>College</i> privado seletivo	16
<i>College</i> privado aberto	59
<i>College</i> público seletivo	58
<i>College</i> público aberto	64

**Fonte:** *American College Testing* (ACT, 2005)

Na América Latina, a evasão se apresenta de modo mais preocupante na Bolívia e no Uruguai, onde os índices ultrapassaram 70%, em 2005. Cuba apresenta um dos índices mais baixos, 25%, entre os países pesquisados, aparecendo em seguida o Brasil, com uma média de 48%, embora esse índice tenha subido com a influência da evasão das IES privadas segundo Cinda/Unesco (2006):

**Tabela 8 - Taxa de Evasão Total Média de Maior Importância nos Países da América Latina em 2005**

Países	Instituições – Natureza Administrativa		
	Pública (%)	Privada(%)	Total(%)
Bolívia	-	-	73
Chile	50	63	54
Colômbia	51	51	51
Cuba	25	-	25
Uruguai	72	72	72
Venezuela	60	43	52
Brasil	33	53	48

Fonte: CINDA / UNESCO, 2006

### 2.1.2 A evasão nas instituições de educação superior brasileiras

Silva Filho et al (2006) mostram que os índices de evasão nesse nível de ensino no País não diferem muito da média internacional, mas variam muito em relação à natureza administrativa (pública ou privada) e geográfica (estado e regiões).

**Tabela 9 - Evasão Anual Média nas IES do Brasil por Categoria Administrativa**

Categoria Administrativa	2000 %	2001 %	2002 %	2003 %	2004 %	2005 %	Média %
Públicas	13	14	9	10	15	12	12
Federais	9	14	11	9	14	10	11
Estaduais	11	12	9	10	15	11	12
Municipais	40	18	-2	6	19	20	17
Privadas	22	26	27	28	28	25	26
Particulares	9	24	27	27	29	27	24
Comunitárias e Confessionais	31	28	27	28	26	24	27
Brasil	19	22	21	22	24	22	22

**Fonte:** Silva Filho et al. (2007, p.8)

Conforme dados do INEP, 60% dos estudantes que participaram do Exame Nacional de Cursos (ENC) não trabalham (BRASIL, 2005). Num mercado de trabalho cada vez mais competitivo, é estabelecido um impasse: é preciso ter uma formação superior para alcançar uma posição profissional satisfatória, e, ao mesmo tempo, para poder frequentar uma instituição universitária, é preciso ter condições, nesse mesmo mercado competitivo, de se sustentar, de enfrentar os custos diretos e indiretos do estudo e, sobretudo, de se desdobrar para utilizar todo o tempo no desempenho minimamente aceitável de ambos os papéis assumidos simultaneamente – o de trabalhador e o de estudante – sendo muitas vezes ainda preciso conciliá-los com responsabilidades familiares (VELOSO, 2001).

Assim, a realidade brasileira impõe pelo menos duas distinções marcantes para seus estudantes em relação à maioria dos alunos dos países desenvolvidos. A primeira diferença é de que, no Brasil, existe, em todos os níveis de ensino, o estudante trabalhador, aquele que precisa prover os recursos para custear seus estudos com o próprio esforço, desdobrando-se em duplas jornadas de trabalho para tentar conciliar seus compromissos profissionais com as atividades acadêmicas. A segunda tem estreita relação com a primeira: a autoseleção que o estudante da situação de vulnerabilidade socioeconômica se impõe na escolha do curso superior.

A situação de aperto financeiro do estudante é crucial em dois momentos: inicialmente, por depender das condições do ensino público como única opção para sua formação fundamental e média, o que normalmente resulta numa formação de baixa

qualidade para enfrentar os desafios do exame vestibular em uma IES pública. Assim sendo, o futuro candidato opta por ingressar num curso de menor concorrência em face da suposta maior chance de sucesso no ingresso, como também reflete na escolha o horário de turno único que lhe permita conciliar trabalho e estudo. No segundo momento, a continuação do estudante no mercado de trabalho pode comprometer o desempenho acadêmico, colocando em risco a sua motivação de permanecer estudando, ao enfrentar dificuldades para ter um bom desempenho e, muitas vezes, frequentar um curso para o qual não possui a menor aptidão e com perspectivas profissionais questionáveis (VELOSO, 2001).

A esse respeito, Veloso (IBID) assevera:

Identificamos como estudante trabalhador aquele que tenta conciliar o estudo e sua necessidade de trabalho para o seu sustento e às vezes de sua família, que não encontra na universidade um ambiente que reconheça essa sua condição, e num processo de escolha se ver pressionado a abandonar seus estudos. (p. 119-120).

A revisão bibliográfica sobre o fenômeno evasão discente mostra que, no desenvolvimento de pesquisa sobre essa temática, no Brasil, ainda existem muitos dados a serem explorados, conforme anotam Andriola e Moura (2006). Embora haja escassez de produção científica, é possível apresentar um extrato dos estudos desenvolvidos.

### **Quadro 2 - Síntese dos Estudos e Causas da Evasão**

<b>Causas</b>	<b>Autores (ano)</b>
Desempenho acadêmico	Brasil (1996); Lotufo, Souza, Covacic e Brito (1998); Souza (1999); Hotza (2000); Santos e Noronha(2001);Biazus(2004);Gaioso (2005); Lins ; Silva(2005)
Didático pedagógica	Brasil (1996); Lotufo; Souza, Covacic; Brito (1998); Gomes(1998); Souza(1999); Hotza (2000); Cunha(2001); Veloso(2002); Pereira(2003); Biazus(2004);Gaioso (2005); Lins; Silva(2005)
Ambiente (socialização acadêmica)	Brasil(1996); Lotufo, Souza, Covacic e Brito(1998); Cunha(2001); Santos e Noronha(2001); Gaioso (2005); Lins & Silva(2005); Andriola, Ribeiro e Moura (2006)
Currículo	Brasil(1996); Souza(1999); Santos; Noronha (2001); Gaioso(2005); Lins; Silva(2005); Andriola; Ribeiro; Moura (2006)

Condições do curso	Brasil(1996); Souza(1999); Cunha(2001); Santos; Noronha(2001); Veloso et al.(2002); Biazus(2004); Gaioso (2005); Andriola; Andriola; Moura (2006)
Características institucionais	Brasil(1996); Cunha(2001); Santos e Noronha(2001); Biazus(2004); Andriola; Andriola; Moura (2006); Cislighi (2008)
Interesses pessoais	Brasil(1996); Souza(1999); Hotza (2000); Cunha(2001); Veloso(2002); Pereira(2003); Biazus(2004);Gaioso (2005); Lins & Silva(2005), Estite (2005); Andriola; Ribeiro; Moura (2005); Andriola; Andriola; Moura (2006)
Condições pessoais	Brasil(1996); Souza(1999); Hotza (2000); Cunha(2001); Veloso(2002); Pereira(2003); Biazus(2004); Estite(2005); Gaioso (2005); Lins & Silva(2005), Andriola, Ribeiro e Moura (2005), Estite( 2005)

**Fonte:** Adaptado de Cislighi (2008).

A evasão no ensino superior brasileiro se encontra abordada na literatura nos estudos de Andreola (1977), Costa (1979, 1991), Anderson (1983), Paredes (1994), Brasil (1994, 1995, 1996); Bicudo (1995), Braga (1996), Santos (1999), Sousa (1999), Hotza (2000), Peixoto (2000), Rovaris Neto (2002), Andriola (2003, 2005, 2006), Biazus (2004), Estite (2005), Cislighi (2008), entre outros.

As pesquisas sobre a evasão dos discentes do ensino superior no País se iniciaram apenas na segunda metade da década de 1970, mas se evidenciaram a partir nos anos 1990, cujas temáticas abordam aspectos psicossociais e econômicos nas investigações das causas, desenvolvidas mediante estudos de casos e levantamentos. Segundo os autores, podem ser destacados o levantamento estatístico da Unicamp (1992), os estudos de Ramos (1995), de Bicudo (1995), e o relatório de Neves e Almeida Filho (1996) sobre a evasão na década de 1980 em Minas Gerais, produzido pelo Grupo Especial sobre Evasão, criado pelo MEC (BRASIL, 1995). As pesquisas se originaram por iniciativa do MEC e de universidades públicas brasileiras. Destacam-se também o estudo de Paredes (1994), que abrange um grande número de cursos, mas restrito à cidade de Curitiba, e os sobre os cursos de Química da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), e da Universidade de Brasília (UnB) desenvolvidos por Senapeschi et al (1985) e Silva et al (1995).

Sousa (1999) assevera que, nos estudos sobre a temática, a ênfase dos autores é direcionada para o esclarecimento dos objetivos da evasão dos cursos de graduação da IES brasileiras, os quais são enumerados a seguir.

1. Identificar o tipo característico da evasão que ocorre com maior frequência.
2. Identificar o período (ano/semestre) de maior ocorrência e os índices mais altos.
2. Determinar o número de alunos evadidos dos cursos de graduação em relação ao de matriculados.
3. Investigar as principais causas que levaram os alunos a se evadirem – ou a trocar de curso.
4. Identificar o perfil socioeconômico dos alunos evadidos e a forma de ingresso.
5. Identificar os cursos de uma IES que obtiveram o maior número de evasões.

A pesquisa desenvolvida por Andreola (1977) abordou a temática evasão dos cursos de pós-graduação. Ele alegou dificuldade na revisão da literatura pela escassez de trabalhos sobre o fenômeno. Trata-se de um estudo exploratório que tenta articular as pressões do mercado de trabalho, as dificuldades financeiras, as características dos alunos, as exigências e dificuldades no desenvolvimento da dissertação e disponibilidade para o curso com a evasão. O resultado desse estudo revela que, na inferência entre as variáveis, a de tempo foi a que mais se relacionou com o problema da evasão.

O relatório produzido pela Comissão Especial de Estudo sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras é um dos mais citados da década de 1990 pelos estudiosos nacionais. Iniciado em 1994, o estudo não atingiu seu objetivo principal, que consistia em pesquisar as causas da evasão dos cursos de graduação, porém, a Comissão menciona no relatório as possíveis causas do desempenho da graduação, de acordo com os seguintes fatores.

- 1) Fatores relacionados às características individuais do estudante:
  - a) habilidade para estudo, personalidade e formação escolar anterior;
  - b) escolha precoce da profissão e dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária;

- c) incompatibilidade entre a vida acadêmica e o mundo do trabalho;
- d) desencanto ou desmotivação dos alunos com cursos escolhidos em segunda ou terceira opção;
- e) dificuldade na relação ensino-aprendizagem, traduzida em reprovações frequentes ou na baixa frequência às aulas;
- f) desinformação a respeito da natureza dos cursos e descoberta de novos interesses que levam à realização de novo vestibular.

2) Fatores internos à IES:

- a) peculiaridades às questões acadêmicas
  - currículos desatualizados e longos;
  - rigidez na cadeia de pré-requisitos, aliada à falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso;
- b) questões didático-pedagógicas
  - critérios impróprios de avaliação do desempenho do estudante;
  - falta de formação pedagógica e desinteresse do docente;
  - ausência de programas institucionais para o estudante, como iniciação científica, monitoria, PET, entre outros;
  - cultura institucional de desvalorização da docência na graduação;
  - insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação (laboratórios, equipamentos de informática etc.);
  - inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade de matrículas em duas universidades.

O estudo de Paredes (1994), desenvolvido entre 1980 e 1989, discute a evasão do ensino superior mediante uma abordagem sociológica, cujo enfoque foi a busca das causas do fenômeno nas IES do Estado do Paraná: a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Foi realizado um levantamento quantitativo para dimensionar o problema, entrevistando as pessoas diretamente envolvidas nele, tais como

os evadidos e os dirigentes das instituições. Os resultados apontaram as principais causas. Sobre a UFPR, destacam-se dois fatores: a impossibilidade de conciliar o trabalho com o estudo e o pouco envolvimento com o curso gratuito; na PUC-PR, destacam-se o custo elevado do curso, a dificuldade financeira e a decepção com o curso.

Dal Mas Dias (1997) garante que a evasão discente pode ser considerada uma das características da educação, haja vista sua ocorrência ser constatada nas revisões de literatura em todos os países e em todos os níveis de ensino, principalmente no Brasil. Supõe, no entanto, que a formulação de um aplicativo, voltado a orientar os alunos “recém-ingressos” em suas decisões, no início das aulas dos cursos escolhidos, provocasse um efeito eficiente e eficaz para a redução do fenômeno evasão.

O relatório (BRASIL, 1996), de acesso restrito, produzido pela Comissão Especial de Estudo sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, teve como uma de suas metas a redução da evasão para 20% nas Instituições de Ensino Superior Públicas, porém, em cujo período o índice alcançou 50%, de acordo com Bordas (1996), Biazus (2004) e Cislighi (2008); no entanto, as medidas para redução do fenômeno foram somente anunciadas a partir do Reuni, em 2007.

Braga, Peixoto e Bogutchi (2003) realizaram um estudo na UFMG abordando a evasão das séries iniciais de seus cursos. Segundo os autores, foi possível verificar a existência de uma intensa correlação entre a repetência registrada no primeiro período do curso e a evasão. Os fatores institucionais induziram a decepção dos alunos com expectativas não correspondidas pelo curso e a encontrada e foram apontados pelos alunos como o motivo que mais contribuiu para a evasão. Os fatores pessoais e socioeconômicos, entretanto, a classificação obtida no concurso vestibular, a renda familiar média e o grau de instrução dos pais não afetaram a decisão de evadir do curso. Os autores asseveram que “O problema apresenta-se com uma configuração específica nas séries iniciais dos cursos, indicando a necessidade de compreender o que ocorre nessa adaptação do estudante à organização da ação pedagógica.” (p. 4)

Rovaris (2002) desenvolveu um sistema gestor denominado *E-Bayes (Evasão - Bayes)*, baseado nas redes bayesianas que utilizam simulações estatísticas baseadas no Teorema de Bayes, para gerir o fenômeno de evasão. O modelo permitiu estimar o risco de evasão discente de um curso de graduação a partir do histórico de evasão associado aos fatores pessoais do estudante.

Veloso (2001) assevera que as IES impõem uma visão reducionista aos sistemas de informação acadêmica, ou do controle acadêmico, e destaca que

[...] O sistema de informação acadêmica, da forma que está construído, caracteriza-se como um aplicativo operacional; cumpre apenas um papel de registro da vida acadêmica do estudante, sem no entanto subsidiar a instituição, e, mais diretamente os coordenadores dos cursos de graduação, para as análises necessárias e estudo de acompanhamento da vida acadêmica do estudante. (VELOSO, 2002, p. 135).

Veloso e Almeida (2002) sugerem que os sistemas acadêmicos sejam utilizados como sistema de informação gerencial, como fonte de informações necessárias para que as Ies definam as ações sobre a vida acadêmica do estudante com algum nível de conhecimento individualizado sobre ele. Consoante os autores, o potencial de informações contidas no sistema de informação acadêmica transcende o seu significado como um sistema de registro acadêmico, abrindo a perspectiva de sua utilização como um “sistema de informação gerencial”, fornecendo ferramentas para que a instituição atue baseada em informações documentais e não apenas no plano emocional e subjetivo, com o predomínio de argumentos e opiniões de custosa ou impossível verificação.

Biazus (2004) estudou o fenômeno evasão dos cursos de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Elaborou um modelo que denominou “Instrumento das causas da evasão (ICE)”, com análise de risco de evasão dos componentes, utilizando o teste de Kruskal-Wallis (H), para testes não paramétricos com alternativa, mediante Análise de Variância (Anova), associado ao teste de Levene (F) para verificar a suposição de homogeneidade de variáveis pela aplicação do teste de Análise de Variância Multivariada (Manova).

O ICE foi constituído por duas categorias – uma interna e outra externa – e dividido em sete componentes e 37 indicadores. A pesquisa encontrou os seguintes resultados: o componente didático-pedagógico de dimensão interna foi apontado como o principal influenciador sobre a decisão dos alunos evadirem-se de ambos os cursos. Nesse componente, o indicador de maior contribuição foi a “pouca motivação por parte dos professores” e o de menor contribuição foi a “concentração da grade<sup>7</sup> curricular em um único turno”.

Estite (2005) pesquisou a evasão na Universidade de Fortaleza (UNIFOR), objetivando encontrar um modelo de representação do processo de decisão do aluno em evadir-se ou não. A metodologia adotada pela autora foi a da Regressão Logística, cuja parte dos dados foi extraída do sistema acadêmico da instituição, constituída por “informações relativas a doze variáveis: Matrícula; Cursando(C); Trancado (TC); Transferido (T);

---

<sup>7</sup> Corresponde a matriz curricular.

Graduado(G); Abandono (A); IES-DET; Curso; Turno; D<sup>8</sup>\_1; D\_2; e Tempo”. A outra parte foi coletada do questionário socioeconômico dos estudantes da Instituição, do qual foram extraídas as variáveis relacionadas a informações do histórico do ensino médio (ESTITE, 2005, p.40).

Segundo a autora, o estudo apontou a relação da evasão com as variáveis independentes: sexo, estado civil, escolaridade do aluno, remuneração do aluno e os centros dos cursos de graduação; porém, as variáveis mais significativas na decisão do aluno sobre evadir-se foram a renda e o sexo, que se apresentaram com maior representatividade no processo da decisão do aluno sobre evadir-se ou não da instituição.

Andriola, Andriola e Moura (2006) estudaram as causas da evasão baseados nas informações dos evadidos e na opinião dos docentes e coordenadores dos cursos de graduação da UFC. Os autores obtiveram o seguinte resultado: indagados sobre os motivos da escolha do curso, 40% dos evadidos não tiveram nem buscaram qualquer informação, enquanto 64,2% possuíam afinidade com o curso; a incompatibilidade entre horário de trabalho e de estudo foi apresentada como causa por 39% dos evadidos; os aspectos familiares foram exibidos como desmotivadores para a continuidade dos estudos, enquanto a precariedade das instalações físicas do curso foi apontada por 10% dos evadidos.

De acordo com a opinião de 23% dos coordenadores, há necessidade de ampliar as condições de permanência dos alunos, tais como maior apoio às atividades de estágio, monitoria, pesquisa e extensão; 15,3% dos coordenadores apontaram a urgência da melhoria da qualidade de ensino, como a estrutura física dos cursos, envolvendo salas de aula, laboratórios e recursos audiovisuais; de acordo com 11,5% dos entrevistados, o aumento das ofertas de cursos noturnos e a melhoria da qualidade do ensino e do projeto político-pedagógico foram aspectos ressaltados como imprescindíveis à diminuição da evasão discente; e 45% dos coordenadores ressaltaram a conversa com os alunos com probabilidade de evasão, como estratégia para reverter a situação. Os autores concluíram que a evasão discente, no âmbito do ensino superior, possui dados pouco explorados, contribuindo para a baixa compreensão do fenômeno e de suas causas.

Cislaghi et al (2008) procuraram identificar os riscos de evasão baseados no perfil socioeconômico de “ingressantes” no curso de graduação em Ciências Econômicas na modalidade de educação a distância da UFSC. Utilizaram a metodologia estatística descritiva e a Análise de Correspondência Múltipla (ACM). O estudo identificou os grupos de risco e as

---

<sup>8</sup> Turno diurno

dimensões da evasão e apontou uma grande variabilidade de perfil no polo e entre polos de um mesmo curso de graduação. Revelou que os alunos evadidos pertencentes ao grupo de alto risco de evasão estavam na faixa etária de 30 anos, tinham concluído o ensino médio há 15 anos e eram graduados. Os fatores distância do polo principal e do local de trabalho foram indicadores de alto risco.

O levantamento sobre evasão realizado por Almeida (2007), no curso de Estilismo e Moda da UFC, referente ao período de 1994 a 2007, mediante pesquisa documental, mostrou a presença do fenômeno no curso a partir do seu primeiro ano de existência, 1994, e revelou que as maiores taxas ocorreram em 1999 e 2005, quando atingiram 30% e 46,66%, respectivamente.

Cislaghi (2008) realizou uma pesquisa-ação para elaborar um modelo de sistema gestor de conhecimento baseado em um *framework* para a promoção da permanência de estudantes no ensino superior, mediante um abrangente levantamento de teorias e modelos de desgaste, abandono e permanência discentes e das causas para a evasão discente no contexto nacional. Após a análise da aplicabilidade do modelo, mediante um estudo de caso realizado na UFSC, detectou que o suporte político e as lideranças institucionais são os elementos-chave de maior relevância e, ao mesmo tempo, o maior obstáculo a ser vencido para o sucesso da gestão de conhecimento em IES brasileira. Também concluiu que, apesar de as IES serem as maiores geradoras de conhecimento, não se empenham e tampouco agem para fazer com que o conhecimento por elas produzido seja utilizado em suas atividades meio e fim.

### **2.1.3 Síntese dos fatores determinantes para a evasão**

Os quadros 2 e 3 mostram que os fatores de influência para a evasão, apontados pelos pesquisadores brasileiros, estão relacionados principalmente aos interesses pessoais, às condições pessoais, ao desempenho acadêmico e à socialização acadêmica. Os dois primeiros são considerados de controle difícil, porquanto são fatores externos à instituição. Os dois seguintes se relacionam, no entanto, com os primeiros, mas são de ordem interna, portanto, passíveis de intervenção das políticas institucionais.

**Quadro 3 – Fatores de Influência da Evasão**

<b>Fatores individuais</b>		
<b>Ambiente institucional</b>	<b>Ambiente externo</b>	
<b>Desempenho acadêmico</b>	<b>Interesses pessoais</b>	<b>Condições pessoais</b>
<p>Dificuldade de acompanhar o curso</p> <p>Desempenho insatisfatório decorrente do elevado número de atividades de ensino.</p> <p>Desempenho insatisfatório decorrente da qualidade do ensino fundamental e médio</p> <p>Clima organizacional</p> <p>Absenteísmo</p> <p>Repetência</p> <p>Escassez de tempo para dedicar-se ao curso e atender às demandas</p>	<p>Frustração das expectativas em relação ao curso /instituição</p> <p>Falta de orientação vocacional, imaturidade para escolher (influência da herança profissional – dos pais, parentes)</p> <p>Novos interesses, opção por outras áreas</p> <p>Transferência p/ outro curso</p> <p>Fase de transição para vida adulta</p> <p>Desinformação sobre o curso</p> <p>Queda de desempenho por insatisfação com o curso</p> <p>Escolha e ingresso por imposição familiar</p> <p>Desmotivação por ter ingressado pela reopção</p>	<p>Dificuldades financeiras</p> <p>Necessidade de trabalho</p> <p>Mudanças no mercado (influência de turbulências econômicas)</p> <p>Mudança de domicílio, cidade, estado ou país</p> <p>Casamento, maternidade</p> <p>Estado de saúde fragilizado</p> <p>Falta de apoio no emprego</p> <p>Demandas familiares</p> <p>Transferência ex-officio</p> <p>Transferência para outra IES de preço mais baixo</p> <p>Insegurança pessoal quanto á competência como futuro profissional</p>
<b>Fatores internos</b>		
<b>Aspectos institucionais</b>	<p>Prioridade à pesquisa em detrimento do ensino</p> <p>Cultura institucional de desvalorização da docência</p> <p>Existência de greves prolongadas</p> <p>Falta de políticas de apoio mais abrangentes aos estudantes carentes</p> <p>Infraestrutura do curso</p> <p><b>Inexistência de sistema público de controle da utilização de vagas simultâneas em dois cursos</b></p>	
	<p>Ambiente Socioacadêmico</p> <p>Falta de programa de adaptação para o estudante ao ambiente universitário</p> <p>Pouca integração entre os estudantes e entre estudante e professor</p> <p>Dificuldade de adaptação à vida acadêmica</p> <p>Problemas de acomodação de alunos cuja residência se localiza em outras cidades</p>	
	<p>Curso</p> <p>Necessidade de tempo integral (oferta de disciplinas em mais de um turno)</p> <p>Infraestrutura deficiente</p> <p>Infraestrutura inadequada</p> <p>Insuficiência de informações e orientação por parte da coordenação</p> <p>Falta de estágio, monitoria de iniciação científica, de programas institucionais (PET), empresa júnior</p> <p>Curso não oferece boa formação prática (pouca integração com empresas)</p> <p>Disciplinas com alto grau de reprovação</p>	

<p><b>Aspectos Didático-pedagógicos</b></p> <p>Deficiência didática decorrente da falta de formação pedagógica dos docentes</p> <p>Critérios inadequados de avaliação</p> <p>Falta de respeito dos docentes para com os alunos</p> <p>Professores inexperientes nos semestres iniciais</p> <p>Falta de convergência entre teoria e prática</p> <p>Ausência de interdisciplinaridade nas unidades curriculares</p> <p>Desconhecimento dos docentes acerca das ementas das outras disciplinas</p> <p>Semestres iniciais com problemas de infraestrutura</p>	<p><b>Curriculares</b></p> <p><b>Currículo longo e denso, pouco foco na prática profissional</b></p> <p><b>Pouca ênfase nas disciplinas profissionalizantes.</b></p> <p><b>Currículo desatualizado para o mercado</b></p>
<p><b>Fatores externos</b></p>	
<p><b>Mercado</b></p> <p><b>Mudanças de perfis profissionais</b></p> <p><b>Menores oportunidades</b></p> <p><b>Redução de salário</b></p> <p><b>Perda de prestígio social da profissão</b></p>	<p><b>Políticos</b></p> <p><b>Relacionados à falta de políticas públicas para o ensino de graduação</b></p>

Fonte: Elaborado pela Autora

#### 2.1.4 Conceito e terminologia

A conceituação do fenômeno evasão varia de acordo com o contexto, porém, Costa (1991) assevera que consiste na saída do aluno da universidade ou de um dos seus cursos, definitiva ou temporariamente, por qualquer motivo, exceto a diplomação.

Por outro lado, Silva Filho et al (2007, p.2) tentam enfocar o conceito da “evasão sob dois aspectos similares, mas não idênticos.”

1. A evasão anual média mede qual a porcentagem de alunos matriculados num sistema de ensino, em uma IES, ou em um curso que, não tendo se formado, também não se matriculou no ano seguinte (ou no semestre seguinte, se o objetivo for acompanhar o que acontece em cursos semestrais). Por exemplo: Se uma IES tivesse 100 alunos matriculados em certo curso que poderiam renovar suas matrículas no ano seguinte, mas somente 80 o fizessem, a evasão anual média no curso seria de 20%.

2. A evasão total mede o número de alunos que, tendo entrado num determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obteve o diploma ao final de um certo número de anos. É o complemento do que se chama de índice de titulação. Por exemplo, se 100 estudantes entraram em um curso em um determinado ano e 54 se formaram, o índice de titulação é de 54% e a evasão nesse curso é de 46%.

Para os autores, os dois conceitos não estão diretamente ligados, em decorrência da dependência dos fatores como níveis de reprovação e de taxas de evasão por ano ao longo

do curso, que variam semestre a semestre ou ano a ano, no entanto, asseveram que a taxa de ocorrência do fenômeno em todo o mundo, no primeiro ano de curso, é de duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes.

O INEP prioriza a taxa de conclusão na publicação anual dos dados da educação superior, enquanto a taxa de evasão fica subtendida, ou melhor, implícita entre os dados

Percentual de conclusão na graduação presencial (Perc\_Concl) é calculado pela razão entre o total de concluintes de um ano (Concl<sub>j</sub>) e o de ingressantes quatro anos antes [Ingres<sub>(j-4)</sub>]. Indiretamente, apresenta uma aproximação do número de alunos que evadiram ou não concluíram seus cursos no tempo médio de quatro anos para formação.

$$\text{Perc\_concl}_j = \frac{\text{Concl}_j}{\text{ingres}_{(j-4)}}$$

Os dados de evasão calculados pelo INEP consideram o número de “ingressantes **(n)** com ano de ingresso dos concluintes que ingressaram quatro anos antes.

Discutir o fenômeno evasão discente torna-se mais compreensível à medida que o conhecimento do significado dos termos que o definem por fato e os conceitos que permitem classificar suas derivações são esclarecidos.

Vale salientar que as universidades federais, denominadas Instituição Federal de Educação Superior (IFES), são autarquias federais de educação superior, vinculadas diretamente ao Ministério da Educação (MEC). Como são universidades federais, gozam de autonomia didático-científica, disciplinar, financeira e administrativa, cuja missão é exercida por meio de estatuto, regimento geral, resoluções e provimentos da própria instituição, baseados na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e tem a competência para criar os próprios mecanismos para otimizar o desempenho de suas funções, diferenciando-se uma das outras, sobretudo voltados à redução da evasão.

A evasão discente, contudo na qualidade de o fenômeno presente em todas as instituições, possui uma terminologia específica que define as diferentes situações, independentemente de instituição. O que pode ser diferenciado é a forma de percepção do fenômeno pela instituição. Cada uma possui a liberdade de tratá-lo de acordo com o que ele representa. Nesse sentido, são resolvidos os casos de abandono de cada instituição de acordo com as próprias resoluções.

Cislaghi (2008) assevera que o problema da evasão pode ser interpretado e conceituado por diferentes ângulos ou que podem ser adotadas conceituações distintas,

resultando em avaliações diferentes quanto a sua dimensão. Esse é o caso de expressões técnicas diferentes.

- Evasão da instituição - significa a transferência do estudante da instituição para outra, dando continuidade ao mesmo curso a outro.
- Evasão do sistema - é o afastamento definitivo do estudante de sua intenção original em obter uma formação superior.
- Evasão do curso - não significa necessariamente o abandono dos estudos ou transferência. Pode representar uma mudança efetiva na busca por uma formação em outra área, em nova perspectiva de qualificação para o desempenho de outra atividade profissional.

Ristoff (1999) assegura que a evasão como abandono dos estudos é diferente de mobilidade, que consiste em uma migração temporária do estudante de um curso para outro, mantendo sua condição de aluno em busca de sua formação de nível superior de qualidade, mas com vínculo à instituição de origem. Parte significativa dos processos tratados como evasão, na realidade, não, são, pois existem vários processos que produzem o afastamento do aluno do curso ou da instituição, sem caracterizar-se por abandono:

- a transferência oficial de um aluno para outra instituição;
- a mobilidade acadêmica que permite o aluno conhecer outras áreas do conhecimento em outra instituição, sem desligar-se da sua de origem;
- a mudança de curso, processo que permite o ingresso de um aluno em outro curso na mesma instituição, mas cancela a matrícula do curso anterior;
- desistência da vaga é um processo que é realizado de acordo com a solicitação do estudante; produz cancelamento definitivo da instituição.

Nesse sentido, Ristoff (1999, p. 125) assevera que:

[...] mobilidade não é fuga, não é desperdício, mas investimento, não é fracasso, nem do estudante, nem do professor, nem do curso ou da instituição, mas uma tentativa de busca do sucesso ou da felicidade, de conhecimento em outras áreas, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos, faz sobre suas reais possibilidades.

Estudo desenvolvido por Costa (1991) sobre a evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) corrobora a compreensão e explicação da terminologia do fenômeno. Segundo o autor, a evasão da IES se caracteriza em três tipos: definitiva, temporária e de curso, de acordo com a seguinte definição dos termos técnicos

- Evasão – saída do aluno da universidade ou de um dos seus cursos, definitiva ou temporariamente, por qualquer motivo, exceto a diplomação.
- Evasão definitiva – é a saída definitiva da universidade, ou seja, é aquela pela qual o aluno se afasta da instituição por abandono, desistência definitiva do curso ou transferência para outra universidade e compreende
  - abandono - é o caso do aluno que não compareceu à matrícula nem requereu o trancamento nos prazos previstos no calendário escolar; ou ainda, a do aluno que não requereu a readmissão ou renovação do trancamento
  - desistência definitiva é o desligamento do curso em que está matriculado, mediante pedido formal do aluno à IES, e
  - transferência para outra IES – é o desligamento do aluno da instituição, mediante pedido formal, com a finalidade de ingressar em outra IES.
- Evasão temporária é toda e qualquer saída temporária da instituição, considerando-se todo tipo de trancamento, isto é, a interrupção do curso – de um até dez semestres;
  - Trancamento voluntário é o afastamento temporário do curso, solicitado pelo aluno, deferido pelo curso, não podendo a soma dos períodos de afastamento ultrapassar quatro anos; o aluno com matrícula trancada poderá requerer renovação de trancamento desde que seja obedecido o limite máximo citado.
  - Evasão *ex-officio* é o caso do aluno já integrante do corpo discente de um dos cursos da IES que, aprovado em novo vestibular, não solicita o desligamento do curso em que estava matriculado no prazo estabelecido para a pré-matrícula.
  - Evasão de curso consiste na mudança de curso; é a passagem de um curso para outro da própria instituição.

As situações evidenciam a falta de consenso entre os autores sobre o conceito de evasão. Portanto, o conceito de evasão adotado para o desenvolvimento deste estudo é o abandono, por se tratar de um fato consumado, em que os estudantes evadidos, sujeitos da pesquisa, faziam parte de uma lista dos que tiveram matrícula cancelada por falta do cumprimento do dever do aluno a cada semestre, que consiste em participar do processo de matrícula.

## **2.2 Reflexões e Fundamentação Teóricas: Modelos e Teorias**

O foco deste estudo, a evasão discente, buscou conhecimento nas pesquisas desenvolvidas pelos Estados Unidos, Canadá e Inglaterra, pelo reconhecimento do avanço nos estudos sobre os problemas da educação superior desses países. Foram selecionados estudos de relevância, dentre os autores das teorias e modelos que há quarenta anos vêm dando suporte às inovações de outros pesquisadores.

Foram escolhidos para fundamentar esta pesquisa os estudos que analisam a evasão discente nas três diferentes abordagens e os principais teóricos: a primeira, com explicação sociológica: Tinto (1975, 1987, 1993, 1997), Nora, Barlow e Crisp (2005); a segunda, psicológica: Bean (1980) e Pascarella e Terenzini (1980); Astin (1985) e a terceira, econômica: Cabrera et al (1992). Entre os estudos brasileiros, foram selecionados os estudos de Andriola (2003), Andriola et al (2005; 2006), Biazus (2004), Rovaris Neto (2002), Cislighi (2008) e Cislighi et al (2008).

A literatura sobre o assunto, no Brasil, é bastante escassa, a maioria da bibliografia é internacional e se encontra disponível em páginas eletrônicas dos portais de pesquisas acadêmicas, bem como os estudos brasileiros. Os estudos internacionais disponíveis na internet são restritos aos usuários dos periódicos da CAPES.

### **2.2.1 Modelo do processo de abandono de Spady**

William G. Spady foi o precursor da proposta do Modelo do Abandono Escolar (1970; 1971), baseado na Teoria do Suicídio, desenvolvida pelo sociólogo francês Émile Durkheim (DURKHEIM, 1951), a qual se afirma sobre a possibilidade de o indivíduo cometer o suicídio influenciado pelo nível de integração na teia social. Segundo Durkheim (1981), se um indivíduo possui uma rede de relacionamento bem estruturada e suficiente integração moral, a probabilidade desse indivíduo cometer o suicídio é reduzida.

O Modelo de Spady (1970) se enquadra na abordagem sociológica e considera cinco variáveis relacionadas ao abandono que influenciam direta e indiretamente a integração social: 1. potencial acadêmico; 2. congruência normativa; 3. avaliações de desempenho; 4. desenvolvimento intelectual; e 5. suporte em amizades. Essas cinco variáveis se ligam à variável dependente “decisão de abandonar” mediante duas variáveis intervenientes - satisfação e comprometimento institucional.

Spady (IBID) correlaciona a interação de estudantes com seus atributos, valores e interesses, habilidades e atitudes e as regras do ambiente acadêmico, representadas pelos professores, gestores e colegas. A existência de congruência entre o estudante e a instituição reforça a assimilação do desafio social e acadêmico pelo estudante, o que aumenta as chances de sua permanência na IES.

Cislaghi et al (2008) explicam que a congruência normativa consiste nas formas de como os objetivos, os interesses e a personalidade do estudante se articulam com os dos subsistemas institucionais. O grau de congruência implica o suporte de amizade, o desenvolvimento intelectual e o desempenho acadêmico refletido pelas notas. A interação desses fatores influencia o nível de integração social do aluno com o ambiente acadêmico e o nível de satisfação com suas experiências como universitário. Quanto maior o nível de satisfação do estudante com o ambiente acadêmico, maior é o seu comprometimento com a Instituição.

Spady (1971) desenvolveu estudo empírico com 683 estudantes de primeiro ano da Universidade de Chicago, em 1965, durante determinado período, para validar a aplicação do modelo teórico, diagnosticando as causas do abandono dos estudantes. Com esse estudo, reviu as relações entre os elementos que constituem o modelo construído no estudo publicado em 1970 e acrescentou outras relações estruturais. Por intermédio de uma análise de regressão multivariada, concluiu que o desempenho acadêmico formal é o fator dominante no desgaste que leva ao abandono, independentemente de sexo.

Spady (1970) definiu os estudos sobre evasão desenvolvidos na década de 1960 em seis categorias:

1. filosóficos ou teóricos- ressupunham que o fenômeno poderia ser evitado, resultando em recomendações para sua prevenção;
2. censitários - objetivavam descrever os índices de evasão, trancamentos, transferências institucionais e interinstitucionais;

3. autopsias - descreviam a opinião dos evadidos sobre as razões que os influenciavam na decisão de evadir-se ;
4. estudo de caso: traçava a trajetória dos estudantes identificados como “de risco” a partir do ingresso na IES;
5. estudos descritivos: descreviam as características dos estudantes evadidos e de suas experiências; e
6. estudos preditivos: identificavam critérios de admissão que permitissem prever o potencial de sucesso dos estudantes.

### **2.2.2 Teoria do desgaste do estudante não tradicional de Bean**

Bean (1980) desenvolveu a Teoria do Desgaste do Estudante, baseada no modelo comportamental desenvolvido por Price (1975,1977) para explicar a rotatividade dos empregados nas organizações, o qual aponta os fatores que levam à permanência ou à saída do empregado na empresa.

Bean (IBID) fez analogia processo de decisão dos empregados em permanecer ou não no emprego e a decisão de permanência ou evasão dos estudantes na IES. Segundo o autor, as decisões de abandonar a universidade decorrem de complexas inter-relações de fatores não cognitivos, mas pessoais, como atitudes e intenções comportamentais (crenças, ideologias), e de fatores ambientais, aprovação da família e dos amigos na escolha da carreira acadêmica. As crenças e a ideologia contribuem para a formação das atitudes que levam à definição de intenções comportamentais. Nesse sentido, as experiências vivenciadas na IES, como as relações de amizade, as disciplinas do curso e os aspectos qualitativos da instituição podem influenciar na modificação de crenças e ideologias.

O autor ressalta que os aspectos organizacionais que estimulam o empregado, como a forma de remuneração, têm importância na decisão de permanecer ou não na empresa; já o aluno pondera os aspectos que representam o desempenho acadêmico, como o resultado das avaliações das atividades acadêmicas, o valor da formação na decisão de evadir-se ou não da IES.

Nesse sentido, os fatores pessoais (características e experiências) do aluno e a interação com a instituição de ensino determinariam o nível de satisfação, traduzindo-se em nível de comprometimento para com a IES o qual se transforma num fator determinante para evasão ou permanência do aluno na instituição, pois, quanto mais alto o nível de comprometimento, maior a possibilidade de o aluno permanecer na IES.

O modelo desenvolvido por Bean (1985) em parceria com Metzner se consolidou como um modelo formado por processos psicológicos que buscam a explicação dos fatores que contribuem para o desgaste da relação do aluno com a instituição e influenciam a decisão de abandonar o curso. O novo modelo desenvolvido (BEAN; METZNER, 1985) considerou as características dos estudantes não tradicionais<sup>9</sup> e as variáveis ambientais representadas pelas responsabilidades familiares, jornada de trabalho e questões financeiras, cuja influência implica o processo da decisão de evasão. Essa confirmação contribuiu para uma melhor compreensão do fenômeno.

Bean e Metzner (1985) denominaram de “síndrome da desistência” o processo relacionado à intenção de desistir, às discussões sobre desistência e ao desgaste definitivo do aluno. O modelo explica que a decisão de evasão ou de permanência no curso é um processo psicossocial em que as decisões recebem influência das atitudes que, por seu turno, são influenciadas pelas opiniões (BEAN 1980; BEAN e METZNER, 1985).

Nesse sentido, a decisão do estudante de evadir-se ou de permanecer ocorrerá em função das suas atitudes, da sua adaptação ao ambiente acadêmico e dos fatores exógenos como a aprovação da família pela escolha do curso, o encorajamento dos amigos, a qualidade da instituição e a situação financeira para mudar de instituição (ANDRIOLA e RIBEIRO, 2005; MOURA, 2006).

### **2.2.3 Teoria da integração de Tinto**

Vincent Tinto é um dos teóricos mais citados sobre o fenômeno evasão. O modelo de Integração e Desgaste do Estudante desenvolvido por Tinto (1975) é um estudo longitudinal que busca a explicação das causas e aspectos que influenciam sobre a decisão do aluno de abandonar o seu curso e como se dá a interação do processo na ação do desgaste que contribui para a tomada de decisão do ato de abandonar ou permanecer na IES. Os estudos anteriores à pesquisa de Tinto agruparam os diferentes comportamentos dos estudantes que conduziram a interrupção do curso, na categoria “abandono”. Por sua vez, Tinto identificou os diferentes tipos de comportamento e elaborou uma taxonomia para conceituá-los: fracasso acadêmico, abandono, desistência voluntária, afastamento temporário e transferência.

A Teoria da Integração, de Tinto (1975), considerou as características pessoais do estudante como fatores de influência no comprometimento do aluno. As características

---

<sup>9</sup> A literatura dos EUA classifica estudantes tradicionais os jovens brancos, filhos de pais com formação superior e com dedicação exclusiva aos estudos em residências institucionais.

pessoais consistem em raça, sexo e habilidades acadêmicas. Tinto ressalta como essencial para os atributos pessoais as experiências e o contexto familiar. As experiências abrangem a desenvoltura nos relacionamentos sociais, a formação e o histórico acadêmico. Enquanto isso, o contexto familiar se compõe da situação socioeconômica da família, o clima do ambiente familiar, dos valores e das expectativas educacionais. A disponibilidade de tempo de dedicação ao curso para obter a titulação e a importância da instituição para o estudante abrangem as expectativas educacionais.

Tinto (1987) revê o modelo após ser alvo de críticas relacionadas à analogia da teoria de Durkheim ao fenômeno evasão, e agregando à sua teoria o conceito dos ritos de passagem de van Gennep (1960), antropólogo francês da escola durkheimiana. Para van Gennep (Ibid) o próprio fato de viver em sociedade se caracteriza como um rito de passagem. A trajetória do indivíduo em cada sociedade é marcada por uma sucessão de etapas: nascimento, puberdade, casamento, paternidade, maternidade, progressão de classe, especialização de ocupação e morte. Cada uma dessas etapas é simbolizada por cerimônias específicas, marcando a passagem do indivíduo de uma determinada situação a outra.

Para fazer essa transição, van Gennep (1960 *apud* TINTO, 1987) definiu que os ritos de passagem compreendem três fases: separação, transição e incorporação. Tinto (IBID) adaptou-as para o contexto da evasão discente: 1 caracterizou a fase separação como sendo o desligamento social do estudante da comunidade anterior, ensino médio, e da comunidade residencial para a integração ao ambiente social da comunidade universitária; 2 a fase de transição prossegue com maior tranquilidade se o estudante encontrar na comunidade universitária valores que superem os da escola anterior; porém, caso o vínculo do aluno com a escola seja muito importante ao ponto de superar os valores que o estudante possui em relação ao seu curso universitário, a fase de separação das comunidades anteriores será muito difícil, podendo não completar o ciclo; 3 a incorporação será considerada consumada quando o estudante “ingresso” no ambiente universitário atingir o nível de satisfação das metas pessoais e dos compromissos como universitário.

Portanto, Tinto (1987) considerou a transição “de uma postura e comportamento juvenil para um completo engajamento na sociedade” (VAN GENNEP, 1960, p.92), estendendo os estádios originais (ritos de passagem) de separação, transição e incorporação como processo de inclusão do jovem “recém-ingresso” em uma IES ao

comparar o processo que experimentam como membros de uma comunidade universitária às fases que o indivíduo atravessa para se engajar como adulto na sociedade.

Nesse sentido, Tinto (IBID) assinala que um aluno que apresentando dificuldades para se desligar dos valores e das atitudes dos colegas do ensino médio, dos seus círculos sociais anteriores e da própria família possui maior probabilidade de evadir-se do ambiente acadêmico. Neste modelo, enfatizou o grau de integração que o aluno tem com os aspectos sociais e acadêmicos da IES, como também o comprometimento com os objetivos primeiros do estudante com a instituição. O ajuste da pessoa ao ambiente é o conceito principal dessa teoria (PASCARELLA; TERENCE; WOLFE, 1986). Tinto (1975, 1988), assim como Spady (1970), se amparou na Teoria do Suicídio de Durkheim (1951), para desenvolver a Teoria da Integração (1975).

Segundo Durkheim (1951), o ato de cometer o suicídio representa uma desistência de o indivíduo viver. Tinto faz analogia das causas conducentes à intenção de um indivíduo cometer o suicídio às que levam à intenção do aluno abandonar a universidade. Considera o abandono um problema decorrente de um processo de natureza longitudinal<sup>10</sup>. Sua teoria, porém, não está fundamentada somente na Teoria do Suicídio, em face deste sistema da respectiva teoria apresentar uma lacuna em não considerar as características psicológicas individuais que predispõem algumas pessoas ao suicídio.

Na perspectiva Andriola, Andriola e Moura (2006), as principais causas do abandono estão relacionadas às intenções/objetivos e compromissos assumidos no período pré-universitário pelo estudante, que, por sua vez, fazem interrelação com a falta de integração social e acadêmica desenvolvida no próprio ambiente universitário, influenciada por fatores de ordem pessoal, pelas expectativas para a carreira e/ou para o curso.

Tinto (1993) incorporou ao modelo longitudinal de abandono institucional os elementos: “ajustamento, dificuldade incongruência, isolamento, finanças, aprendizagem, obrigações ou compromissos externos.” Estabeleceu a distinção de grupos de estudantes, adultos, transferidos, portadores de grande potencial, e reconheceu a existência de peculiaridades das diferentes instituições que demandam a existência de políticas e programas específicos (CISLAGHI, 2008, p.51).

---

<sup>10</sup> Consiste nas dificuldades encontradas pelo aluno para afastar-se de comportamentos e normas anteriores, como o período de transição do ensino médio para o ambiente universitário, composto de novos comportamentos e normas/regras, à incorporação na vida acadêmica e social da IES.

Esses modelos, de acordo, entretanto, com Andriola e Moura (2006), não se aplicam, na sua íntegra, à realidade pátria, por não contemplarem aspectos importantes da realidade da educação brasileira, como: as peculiaridades dos cursos de graduação e a influência de fatores exógenos à vida acadêmica.

#### **2.2.4 Modelo de desgaste de Pascarella e Patrick T. Terenzini**

Pascarella (1980), em parceria com Patrick T. Terenzini desenvolveram o modelo de desgaste inspirado no modelo de integração de Tinto (1975), com enfoque no ambiente acadêmico, e descobriram que existia uma relação entre a frequência com que os estudantes “recém-ingressantes” mantinham contatos informais com seus professores e suas decisões de abandonar o curso. Consoante os autores, os fatores que promovem a interação dos alunos com a instituição de ensino ocorrem por meio de três conjuntos de variáveis independentes que interagem: 1 nível de contato informal entre estudantes e professores; 2 outras experiências universitárias (convívio nas salas de aula e fora delas); e 3 resultados educacionais (desempenho acadêmico, notas, integração, desenvolvimento intelectual e pessoal). Concluíram que, dentre os conjuntos de variáveis independentes, apenas as que se referem aos resultados educacionais interferem diretamente na decisão de abandono ou não.

#### **2.2.5 Teoria de envolvimento de Astin**

Os estudos de Alexander Astin se enquadram numa abordagem psicológica de natureza comportamental. A Teoria do Envolvimento ou Participação, definida por Astin (1984) assevera que a decisão de um aluno de evadir-se ou de permanecer na IES depende da quantidade de energia física e psicológica que ele investiu em sua experiência acadêmica. Para Astin (1984, p.298) “[...] é o que o indivíduo faz, como o estudante se comporta que define e identifica o envolvimento.”

Astin (IBID) assevera que o tempo disponível do aluno para a instituição educacional deve ser entendido como um recurso de grande valia para a IES, pois facilita a oferta de atividades educativas voltadas ao envolvimento do estudante, haja vista que a efetividade da ação pedagógica reside na sua capacidade de aumentar o envolvimento do estudante. Nesse sentido, a IES é responsável pela oferta de estratégias pedagógicas que envolvam os estudantes, e cabendo a eles o papel de aceitar ou não.

A Teoria de Astin (IBID) corrobora a Teoria do Desgaste do Estudante, de Bean (1980), asseverando que o nível de satisfação do aluno para com a IES determina o seu comprometimento e que a satisfação está relacionada com aspectos que representam o desempenho acadêmico do aluno, como o resultado das avaliações das atividades acadêmicas, e com o valor da formação. As proposições de Astin (IBID), segundo Berger e Lyon (2005), foram adotadas por diversas instituições de ensino para o aumento da taxa de permanência, em contraposição à evasão discente.

### **2.2.6 Modelo integrado de Cabrera, Castañeda, Nora e Henstler**

Os pesquisadores Alberto F. Cabrera, Maria B. Castañeda, Amaury Nora e Dennis Henstler elaboraram um modelo, em 1992, baseado nos estudos desenvolvidos sobre evasão até aquele momento e abordaram a questão econômica como uma das variáveis do fenômeno. Segundo os autores, a variável econômica é um elemento que interage direta e indiretamente na tomada de decisão do estudante de permanecer ou não na IES.

Cabrera, Castañeda, Nora e Henstler (1992) consideraram as variáveis apontadas nos estudos de Tinto (1975, 1987), Bean, (1980), Bean e Metzner, (1985), Nora, (1987), Pascarella et al (1983), Cabrera et al (1990) e realizaram testes para a feitura do novo modelo, apontando a importância do apoio financeiro e as políticas de equidade no processo de acesso dos estudantes de vulnerabilidade socioeconômica ao ensino superior, bem como a permanência e integração desses “ingressantes” no ambiente acadêmico e social da instituição.

### **2.2.7 Modelo conceitual de desistência do estudante de IES de tempo parcial – de Braxton, Hirschy e McCledon**

Ensaio de Braxton, Hirschy e McCledon (2004) abordou somente o fenômeno da evasão nas IES públicas, de tempo parcial, e, de acordo com Tinto (1993) uma das características que diferenciam as IES é a duração do tempo do turno de oferta dos cursos, que consiste em de tempo integral e de tempo parcial. A segunda não possui comunidades sociais bem definidas e bem estruturadas que facilitem a integração dos estudantes “ingressantes” quanto a primeira.

Como a maioria dos estudos desenvolvidos após a publicação das teorias de Tinto (1975, 1987, 1993, 1997) e de Bean (1980), a pesquisa buscou suporte teórico nos

campos da Psicologia, Sociologia, Economia e das Organizações, denominados pelos autores de orientações conceituais.

A elaboração do modelo direcionado às IES públicas decorreu da formulação de uma base de estudos deste fenômeno nas instituições desse setor. Para os autores, o nível de comprometimento inicial do estudante com a IES está diretamente relacionado às suas características na admissão ao curso. Outro fator apontado foi a interação das experiências vividas no *campus* e o ambiente externo que reflete no nível de comprometimento, o qual pode resultar na permanência ou no abandono. A força do perfil do aluno é crucial para vulnerabilidade das influências que o ambiente externo exerce.

Cislaghi (2008) cita como exemplo a comparação do perfil de um estudante solteiro, residente com os pais, com dedicação exclusiva ao curso, com outro do perfil de um estudante casado, com filhos, empregado e com obrigações financeiras para o sustento da família; o segundo, evidentemente, está mais vulnerável à evasão.

Braxton et al (2004) denominaram de interação acadêmica as percepções dos estudantes sobre o nível de integração com a comunidade acadêmica (professores e colegas).

As teorias e modelos apresentados foram elaboradas para os diferentes modelos institucionais de educação superior do mundo ocidental, que nos últimos anos vem sendo predominado pelo modelo estadunidense.

### **2.3 O Cenário Mundial da Educação Superior**

Na compreensão de Macedo et al (2003 p. 2) o modelo hegemônico de formação das instituições de ensino superior da maioria dos países ocidentais está se esgotando. Carnoy (2003) corrobora, acentuando que o esgotamento decorre dos reflexos da mundialização sobre os sistemas educacionais. As nações precisam rever o papel fundamental das instituições educativas, não somente para transmissão de conhecimentos necessários à economia mundial, mas, sobretudo, para inserir os indivíduos em novas sociedades constituídas em torno da informação e do saber. Considerando que a globalização da economia acelera as mudanças do mundo do trabalho, do conhecimento em todas as áreas, da transformação da ciência e do saber em força produtiva, o surgimento de outras especialidades e a demanda permanente de novos profissionais requerem flexibilidade e interdisciplinaridade. Nesse sentido, as instituições de ensino

superior devem repensar seus formatos e adequar seus cursos às demandas sociais, contribuindo para a inclusão de estudantes e redução da evasão.

### 2.3.1 Modelos institucionais da educação superior nos países desenvolvidos

Conforme Kinser (2004) o sistema educacional superior EUA é composto por instituições públicas (estaduais) e privadas, ambas pagas, porém cerca de 80% dos estudantes estudam nas universidades estaduais. As IES são dotadas de determinada autonomia administrativa em relação ao governo, e possuem a liberdade de seguir a missão adotada, ensino de graduação, ensino de pós-graduação ou ensino para formação de força de trabalho.

#### Quadro 4 - Tipos Institucionais Segundo a Classificação *Carnegie* (EUA)

<b>Universidades de Pesquisa II</b> ( <i>Research Universities II</i> ): possuem extensa gama de programas de graduação, estudos de pós-graduação até o doutorado e dão prioridade à pesquisa. Por ano, recebem 2,5 milhões de dólares de apoio federal e, pelo menos, 50 estudantes se doutoram no período.
<b>Universidade com Programa de Doutorado I</b> ( <i>Doctorate-granting Universitie I</i> ): Além de oferecer grande variedade de programas de graduação, a missão dessas instituições inclui oferecer educação de pós-graduação de nível doutoral. Pelo menos se outorgam 40 graus de doutor ao ano em cinco ou mais especialidades.
<b>Universidade com Programa de Doutorado II</b> ( <i>Doctorate-granting Universities II</i> ): Além de oferecer grande variedade de programas de graduação, a missão destas instituições inclui oferecer educação de pós-graduação de nível doutoral. Ocorrem pelo menos 20 doutoramentos ao ano em uma especialidade, no mínimo, e 10 ou mais em três ou mais disciplinas.
<b>Universidades e Faculdades Gerais I</b> ( <i>Comprehensive Universities and Colleges I</i> ): Estas instituições oferecem programas de graduação e, com algumas exceções, programas de pós-graduação até o Mestrado. Mais da metade de seus diplomas corresponde a duas ou mais especialidades profissionais, como Engenharia ou Administração. Todas as instituições desse grupo têm uma população escolar de pelo menos 2.500 estudantes.
<b>Universidades e Faculdades Gerais II</b> ( <i>Comprehensive Universities and Colleges II</i> ): Estas instituições oferecem programas de graduação e, com algumas exceções, programas de pós-graduação até o Mestrado. Mais da metade de seus diplomas corresponde a duas ou mais disciplinas profissionais, como Engenharia ou Administração. Todas as instituições deste grupo têm uma população escolar entre 1.000 e 2.500 estudantes. Podem oferecer programas de mestrado.
<b>Faculdades de Artes Liberais I</b> ( <i>Liberal Arts Colleges I</i> ): Estas instituições, muito seletivas, são especificamente faculdades que oferecem programas de graduação e outorgam mais da metade de sua graduação no campo das Ciências e Artes.

<p><b>Faculdades de Artes Liberais II</b> (Liberal Arts Colleges II): Estas instituições, menos seletivas, são fundamentalmente faculdades que oferecem seus cursos de graduação no campo de artes liberais. Podem contar com menos de 1.500 estudantes e são muito pequenas para considerar-se gerais</p>
--

<p><b>Faculdades de Dois Anos, Comunitárias, Juniores e Técnicas</b> (<i>two-year, Community, Junior, and Technical, Colleges</i>): Estas instituições oferecem graus denominados Associate of Arts (Associado das artes) e, com poucas exceções, não oferecem cursos de graduação.</p>
---

**Fonte:** Leite (2006)

De acordo com Leite (2005), desde 1987, a Classificação Carnegie (EUA) definiu em classes as escolas e universidades ianques com base nos tipos de graus que outorgam e no aporte de recursos que recebem anualmente.

O sistema de ensino superior canadense é quase 100% público. As províncias contribuem com 60% dos recursos, os governos federal e municipais colaboram com 15% e os 25% do orçamento são provenientes de fontes privadas e das mensalidades dos estudantes. Recentemente, porém, houve aumento da taxa de contribuição dos estudantes, e o acesso ao ensino superior foi reduzido, causando reflexo na produção científica e na qualidade do ensino (LEHMANN, 2007).

Na Austrália, como também na Nova Zelândia, o sistema de educação superior é composto por universidades e faculdades (*Colleges*), e anteriormente era gratuito. Com o aumento da demanda estudantil por esse nível de ensino, e a necessidade de redução dos investimentos no ensino superior, foi implementada uma taxa de contribuição pelos estudantes, denominada de *Higher Education Contribution Scheme* (HECS).

Segundo Lucchesi (2008), na Europa está em vigor, desde o dia 30 de abril de 2008, o diploma para aprofundar o Tratado de Bolonha. O diploma contempla um conjunto de medidas que proporcionam maior flexibilidade no acesso à formação superior.

Algumas áreas terão uma estrutura de estudos diferente, mas esta é a duração mais frequente dos três ciclos. Aplicação generalizada do Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos ECTS implicará uma reestruturação dos programas de estudo e uma alteração das vias de aprendizagem. Entre elas, destaca-se o regime legal de estudante a tempo parcial, que lhes confere maior capacidade da gestão do seu percurso escolar, o regime de frequência das disciplinas extracurriculares e o regime de frequência das avulsas.

Houve mudança no sistema de educação superior europeu, formatando sua estrutura em três ciclos

- primeiro ciclo (licenciatura) com duração de três anos;
- segundo ciclo (mestrado) com duração de dois anos; e
- terceiro ciclo (doutoramento) com duração de três anos.

Segundo o documento do Tratado de Bologna, a aprendizagem continuada será facilitada, pois os créditos ECTS são acumuláveis, e estimulada mediante programas de estudos mais flexíveis e centrados no aluno. O sistema europeu de créditos promoverá a facilidade da mobilidade dos estudantes pela transferência de créditos entre instituições de ensino e da referida flexibilidade dos programas de estudo.

A Declaração de Bolonha foi assinada em 1999 por ministros de 29 países, ficando desde então estabelecida a criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior até 2010. Atualmente conta com 45 países signatários da Declaração de Bolonha na Europa. A Declaração contempla os objetivos de atrair alunos para as universidades europeias diante da competitividade das IES dos EUA, ajustar a oferta da educação superior às demandas sociais e a redução da evasão, fortalecer a sociedade do conhecimento e aumentar a competitividade europeia no cenário mundial.

### **2.3.2 A educação superior brasileira**

O Estado assegura no artigo 206 da Constituição Cidadã de 1988 “a garantia de padrão de qualidade” e estabelece no artigo 208 as garantias fundamentais para a efetivação da educação como “dever do Estado”. No artigo 209, no entanto, assegura o “ensino é livre à iniciativa privada”, de acordo com o cumprimento de duas condições “cumprimento das normas gerais da educação nacional” e “autorização e avaliação de qualidade pelo poder público”, incluindo dentre as cinco metas a serem alcançadas a “melhoria da qualidade do ensino.” (Artigo 214).

A ideia de educação superior criada pela primeira LDB, Lei N<sup>o</sup> 4024/61, foi inspirada no modelo napoleônico, cujo foco era o ensino, caracterizado como excludente e elitista, estabelecendo em seu artigo 2<sup>o</sup> que “no Brasil o ensino é direito de todos e dever do Estado.”

Em 1996, foi criada LDB, a Lei N<sup>o</sup> 9.394/96 que avançou com algumas reformulações, trazendo importantes transformações para a educação nacional. O conceito de ensino, entretanto, em todos os níveis da educação, continuou enraizado no seu escopo. Demo (2004, p. 79) critica o uso do conceito de ensino na atualidade, considerando um retrocesso

Se olharmos bem, uma instituição de ensino, em particular no nível superior, tende a favorecer o “mero” ensino, ou seja, a subserviência ao modelo reprodutivo, obstaculizando o compromisso com a reconstrução própria do conhecimento. (BOURDIEU; PASSERON, 1975 *apud* DEMO, 2004).

A maioria das instituições de ensino superior afoga-se em estruturas arcaicas que, mesmo buscando definir-se como inovadoras, fazem parte do atraso. Erra-se completamente perante os desafios profissionais, porque já não há como manter-se profissional com mero ensino ou treinamento. No fundo encontra-se por lá apenas um diploma, como a própria Lei insinua. (DEMO 2004).

As citações têm o propósito de destacar o ranço existente nas leis da educação nacional reformuladas, quando as políticas para a educação superior foram fundamentadas no ideário neoliberal. Demo (2004) destaca aspectos incutidos nessa lei que propõem garantias da oferta do ensino de qualidade a todos e, no entanto, a oferta cresceu, mas com o avanço do número de IES particulares, em detrimento das públicas que ficaram expostas à situação de descaso por oito anos, juntamente com os demais órgãos públicos federais, negando a responsabilidade social da educação superior. Segundo o autor, para a universidade funcionar com qualidade, é preciso reconhecer que “não existe educação qualitativa barata”, que “o manejo inteligente do conhecimento”, o fator diferencial entre os povos, “não há preço para essa competência humana.” (DEMO, 2004, p. 82 ), fato que fundamenta sua gratuidade.

A visão neoliberal, que privilegiou o mercado em detrimento da questão social, situou a educação superior e a saúde como organizações sociais e, em decorrência disso, a oferta desses serviços pelo Estado paralisou consideravelmente. Nesse ínterim, foi incentivado o aumento da privatização desse nível educacional, via autorizações sem precedentes de funcionamento de cursos de graduação de natureza privada, eximindo-se o Estado da responsabilidade da oferta da educação superior, cabendo-lhe apenas exercer o papel de fiscalizador e regulador, função do Estado – avaliador (DEMO, 2004).

Nota-se que as alterações das legislações que redesenham a educação brasileira com a promulgação da Lei N<sup>o</sup> 9.394/96, a LDB, ocorrem para tentar transpor o fosso entre o que a Constituição Cidadã dita e o que a Lei N<sup>o</sup> 9.394/96 propõe mediante a publicação de decretos em detrimento da aprovação do projeto de lei de reforma da educação superior.

Um dos mais recentes é o Decreto N<sup>o</sup> 5.773, de 9 de maio de 2006, que reorganizou o sistema federal de educação superior em duas categorias administrativas: as públicas, compostas por instituições federais, estaduais e municipais de ensino superior; e privadas, compostas por instituições particulares, confessionais, comunitárias e filantrópicas. Quanto à organização acadêmica, as instituições foram caracterizadas como universidades, centros universitários, institutos e faculdades, centro de educação tecnológica e faculdade

tecnológica (CET/FaT). As universidades obedecem ao princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão e formou-se por unidades acadêmicas – centros, faculdades e institutos (BRASIL, 2007).

Nota-se que o Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006, traz o conceito **educação** no lugar do **ensino** em todo o seu escopo, atendendo assim a reivindicação da alteração do termo há tempos pelas classes defensoras da educação pública.

As IES do Sistema Federal de Educação Brasileiro podem ofertar, desde que autorizadas, com base no artigo 10 do Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006, e de acordo com sua organização acadêmica, cursos de graduação e sequenciais. Os de graduação se constituem nas modalidades de bacharelado, licenciatura e educação tecnológico.

Embora a educação superior venha funcionando sob decretos, seu desempenho em relação aos números de instituições públicas e de estudantes matriculados tem avançado. De acordo com os dados da Sinopse Estatística do Censo da Educação Superior de 2007, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), existem 2.281 instituições de educação superior, divididas por organização acadêmica da seguinte maneira: 183 universidades, 120 centros universitários, 126 faculdades integradas, 1.648 faculdades, escolas e institutos e 204 centros de educação tecnológica e faculdades de tecnologia (CET/FaT). De acordo com a categoria administrativa, porém, 249 são de natureza pública (federal, estadual e municipal), das quais 106 são instituições federais de educação superior (IFES). Entre essas, apenas 55 são universidades, quatro faculdades, escolas e institutos e 47 CET/FaT (BRASIL, 2009).

**Tabela 10 - Situação da Educação Superior Brasileira em 2007**

Categoria administrativa	Total	Organização acadêmica				
		Universidades	Centro Universit	Faculdades integradas	Faculdades, escolas e institutos	CET/FaT
<b>Total</b>	2.281	183	120	126	1.648	<b>204</b>
<b>Pública</b>	249	96	04	04	79	<b>66</b>
<b>Federal</b>	106	55	-	-	04	<b>47</b>
<b>Estadual</b>	82	35	-	-	28	<b>19</b>
<b>Municipal</b>	61	06	04	04	47	-
<b>Privadas</b>	2.032	87	116	122	1.569	<b>138</b>
<b>Particular</b>	1.594	28	63	101	1.270	<b>132</b>
<b>Comunit. Confessional Filantrópica</b>	<b>438</b>	<b>59</b>	<b>53</b>	<b>21</b>	<b>299</b>	<b>6</b>

Fonte: MEC/INEP/DEED (2009) Adaptado pela pesquisadora

A educação superior, em 2007, somou um contingente de 4.880.381 estudantes matriculados, dos quais 1.481.955 eram “ingressantes” e distribuídos em 23.488 cursos de graduação presenciais (BRASIL, 2009).

Os dados da Tabela 11, porém, mostram a predominância de instituições de educação superior do setor privado no País, indicando que o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) proposto pelo Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), embora esteja em execução, ainda está distante do alcance da meta. Em relação ao número de universidades, no entanto, 96 das 183 existentes pertencem ao setor público, o que representa uma distribuição proporcional aproximada entre os setores público e privado, 52,5% e 47,5%, respectivamente.

Em relação ao número de matriculados por categoria administrativa, o setor público possui um contingente de 1.240.968 estudantes, entre os quais 615.542 estão nas IFES, 482.814 nas instituições estaduais e 142.612 em instituições municipais. As instituições do setor público respondem a 25,42% do total de matrículas do País, enquanto as do setor privado respondem por 74,58% do total de matrículas no Brasil. Em 2006, esse número foi de 71,5%, mostrando que a previsão do Governo Federal de dobrar o número de vagas para alcançar a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) de matricular 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos está longe de ser alcançada. Parte das vagas das IES privadas, no entanto, são preenchidas com bolsistas do PROUNI, que isentam as respectivas dos encargos sociais e outras tributações.

**Tabela 11 - Dados Gerais da Educação Superior em 2007**

	Categoria Administrativa				Total
	Pública		Privada		
	Quantidade	Participação(%)	Quantidade	Participação(%)	
<b>IES</b>	249	10,91	2.032	89,09	<b>2.281</b>
<b>Cursos</b>	6.596	28,08	16.892	71,82	<b>23.488</b>
<b>Matriculas</b>	1.240.968	25,42	3.639.413	74,58	<b>4.880.381</b>
<b>Vagas ociosas</b>	<b>3.400</b>	<b>0,25</b>	<b>1.311.218</b>	<b>97,78</b>	<b>1.341.987</b>

Fonte: MEC/INEP/DEED, Brasil (2009). Adaptada pela pesquisadora.

Quanto à organização acadêmica, a distribuição das matrículas se concentra nas universidades, com 2.644.187 alunos. Nos centros universitários, foram matriculados 680.938 e, nas faculdades, somam 1.555.256 alunos (BRASIL, 2009).

A oferta total de 2.823.942 vagas, em 2007, todavia, pelo sistema educacional superior brasileiro não ensejou resultados no aumento proporcional ao número de

“ingressantes”, o que contribuiu para o aumento de vagas ociosas, cujo total registrado foi de 1.341.987 vagas, das quais 1.311.218 nas instituições privadas. Nas IFES, contudo, esse número totalizou 3.400 vagas ociosas, um índice relativamente baixo, porém de aceitação difícil, haja vista a procura por vagas no setor público.

**Tabela 12 - Evolução do Percentual do Número de Concluintes em Relação ao Número de Alunos que Ingressaram Quatro Anos Antes (2002 – 2007)**

Ano	Concluintes/ingressos (%)				
	Total	Pública			Privada
		Federal	Estadual	Municipal	
2002	59,2	69,0	76,2	52,5	55,3
2003	58,9	71,8	71,3	81,5	54,0
2004	60,4	72,7	95,9	79,8	53,6
2005	59,6	70,2	69,9	67,3	56,5
2006	58,3	69,4	70,3	60,6	55,6
2007	58,1	72,6	63,8	62,4	55,4

Fonte: MEC/INEP/DEED, Brasil (2009).

Adicionalmente, o aumento do número de concluintes nas IFES se destaca em relação ao número das IES privadas, e é acompanhado pelos dados das estaduais, no entanto, a inferência inclui dados de evasão e/ou de retenção e mostra um cenário negativo nas instituições em geral. Como pode ser observado na tabela 12, em 2007, a taxa de sucesso (conclusão) no País foi de 58,1%, o que significa uma evasão e/ou retenção de 41,9 %; nas IFES a taxa de sucesso foi de 72,6% com a evasão anual de 27,4%; enquanto isso, nas IES privadas, a taxa de sucesso atingiu 55,4% e a de evasão anual chegou a 44,6%.

Existe nas IES do setor privado elevada taxa de evasão anual com poucas oscilações entre 2002 e 2007, assim como no contexto geral brasileiro, observando-se, porém, nas públicas além da taxa de evasão anual ser menor, há uma queda ano após ano. Não há estudos, no entanto, que expliquem a queda dessa taxa nas IES públicas, tampouco para o aumento da taxa de sucesso que ocorre proporcionalmente.

A partir de 2003, houve um grande investimento nas IFES no tocante às políticas públicas, objetivando a qualidade da educação superior, pela melhoria das condições da infraestrutura física e um maior acompanhamento e do ensino. Outro avanço foi a implementação novo sistema de avaliação que entrou em vigor em 2004 - o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

A melhoria da qualidade, no entanto, está intrinsecamente ligada às políticas educacionais que vislumbram reverter o quadro de desigualdade social do País que, por sua vez, exclui, subjetivamente, o estudante de baixa renda do exame seletivo para o ingresso na educação superior.

Nesse sentido, o conjunto de ações das políticas de expansão e reestruturação propostas com a implementação do Plano de Reestruturação das Universidades (REUNI) objetiva o aumento de vagas e a expansão do número de instituições públicas, a redução da evasão e inclusão de até 30% da população jovem de 18 a 24 anos na ES até 2010, propondo-se a criação de cursos presenciais e de instituições e a interiorização pela expansão de IFES nos municípios brasileiros; fortalecimento da educação tecnológica; compromisso com a formação de professores da educação básica pelo sistema nacional federal de formação de professores do magistério, bem como o estímulo à modalidade de educação a distância.

As políticas de assistência estudantil contemplam a ampliação do financiamento aos estudantes por meio da reformulação do FIES; o fomento a políticas de inclusão e de ações afirmativas, voltadas ao estudante pelo sistema de cotas (que continua causando polêmica entre os políticos e os representantes das entidades de classes que questionam a sua legitimidade em se tratando de raça), e a legislação referente à adequação da infraestrutura física às pessoas portadoras de deficiências, são relevantes, de impacto positivo, mas insuficientes, pois não responderão às demandas do País no prazo previsto e seu efeito será irrelevante em face da dimensão do avanço de IES do setor privado, sobretudo as particulares.

As políticas educacionais que estão sendo implementadas, todavia, são ações de curto prazo, programas de governo cujos efeitos são paliativos. O que a educação brasileira necessita para superar o deficit educacional acumulado, ao longo da história, é de um programa de Estado, com a aprovação da Lei da Reforma da Educação Superior, cujo projeto de lei, o “Projeto Ponte”, está em discussão há duas décadas. Somente com a reforma da educação superior, será possível a definição de um modelo de universidade que atenda às demandas sociais e institucionais.

“A universidade pública, precisa voltar a liderar a expansão no sistema de educação superior brasileiro, sem abrir mão da excelência de seus cursos” (PANIZZI, 2004, p.63), eis um grande desafio a ser vencido – promover o acesso e garantir a permanência do estudante carente no ensino superior público, efetivando o processo de inclusão social com qualidade. Portanto a avaliação institucional para as IES torna-se imprescindível para o alcance da excelência acadêmica em voga, como também para resposta das IFES para a sociedade brasileira.

## 2.4 Avaliação Institucional

O axioma que elege a educação como principal vetor do desenvolvimento social e econômico é irrefutável, haja vista a hegemonia mundial dos Estados Unidos e a grande influência da Europa na sociedade contemporânea, no entanto, a conquista estadunidense e europeia pode ser vinculada à iniciativa de avaliar o desempenho de suas instituições educacionais, sobretudo, as de educação superior.

Conforme assevera Escudero (2003), tanto os Estados Unidos quanto os países da Europa, no final do século XIX, adotaram sistemas de avaliação das instituições de educação superior, que somente a partir da década de 1990 foram instituídos na América Latina.

Ralph W. Tyler foi considerado o pai da avaliação pelo Joint Committee, em 1981, em face de sua dedicação por sete décadas à elaboração de conceitos, teorias e modelos de avaliação constituídos em pesquisas em educação, servindo de base para a atualidade (ESCUDEIRO, 2003).

Entende-se que a avaliação consiste em um instrumento de modernização e de melhoria contínua da qualidade, tornando-se, portanto, elemento imprescindível às organizações que buscam um padrão de qualidade de seus produtos e serviços. Para Andriola (1999), a avaliação é um termo próprio do setor empresarial, de onde se originou, sendo adotado pelo campo educacional.

A incorporação do vocábulo avaliação ao âmbito educacional deu-se no início do século XX e consiste na associação de outros conceitos como mensuração, exame, valor, quantificação etc. A avaliação nas empresas passou a ser uma ferramenta de rotina para a garantia da qualidade dos produtos, bem como para eficiência e eficácia dos processos organizacionais, porém, no âmbito educacional superior brasileiro, a definição das suas funções foi estabelecida pelo SINAES.

Um dos maiores avanços na política educacional brasileira foi a concepção dos programas de avaliação institucional que atualmente permeia todos os seus graus: 1 Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB); 2 Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e, 3 Exame Nacional do Desempenho de Estudantes (Enade), os quais se iniciaram com base em outras denominações na década de 1980 e foram consolidados nos anos 2000 com as atuais nomenclaturas.

### 2.4.1 Aplicabilidade da avaliação institucional em IES

A avaliação institucional integra atualmente a gestão das diferentes organizações, especialmente das instituições educacionais. Sua importância neste campo pode ser observada pelo crescente número de publicações de pesquisas versando sobre os diversos indicadores de qualidade e desempenho das instituições de educação superior do Brasil e demais países ocidentais. A propriedade dos processos educativos e científicos eleva a IES que os desenvolve à condição de promotora de práticas capazes de causar modificações à sociedade, situando a educação como instrumento de libertação, emancipação e cidadania.

Belloni, Magalhães e Sousa (2003) assinalam que a avaliação institucional, quando aplicada às instituições ou ações (programas ou políticas públicas), trata-se da avaliação formal ou sistemática, contextualizando a avaliação como um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas. Segundo as autoras, é preciso buscar mecanismos específicos que possibilitem compreender todas as suas dimensões e implicações, visando a estimular o aperfeiçoamento do processo avaliativo. Por outro lado, no concernente à avaliação educacional, houve um avanço mediante o aprimoramento dos processos avaliativos implementados desde os anos 1980 que deram origem ao SINAES, e que vislumbram a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e da organização curricular nos sistemas de educação formal de ensino e na educação não formal.

Ristoff (1996) explica os princípios avaliativos de forma conceitual e metodológica: a institucionalidade, como princípio explicativo; a globalidade, como princípio heurístico, entendido como “uma reconstrução da articulação, da integração, do inter-relacionamento das partes. A avaliação como um processo pedagógico, com enfoque na qualidade.”

Dias Sobrinho (1998, *apud* ANDRIOLA 2003) afirma as principais características e condições da globalidade como: integradora, participativa e negociada, operatória e estruturante, contextualizada, formativa, permanente, legítima, voluntária e adaptada a cada instituição.

A excelência acadêmica precisa manter estreita ligação com a eficiência e eficácia organizacional para o cumprimento da missão institucional. Mayer (1993) acentua que a avaliação consiste em um instrumento da gestão necessário para medir os esforços da organização, qualidade, excelência, utilidade e relevância. Nas IES, tem a função de investigar a eficácia organizacional, verificando o cumprimento das metas e dos objetivos organizacionais em virtude da missão institucional, como também o desempenho dos sistemas

internos que viabilizam o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, incluindo as atividades administrativas.

Os processos avaliativos apontam outra dimensão da realidade de uma instituição de ensino superior, cabendo encontrar uma linguagem comum para as universidades brasileiras de forma que permita identificar o conjunto de conceitos, princípios e finalidades do programa pelo qual elas se regem; haja em vista os diferentes modelos de organização acadêmica que compõem o sistema federal de educação superior em meio ao qual, de um lado, situam-se as universidades diferenciadas pelo princípio da indissociabilidade do ensino-pesquisa-extensão, aspectos específicos de sua organicidade acadêmica, cujo modelo exige um robusto corpo docente de excelência, o qual na maioria possui máxima titulação, produção de conhecimento e inovação tecnológica. Do outro lado, situam-se as demais IES [centros universitários, institutos e faculdades, centros de educação tecnológica e faculdades tecnológicas (CET/FaT)], cujo modelo organizacional é composto um corpo docente em número restrito com titulação máxima, além da dispensa da realização de projetos de pesquisa e extensão e outros aspectos que exprimam a excelência acadêmica.

Nesse sentido, um padrão de avaliação aplicado às IES dos diversos tipos de organização acadêmica distribuídas em categorias administrativas pública e privada, existentes no País, conduzirá possíveis inconsistências nos resultados, mesmo estabelecidos parâmetros para as análises, haja vista as peculiaridades de cada curso.

Balzan (1994) ressalta a importância da precisão dos dados para o processo avaliativo — os relacionados à excelência acadêmica baseada na capacitação do corpo docente, em todos os níveis, por departamentos, o custo-aluno por cursos, e os relacionados à programas de assistência aos discentes, destacando as expectativas dos alunos “recém-ingressantes”, a percepção dos formandos sobre seus cursos, acerca da instituição, acompanhamento dos egressos sobre as relações entre as instituições de ensino e o mercado de trabalho. Por tratar-se de um processo onde a “diversidade é regra”, haja vista a pluralidade de modelos institucionais, o autor é contrário à aplicação dos mesmos critérios de avaliação institucional para as diferentes instituições, considerando a diversidade existente entre elas.

As instituições de educação superior brasileiras, como as demais organizações, precisam ser sistematicamente avaliadas para que mantenham e/ou melhorem a qualidade dos seus produtos ou serviços. Em relação às IFES, a avaliação significa uma prestação de contas à sociedade, haja vista o fato de sua missão ser baseada no tripé institucional ensino, pesquisa e extensão, a fim de formar profissionais qualificados, produzir conhecimentos e atender à

comunidade com ações sociais, entre outros, além do seu financiamento ter como fonte verbas públicas, o que exige o uso racional e também responsável dos recursos.

Para realizar com qualidade as atividades inerentes à condição de universidade, é imprescindível uma infraestrutura de qualidade: recursos humanos competentes, recursos financeiros, regimento e estatutos atualizados e instalações físicas adequadas, e implantar uma cultura avaliativa na comunidade acadêmica, promovendo o princípio socrático do autoconhecimento.

Vislumbra-se que, se conhecendo a si própria, seja possível alcançar as metas projetadas e reduzir a ocorrência de fenômenos que causam danos internos e externos, sobretudo, a evasão discente. Nesse sentido, as universidades firmam um compromisso social de grande relevância, mediante a missão de buscar a melhoria das condições de vida da população em face do desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A legitimação da qualidade da educação superior é avaliada pelo SINAES a partir de 2004, e se dá a cada três anos. O avanço do ensino superior privado e a existência de vários modelos de instituições de educação superior (universidades, centros universitários e faculdades, centros tecnológicos federais), cada tipo com organogramas distintos, exigiram do Estado um novo modelo de processo avaliativo de ampla abrangência, de acordo com as diretrizes preestabelecidas.

Nesse sentido, o objetivo é avançar continuamente, buscando a superação de situações e o alcance de patamares de qualidade do fazer acadêmico. A dimensão da avaliação institucional reflete a própria natureza da universidade e de seu fazer, a infinita busca da qualidade, da excelência, da ciência e da tecnologia, permeada pela cultura. Se todos os aspectos que qualificam a excelência acadêmica satisfazem, a instituição pode ser menos vulnerável à evasão.

#### **2.4.2 Os programas de avaliação institucional da educação superior**

Os estudos sobre avaliação institucional da educação superior, anteriores ao SINAES, mostram uma tendência de situá-la em duas perspectivas, que indicam diferenças de concepção relativas à universidade e à educação. Embora os dois enfoques não sejam excludentes, haja vista a convergência das interfaces da avaliação institucional e da auto-avaliação, porém, a primeira ocorre verticalizada, imposta de cima para baixo, sob a visão neoliberal, seguindo a lógica do capital, visando a maior desempenho, produtividade, eficiência, diferenciação e hierarquização das instituições; a segunda, como primeira etapa da

avaliação institucional, ocorre com o resultado dos princípios e características pressupostos pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), com visão humanista.

Segundo Morhy (2004), as discussões em torno da qualidade da educação superior brasileira remetem ao período militar. A avaliação das IES tem início com o Decreto – lei nº 200/67, que atribuiu ao MEC a responsabilidade de determinar diligências para as IES, no sentido de implantar um sistema de dados de bases educacionais e da gestão, além de elaborar e apresentar relatórios periódicos gerados pela própria IES.

Ristof e Giolo (2006), no entanto, asseveram que os discursos se evidenciaram no final dos anos 1980 em torno da graduação, haja vista o fato de que nos programas de pós-graduação utilizava-se desde 1976 o processo avaliativo criado e consolidado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES),

Consoante, ainda Morhy (2006), a SESu/MEC instituiu em 1984 um sistema de avaliação e acompanhamento dos cursos de graduação, baseado no processo da CAPES, logo após o lançamento do Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). Desde 1983, foram instituídos sucessivamente: 1 o Grupo Executivo para a Reforma da Educação Superior (GERES) em 1985; 2 o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em 1993; 3 o Exame Nacional de Curso (ENC), em 1995, conhecido como “Provão”; e 4 a Avaliação das Condições de Oferta/Ensino e a Avaliação de Centros Universitários, implantados em 1996.

De acordo com Panizzi (2004), o processo avaliativo da educação superior brasileiro teve início com a implantação do PARU, em 1983. O aumento exagerado do número de instituições e matrículas em IES privadas contribuiu para a necessidade de o Estado se informar e apreender os impactos causados pela Lei nº 5.540/68 em relação à estrutura administrativa, à expansão das matrículas e à sua caracterização, à relação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão, às características do corpo docente e técnico-administrativo e à vinculação com a comunidade e as instituições. Baseados em levantamentos e análise de dados institucionais coletados junto aos docentes, servidores e alunos, os estudos enfocaram a gestão e produção/disseminação do conhecimento, obtidos com aplicação de roteiros e questionários pertinentes à temática.

Com a chegada da Nova República em 1985, o MEC formou o GERES, para avaliar e o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que se concretizou por meio de lutas das coletividades comprometidas com a qualidade da educação.

De acordo com Ristoff (1996), os anos de 1993 e 1994 foram decisivos no que toca ao estabelecimento de processos avaliativos nas IES. Nesse período, a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES), a Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM) e os Fóruns de Pró-Reitores de Graduação e Planejamento conseguiram apoio às suas iniciativas com a equipe do MEC. O Ministério passou a articular, viabilizar e financiar o processo de avaliação em vigor na época, o PAIUB. A ANDIFES e o Comitê Assessor de Avaliação Institucional estabeleceram os sete princípios que norteariam o PAIUB: globalidade, comparabilidade, respeito à identidade institucional, não punição ou não premiação, adesão voluntária, legitimidade e continuidade.

A Lei Nº 9.131/95 definiu a sistemática de avaliação do MEC, que foi regulamentada pelo Decreto Nº 2.026/96. O MEC/SESu, pela Portaria Nº 11/2003, nomeou a Comissão Especial de Avaliação para “analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e elaborar a revisão crítica de seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados”. Os instrumentos, considerados válidos, utilizados pelos processos de avaliação até 2003, foram preservados e aperfeiçoados para serem integralizados a outra lógica de constituição de um sistema para articular a regulamentação de avaliativa, com metas direcionadas à qualidade da educação superior, o qual deu origem ao SINAES.

### **2.4.3 O SINAES e a responsabilidade social das IES**

A sistemática de avaliação do MEC, regulamentada pelo Decreto Nº 2.026/96 foi alterada pelo Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que explicita critérios e procedimentos para a avaliação, pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), do atual processo de avaliação das instituições de educação superior brasileiras – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

O SINAES é coordenado e supervisionado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), a quem compete estabelecer diretrizes, critérios e estratégias para o processo avaliativo da educação superior. Em cada IES existe Comissão Própria de Avaliação (CPA), à qual cumpre realizar a avaliação interna, nomeada pelo reitor ou ordenador legal da instituição.

O SINAES encerra no seu escopo princípios e dimensões de avaliação institucional que norteiam as IES para o aperfeiçoamento acadêmico e melhoria da gestão universitária, viabilizando melhores resultados na prestação de contas do seu desempenho para a sociedade.

Caracterizado como um sistema de avaliação global e integrada das atividades acadêmicas, o SINAES é composto por três diferentes processos: avaliação de IES; avaliação dos cursos de graduação e avaliação de desempenho dos estudantes.

O novo sistema é fundamentado na busca da excelência da educação superior brasileira a ser alcançada de acordo com os Princípios fundamentais do SINAES:

1. responsabilidade social com a qualidade da educação superior;
2. reconhecimento da diversidade do sistema;
3. respeito à identidade, à missão e à história das instituições; e
4. globalidade, isto é, compreensão de que a instituição deve ser avaliada com base num conjunto significativo de indicadores de qualidade, vistos em sua relação orgânica e não de forma isolada; continuidade do processo avaliativo.

O SINAES integra três instrumentos de avaliação, aplicados em diferentes momentos.

1. Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES) – é o centro de referência e articulação do sistema de avaliação que se desenvolve em duas etapas principais:
  - autoavaliação - coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada IES, que teve início a partir de 1<sup>o</sup> de setembro de 2004;
  - avaliação externa - realizada por comissões designadas pelo INEP, segundo diretrizes estabelecidas pela CONAES.
2. Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) – avalia os cursos de graduação por meio de instrumentos e procedimentos que incluem visitas *in loco* de comissões externas.

A periodicidade dessa avaliação depende diretamente do reconhecimento e renovação de reconhecimento a que os cursos estão sujeitos.

3. Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes – ENADE) – aplica-se aos estudantes do primeiro ano “(ingressantes)” e do último ano do curso (concluintes), estando prevista a utilização de procedimentos amostrais. Anualmente, o Ministro da Educação, com base em indicação da CONAES, define as áreas que participarão do Exame. Para o ENADE do ano de 2009, foi decidido pela Portaria Normativa N°1 de 29 de janeiro de 2009 do Ministério da Educação, que seriam avaliados todos os estudantes matriculados nos cursos avaliados em 2006, além os de outros cursos incluídos posteriormente.

Dentre os três instrumentos de avaliação, no entanto, o ENADE é o mais complexo para obtenção de dados que produzem indicadores de qualidade. Em primeiro lugar, a dependência do nível de qualidade do curso às informações dos estudantes participantes, haja vista que o referido exame propõe “ aferir o rendimento dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências”, porém as questões do questionário socioeconômico abordam aspectos institucionais que discorrem sobre a infraestrutura incluindo desde estrutura física, equipamentos e corpo docente para compor o Conceito Preliminar do Curso (CPC). Em segundo lugar, é a abrangência de algumas áreas de conhecimento, por exemplo, a de Design que contempla oito subáreas com 288 cursos, classificados entre bacharelado e tecnológicos. Em terceiro lugar, o desinteresse do estudante na participação do exame, que geralmente se sente obrigado, e sua falta prejudicará o CPC. E nesse aspecto, a IES tem o papel de mostrar ao estudante a importância da sua resposta, pois estão em jogo a qualidade do curso, da instituição, a renovação do credenciamento, e os recursos financeiros.

Além dos instrumentos avaliativos, o SINAES é regido por dez dimensões estabelecidas no artigo 3<sup>o</sup> da Lei N<sup>o</sup> 10.861/2004, dentre as quais se destaca a dimensão 3, que explica a concepção de responsabilidade social para a IES, e de muita importância para as IFES

A responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística, do patrimônio cultural. (CONAES, 2006).

Preconizada pelo SINAES como princípio fundamental e dimensão de avaliação para qualidade da educação, a responsabilidade social tem de ser entendida como um compromisso das IES, em relação à sociedade e à humanidade.

Biazus (2004) acentua que o conceito de responsabilidade social se refere aos relacionamentos entre a instituição e os membros que formam a comunidade universitária, fornecedores, clientes internos e externos, tendo em vista o envolvimento com a comunidade, meio ambiente e os segmentos que compõem a sociedade no contexto no qual se encontra inserida, estabelecendo uma grande teia social; e acrescenta que a responsabilidade social de uma IES consiste no comprometimento permanente da instituição em praticar ações que promovam o desenvolvimento econômico, social, cultural e da sustentabilidade para a melhoria da vida da comunidade acadêmica (docentes, estudantes e servidores técnico-administrativos) como da sociedade.

A resposta às demandas sociais das IFES brasileiras, todavia, pode ser encontrada na formação social, humana, científica e tecnológica de milhares profissionais brasileiros, nas pesquisas científicas e inovações tecnológicas que até o ano de 2004 atingiram 94% das produções científicas do país, segundo Panizzi (2004).

As contradições sociais existentes no País, no entanto, dificultam a superação do acesso à educação superior pública e, a vulnerabilidade econômica e social se apresenta como obstáculo que precisa ser saltado sistematicamente, mesmo para aqueles que conseguiram vencer o primeiro, o vestibular, e uma das etapas da responsabilidade social das IFES é vencer o principal desafio educacional – a evasão. A luta por verbas públicas para promoção de políticas de permanência aos estudantes de baixa renda que conseguiram saltar o primeiro obstáculo seria um ponto de partida.

### **3 METODOLOGIA E ATORES - OS CAMINHOS DA PESQUISA**

Considerando que os métodos e procedimentos são os caminhos científicos para responder, com ética, o questionamento de uma pesquisa, optou-se por uma abordagem exploratório-descritiva para revelar os fatores que influenciaram a evasão no curso de Estilismo e Moda da UFC entre os anos de 1994 e 2008.

Dentre os autores lidos para subsidiar esta pesquisa, salientem-se Barros e Lehfeld (2000), ao argumentarem que uma pesquisa caracterizada como descritiva exige o distanciamento do pesquisador para com o objeto de estudo e busca descobrir a frequência da ocorrência do fenômeno, sua natureza, características, causas, relações e conexões com outros fenômenos. Para essa descrição, colaboram as orientações de Minayo e Sanches (1993) sobre a viabilidade da combinação dos procedimentos qualitativos e quantitativos nos levantamentos de dados.

A pesquisa quantitativa abordou as informações descritas em relatórios oficiais da Universidade Federal do Ceará (UFC) já publicados e nos dados registrados ainda não tratados do Núcleo de Processamento de Dados (NPD) /UFC. Essas informações se referem ao número de estudantes “ingressantes”, matriculados, concluintes e evadidos do curso, bem como à quantidade de procedimentos referentes à manutenção do vínculo do estudante com a instituição. Os dados quantitativos constituem uma das fases da pesquisa para descrição e avaliação do objeto.

Já a pesquisa qualitativa do tipo não probabilística levantou dados dos sujeitos informantes sobre a decisão da evasão.

Nesse sentido, o processo investigativo se desenvolveu mediante três técnicas de levantamento de dados: pesquisas bibliográfica, documental, e de campo – esta também conceituada por observação direta extensiva.

#### **3.1 Pesquisa Bibliográfica**

Consistiu em um levantamento e fichamentos de livros, relatórios, ou seja, de publicações gerais, mediante os quais se levantaram conceitos, teorias, pressupostos sobre o fenômeno e com leitura sobre educação superior, evasão, avaliação institucional, e curso superior de moda. Como ponto de partida, esse levantamento possibilitou a fundamentação teórica dialogar criticamente com dados empiricamente existentes.

### 3.2 Pesquisa Documental

A pesquisa documental foi realizada mediante consulta de documentos oficiais da Universidade Federal do Ceará, localizados no Portal Virtual da Instituição e na Coordenação do curso de Estilismo e Moda. Nestes, levantaram-se dados institucionais e pessoais dos alunos ativos, concluintes, egressos, cancelados por interrupção (estudantes evadidos). Também foram levantados dados acadêmicos do curso: seu projeto pedagógico, sua matriz curricular, seu mapa de distribuição de disciplinas, projetos de pesquisa e de extensão, corpo docente e técnico-administrativo.

Embora a pesquisa documental apresente semelhanças com a pesquisa bibliográfica, a diferença entre ambas está no fato de que a segunda se baseia em estudos de autores diferentes sobre determinado tema, enquanto a primeira se apropria de informações ainda não tratadas analiticamente, que podem ser reelaboradas e subsidiar empiricamente investigações como esta.

### 3.3 Observação Direta Extensiva

A pesquisa de campo desenvolvida por observação direta extensiva foi realizada entre os meses de junho e início do setembro de 2009, período em que foram distribuídos os questionários aos sujeitos informantes, após o levantamento do endereço e de outros meios de contato dos 110 indivíduos da população. Esse procedimento permitiu estabelecer três formas de contato: endereço residencial (correio convencional), *email* (correio eletrônico) e telefone (celular e residencial); entretanto, foi verificado que os dados relativos a telefone, endereços residencial e eletrônico de 50 fichas de cadastros estavam desatualizados, fato confirmado pela devolução das correspondências, como também pelas informações obtidas por telefone, em que era afirmada a mudança de endereço do sujeito.

A abordagem aos sujeitos informantes foi praticada mediante três formas: por telefonema, correio eletrônico (*email*) e pessoalmente. O primeiro contato com o sujeito informante teve por finalidade convidá-lo e agendar horário e local do procedimento de acordo com as suas conveniências.

Essa coleta ficou assim distribuída: 12 questionários respondidos diretamente no formulário, na presença do pesquisador; três por telefonema, em que o pesquisador

realizava a pergunta e anotava a resposta do informante no questionário, e quinze por *emails*.

Dos questionários aplicados pessoalmente, foram observados alguns fatos: duas das informantes se dirigiram diretamente ao local de trabalho (coordenação do curso) da pesquisadora para responder ao questionário e deram informações importantes que não estavam sendo exploradas no questionário e que foram prontamente anotadas.

Outro fato observado foi o retorno de quatro estudantes evadidas para o curso, decorrente da abordagem da pesquisadora que, as informou sobre a reabertura de matrícula para o semestre letivo de 2009.2. Elas conseguiram reabrir matrícula e, na oportunidade de execução do processo em que consistia na assinatura dos documentos exigidos pela UFC na Coordenação do curso, decidiram responder ao questionário, as quais fizeram revelações importantes sobre os motivos da evasão e suas várias manifestações, que não foram abordadas no questionário.

As respostas dos questionários por *emails* foram as mais demoradas, porém permitiram a participação de pessoas que se encontram fora do Estado e do País. Dos 50 questionários enviados no início de junho de 2009 por essa forma, no início de setembro, quando se deu por encerrado o prazo da coleta de dados, apenas 15 haviam sido respondidos.

### **3.4 Fontes e Sistemática de Coleta de Dados**

A compilação e uso de dados desta pesquisa compreendem o processamento destes por meio de duas fontes: a fonte primária se caracteriza pelo processamento de dados até então não compilados. Já as fontes secundárias compreendem um conjunto de dados compilados, porém adaptados e reprocessados, de acordo com os objetivos desta pesquisa. Concretamente esta fonte é composta por:

1 documentos oficiais - Regimento Geral da UFC (1971;2008); resoluções CEPE, resoluções Consuni; projeto de implantação do Curso de Estilismo e Moda 1993: relatórios da coordenação de Copic; relatórios do NPD e outros documentos técnicos da Instituição e da Coordenação do curso.

Os dados secundários resultados da pesquisa documental que exprimem as características pessoais e a vida acadêmica dos alunos evadidos foram obtidos de fontes distintas: o Módulo Acadêmico, atualizado e gerenciado pelo Núcleo de Processamentos

de Dados (NPD) da UFC, onde constam os históricos de todos os alunos, ativos e cancelados.

O **histórico** do aluno é um documento digital, de acesso restrito ao próprio aluno, aos pró-reitores da Pró-Reitoria de Graduação e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, aos coordenadores e servidores das coordenadorias das respectivas pró-reitorias, aos coordenadores e secretários dos cursos de graduação portadores de senha de acesso ao sistema do Portal da UFC.

No histórico do aluno, consta um conjunto de informações que expressam o desempenho de sua vida acadêmica, formado por sucessos (aprovações) e fracassos (reprovações por frequência ou por nota), suas escolhas (disciplinas de matrícula a cada semestre, ou ainda trancar algumas disciplinas após a matrícula, pelo trancamento parcial) e decisões de não cursar o semestre que se procede pelas opções de realizar a matrícula institucional ou o trancamento total.

A **Ficha de Cadastro dos Alunos do CEM** é outra fonte de dados que constitui um formulário elaborado e atualizado pela Coordenação do CEM, onde são registradas as seguintes informações: semestre de ingresso, endereço, telefone, celular, *e-mail*, data de nascimento, colégio onde cursou o ensino médio e o ano de conclusão.

### 3.5 Instrumento de Coleta de Dados

Para a coleta dos dados primários, foi elaborado um questionário baseado naquele que Biazius (2005) utilizou na sua pesquisa, e composto de duas partes: a primeira se refere às características individuais dos sujeitos informantes, enquanto a segunda parte é relativa aos fatores internos e externos à IES que influenciam a evasão.

Na segunda parte do questionário constam 50 fatores, os quais foram apresentados no estudo do MEC (1996) sobre evasão das IFES brasileiras. Objetivando coletar informações subjetivas sobre a percepção dos estudantes evadidos relacionadas às motivações que os conduziram à tomada de decisão referente à sua saída do curso sem concluí-lo, foi escolhida a Escala de Likert ou escalas somadas. Sua aplicação é direcionada às pesquisas de mercado, satisfação do cliente, gestão da qualidade total, e foram utilizadas por Biazius (2005) e pela ACT (2004), ambas no campo educacional.

Estas escalas constituem instrumento para medidas de opinião e atitudes dos consumidores, pois permitem a construção de níveis de aceitação dos produtos e serviços de acordo com a experiência e influências sociais do consumidor, como também permitem que

ele indique seu grau de concordância e discordância com declarações sobre a atitude que está sendo mensurada.

A mensuração do grau de concordância ou discordância das escalas de Likert é padronizada por valores numéricos. De acordo com Baker (2005), às respostas que refletem concordâncias são atribuídos elevados valores numéricos ou positivos, ao passo que às respostas que refletem discordâncias são atribuídos valores negativos ou baixos. As escalas podem ir, por exemplo, de 1 a 5, ou de 5 a 1, ou de +2 a -2, passando por zero, distribuídos em células. A cada célula de resposta é atribuído um número que reflete a orientação da atitude dos participantes em relação a cada afirmação. A pontuação total da atitude de cada participante é dada pelo somatório das pontuações obtidas para cada afirmação.

Portanto, a escala de Likert serve para mensurar a influência dos fatores de evasão declarados por parte de cada estudante evadido, com variação de 1 a 5 para cada fator. O número indicado em cada célula corresponde ao grau de influência de cada fator na sua decisão de evadir-se do Curso.

A escala dos níveis de influência foi assim estabelecida para cada fator.

- 1. Não influenciou
- 2. Pouca influência
- 3. Influência relativa
- 4. Muita influência
- 5. Influência determinante

Para conhecer a percepção das coordenadoras do curso sobre a ocorrência do fenômeno, foi aplicado um questionário composto por cinco questões abertas e uma fechada, através de email.

### **3.6 Tabulação dos Dados da Pesquisa Documental**

Após a coleta dos dados dos históricos acadêmicos, procedeu-se à tabulação. Os dados extraídos dos históricos dos alunos foram organizados em uma planilha Excel composta por informações decodificadas e organizadas por ano, em ordem crescente; identificado-as por código em cada linha da primeira coluna, cujo código de identificação informa o ano de ingresso e ano de abandono de cada estudante evadido; a partir da

segunda coluna, as células receberam as informações das ocorrências do número de matrículas em disciplinas por semestre (NDMS), número de aprovações por semestre (NAS), número de reprovações por frequência (NRPFS) e de número de reprovações por nota (NRPNS). As alterações de matrículas seguindo os procedimentos anteriores foram informadas como matrícula institucional por semestre (MIS), número de trancamento parcial por semestre (TPNDS) e número de trancamento total por semestre (TTS). As informações foram distribuídas na planilha, por semestre cursado.

Nesta fase, optou-se por excluir os 28 estudantes evadidos do universo, conforme citado anteriormente, definindo a composição da população por 110 estudantes evadidos e estabelecendo o limite de tempo o 14º semestre, que corresponde a sete anos, tendo em vista que o tempo máximo de 12 semestres foi proposto para conclusão de curso de Estilismo e Moda da UFC no seu Projeto Pedagógico, no entanto, a COPIC fixa em 14 semestres, para efeito de cálculo de tempo de estudo relativo à reabertura de matrícula.

O seguinte passo consistiu em estratificar a amostra em grupos por ano de evasão, dando origem aos sete grupos de estudantes evadidos que ingressaram na UFC por vestibular ou por outras formas de ingresso (admissão de graduados, transferência, mudança de curso), que foram cancelados pela COPIC em face da comprovação da falta de matrícula.

**Evadidos do primeiro ano** – grupo constituído por 29 estudantes que permaneceram ativos no sistema acadêmico apenas no primeiro ano, se evadindo após o primeiro ou segundo semestre.

**Evadidos do segundo ano** - grupo constituído por 16 estudantes que permaneceram ativos no sistema acadêmico até o segundo ano, se evadindo após o terceiro ou quarto semestre.

**Evadidos do terceiro ano** - grupo constituído por 23 estudantes que permaneceram ativos no sistema acadêmico até o terceiro ano, se evadindo após o quinto ou sexto semestre.

**Evadidos do quarto ano** - grupo constituído por dez estudantes que ingressaram no curso e que permaneceram ativos no sistema acadêmico até o quarto ano, se evadindo após o sétimo ou oitavo semestre.

**Evadidos do quinto ano** - grupo constituído por dez estudantes que ingressaram no curso e que permaneceram ativos no sistema acadêmico até o quinto ano, se evadindo após o nono ou décimo semestre.

**Evadidos do sexto ano** - grupo constituído por dez estudantes que ingressaram no curso que permaneceram ativos no sistema acadêmico até o sexto ano, se evadindo após o décimo primeiro ou décimo segundo semestre.

**Evadidos do sétimo ano** - grupo constituído por 11 estudantes que ingressaram no curso que permaneceram ativos no sistema acadêmico até o terceiro ano, se evadindo após o décimo terceiro e décimo quarto semestre.

### **3.7 Tabulação dos Dados da Pesquisa de Observação Direta Extensiva**

Finalizada a tabulação dos dados da pesquisa documental, especificamente dos históricos que definiram a distribuição em grupos do número de estudantes evadidos, iniciou-se a pesquisa de campo. Então, para obter os dados qualitativos, foram aplicados questionários da seguinte forma: 12 questionários respondidos diretamente no formulário; três por telefonema, quando a pesquisadora realizava a pergunta e marcava a resposta do informante no questionário, e 15 por *emails*.

Por se tratar de dados referentes ao sexo, idade, estado civil e outras informações como a influência dos fatores de evasão, a planilha Excel foi elaborada contendo todas as perguntas no início de cada coluna e em cada linha da primeira coluna, o estudante evadido e as respostas foram codificados por número. No questionário foram abordados 50 fatores de evasão comprovados em pesquisas brasileiras e estadunidenses, mas o conteúdo de alguns foi adaptado aos estudantes do curso.

### **3.8 Análise dos Dados**

A metodologia utilizada para a análise aplicou vários procedimentos estatísticos, os quais foram orientadas de acordo com as especificidades dos objetivos do estudo e da população. Portanto, as análises foram realizadas pelas seguintes técnicas estatísticas específicas a seguir desdobradas.

No início do projeto, pretendia-se utilizar, como uma das técnicas estatísticas, o Teste de Qui-quadrado, de Pearson, por ele permitir a verificação de existência de associação entre variáveis nominais ou categóricas para grandes amostras. Após a finalização da aplicação dos questionários e tabulação dos dados, porém, se verificou a inviabilidade do referido teste. Como o número de estudantes evadidos respondentes totalizou 30, este fato caracterizou uma amostra pequena em relação à população de 110 estudantes evadidos, como

também a ocorrência de frequências pequenas. Então, se decidiu utilizar o teste Exato de Fisher, em razão do tamanho da amostra.

Os resultados foram baseados na representatividade da amostra e significância das frequências, seguindo-se a orientação de Alan (1990); Migon & Gamerman (1999), que defendem a aplicação associada do Teste Exato de Fisher ao Método de Monte Carlo.<sup>11</sup>

Nesse sentido, as análises do objetivo geral e dos objetivos específicos foram realizadas por técnicas estatísticas específicas.

Para analisar os dados do objetivo geral foram utilizadas estatísticas descritivas, tabelas, gráficos e medidas de associação e Teste Exato de Fisher.

1. Para atualizar as taxas anuais de evasão discente, realizou-se por proporção de evasão por ano.
2. A análise do histórico acadêmico dos alunos evadidos entre 1994 e 2008.2 foi realizada por proporção de evasão por número de eventos da matrícula (disciplinas aprovadas, reprovação por frequência, reprovação por nota, matrícula institucional, trancamento parcial, trancamento total).
3. Foi utilizada a medida de associação do Teste Exato de Fisher, com simulação de Monte Carlo, para determinação dos fatores internos e externos do ambiente acadêmico como relação na decisão do aluno em evadir-se.

Para verificar a existência de associação entre as variáveis, utilizou-se o teste Exato de Fisher associado ao Método de Monte Carlo para aumentar a confiabilidade do teste, em virtude de ser pequeno o tamanho da amostra e constar frequências esperadas menores do que cinco.

4. A verificação dos fatores de maior influência na decisão da evasão foi realizada por proporção de evadidos por fator.

---

<sup>11</sup> Utilizado para aumentar a confiabilidade do teste de associação entre variáveis, quando o tamanho da amostra é pequeno e as frequências esperadas são  $< 5$ . Salienta-se que as técnicas estatísticas foram realizadas utilizando ferramentas do Microsoft Excel.

### **3.9 Localização da Pesquisa**

A pesquisa de campo foi realizada na região metropolitana de Fortaleza. Embora alguns participantes estejam residindo em outros estados brasileiros e no exterior, o correio eletrônico (*e-mail*) viabilizou o processo de envio e recebimento dos questionários.

### **3.10 Participantes da Pesquisa**

O universo da pesquisa compreende dois sujeitos:

1. estudantes evadidos do CEM, cancelados por interrupção, e
2. ex-coordenadoras do CEM, que totalizam seis professoras.

Inicialmente, pretendeu-se desenvolver o estudo com a participação de apenas um sujeito constituído como estudantes evadidos do curso de Estilismo e Moda da Universidade Federal do Ceará que ingressaram entre os anos letivos de 1994 e 2007. Com o andamento do processo investigativo, porém, se observou a importância de incluir outros sujeitos, a coordenadora atual e as ex-coordenadoras do curso. A expressão estudantes evadidos, neste estudo, se aplica àqueles alunos que interromperam seus estudos sem o trancamento da matrícula.

O universo totalizou uma população de 138 estudantes evadidos, mas, após algumas observações nas listas de alunos cancelados da UFC, detectou-se o fato de que 28 sujeitos retornaram à UFC por meio de reabertura de matrícula. Destes, dez haviam concluído o curso e oito estavam matriculados, restando apenas para a pesquisa 110 evadidos, na maioria do sexo feminino. A pesquisa classifica-se como censitária, com amostragem não probabilística.

Haja vista as especificidades do estudo, ante a impossibilidade, no entanto, de contar com a participação de todos os sujeitos na pesquisa de campo, optou-se pela amostragem não probabilística com amostra incidental e intencional.

A pesquisa de levantamento de dados, por ter um caráter documental, permitiu a tabulação dos dados da população, enquanto a pesquisa de campo contou com a participação dos 30 estudantes evadidos que responderam aos questionários.

### 3.11 Variáveis

As variáveis com base nas afirmações de Marconi e Lakatos (2006) são independentes cuja relação entre ambas deverá ser assimétrica e do tipo estocástico.

- 1 Idade.
- 2 Classe social.
- 3 Situação civil.
- 4 Natureza da escola na qual concluiu o ensino médio (pública ou privada).
- 5 Localização do imóvel no qual reside
- 6 Situação econômica (totalmente dependente, parcialmente dependente, independente, participa das despesas do lar).
- 7 Situação social (mora com os pais, mora com parentes, mora sozinho(a), divide moradia com amigos).

### 3.12 Tipologias e Motivos de Evasão: Possíveis Correlações

**Quadro 5 – Categorias de Risco à Evasão**

Tempo de permanência na UFC	Forma de Ingresso	Evadidos por situação
Evadidos do primeiro ano Evadidos do segundo ano Evadidos do terceiro ano Evadidos do quarto ano Evadidos do quinto ano Evadidos do sexto ano Evadidos do sétimo ano	<p><b>Evadidos Ivest</b> ("ingressante" por vestibular)</p> <p><b>Evadidos Imc</b> ("Ingressante" por mudança de curso;</p> <p><b>Evadidos Iag-</b> ("ingresso" por admissão de graduado )</p> <p><b>Evadidos It –</b> ("Ingresso" por transferência)</p>	<p>Evadidos por mera evasão</p> <p>Matriculados simultaneamente na UFC e em outra IES;</p> <p>Engajados no mercado de trabalho/ Estágio/emprego</p>

Fonte: Da autora

### 3.12.1 Fatores internos

1. Existe uma relação entre reprovação e evasão
2. Existe uma relação entre evasão e admissão de graduado
3. Há uma relação da evasão com a desmotivação com o curso
  - a. dissonância entre a expectativa do curso e a sua realidade
  - b. as condições do curso (falta de estrutura física adequada, turno de funcionamento, pulverização da localização das disciplinas, escassez de professores, rotatividade dos professores substitutos, desempenho docente, conteúdos pedagógicos, entre outros)
4. O tempo de conclusão influencia a evasão.

### 3.12.2 Fatores externos

1. Há relação entre evasão e o engajamento no mercado de trabalho.
2. O engajamento no mercado de trabalho decorre de quatro fatores a saber:
  - a) necessidade de o aluno emancipar-se o conduz à busca da independência financeira
  - b) deslumbramento com a espetacularização da profissão influencia o aluno a priorizá-la em detrimento da vida acadêmica.
  - c) necessidade de atuar precocemente no setor produtivo em face de atender às oportunidades emergentes do mercado
  - d) receio de que, ao se formar, a falta de experiência reflita num posterior alijamento do mercado ou numa dificuldade de inserção
  - e) a superjornada de trabalho dificulta o cumprimento das atividades acadêmicas
3. Existe uma relação entre evasão e vinculação simultânea do aluno à UFC e à outra IES.

## **4 CARACTERIZAÇÃO DA AMBIÊNCIA DA EVASÃO**

Neste capítulo, apresentam-se dados da pesquisa documental realizada no Departamento de Economia Doméstica (DED), com ênfase nos dados do curso de Estilismo e Moda, com breve apresentação da Universidade Federal do Ceará.

### **4.1 Breve Histórico da Universidade Federal do Ceará**

A Universidade Federal do Ceará foi criada pela determinação de um grupo de idealistas intelectuais cearenses, que perceberam a importância de uma universidade pública como elemento propulsor de transformações socioeconômicas e culturais no Estado do Ceará. Surgiu de uma ideia sobre a criação de uma universidade em Fortaleza, contida no relatório de refederalização da Faculdade de Direito, que o Dr. Antônio Xavier de Oliveira encaminhou ao Ministério da Educação e Saúde, em 1944.

A UFC se constituiu pela Lei Nº 2.373, de 16 de dezembro de 1954, e foi implantada em 25 de junho de 1955, seguindo o modelo de formação das demais universidades brasileiras e europeias, com a congregação das instituições de ensino superior isoladas, localizadas no Estado do Ceará - a Escola de Agronomia, a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Farmácia e Odontologia, como relata o seu fundador, ex-reitor Antonio Martins Filho, no discurso de posse em 1955: “[...] procedendo timidamente a uma análise sucinta do ensino superior no Ceará, até então ministrado através de escolas isoladas e estanques, quase todas desaparelhadas para atender com eficiência.” (MARTINS FILHO, 1996, p.20).

Embora tardia, considerando a data de implantação no sistema educacional superior brasileiro, a UFC conseguiu se postar no âmbito das grandes universidades nacionais. Ao longo dos 54 anos de existência, acompanhou e provocou mudanças culturais e socioeconômicas no Estado e na região Nordeste, atuando na formação de profissionais de alto nível das mais diversas áreas do conhecimento e, especificamente, no campo da moda, desde do final dos anos 1980.

A UFC foi pioneira na criação do curso de graduação em Estilismo e Moda (CEM), de natureza pública. O curso surgiu no momento de expansão da indústria têxtil brasileira e da retomada da cultura de moda no Brasil, que fomentaram a necessidade de sistematização de segmentos de produtos de vestuário e de calçados. Inicialmente, em 1989, como extensão, em decorrência da necessidade do setor de confecção do Estado em constituir

uma identidade e a qualidade dos produtos confeccionados na região e em face da ausência de profissionais qualificados para um mercado que despontava como segundo polo de moda do País. Posteriormente, em 1993, após a reformulação do seu projeto, foi aprovado como graduação de acordo com a Resolução do Conselho Universitário (CONSUNI) nº 10 de, 29 de outubro de 1993, obtendo o reconhecimento pelo Ministério da Educação (MEC), pela Portaria nº 667, de 7 de março de 2002, na modalidade de bacharelado. O funcionamento acadêmico, como graduação, teve início em 1994.1, com o ingresso da primeira turma.

Paradoxalmente, tal fato coincidiu com a expansão do ensino superior de natureza privada no País, e, mais especificamente, com o avanço de cursos superiores de Moda nas IES da região Sudeste, iniciado na metade dos anos 1980 (ALMEIDA, 2007).

## **4.2 O Curso de Estilismo e Moda da UFC**

### **4.2.1 Localização**

Durante 15 anos, o curso de Estilismo e Moda foi uma subunidade acadêmica do Departamento de Economia Doméstica (DED) do Centro de Ciências Agrárias (CCA), portanto, localizado em uma área de conhecimento incompatível com o campo da moda. Sua vinculação acadêmica decorreu, porém de duas razões: (i) “O curso de Economia Doméstica discute em seu currículo a área têxtil, a arte e a cultura, tendo uma visão social e econômica num sentido mais amplo, suportes fortes e indispensáveis ao estilismo, e dele surgiu a base do curso de Estilismo e Moda” e (ii) com exceção do Departamento de Economia Doméstica, nenhum outro departamento da Universidade, desde o momento do seu projeto de criação, mostrou interesse em vinculá-lo à sua estrutura organizacional.

Por força, porém, do Provimento nº 1 CONSUNI, de 19 de junho de 2008, que trata, dentre outros, da transformação do Instituto de Cultura e Arte (ICA) em uma unidade acadêmica, formada pelos cursos de graduação em Comunicação Social, Estilismo e Moda, Filosofia e Educação Musical, o curso foi desvinculado do DED/CCA, e vinculado à área de conhecimento afim. O CEM, entretanto, continuará funcionando nas instalações físicas do Departamento de Economia Doméstica até o ano de 2010, em face da previsão do prazo de entrega da sede do ICA que se encontra projetada.

#### 4.2.2 Infraestrutura: instalações físicas e equipamentos

O Curso de Estilismo e Moda conta com a participação de 11 departamentos na Universidade para a oferta das disciplinas da sua matriz curricular, entre eles o Departamento de Economia Doméstica (DED), onde acontece a maioria das aulas do curso. O DED oferta cerca de 67% das disciplinas da matriz curricular do curso, além de disponibilizar sala para a sua Coordenação, dispõe de dois gabinetes aos professores, salas de aula e laboratórios das suas dependências físicas.

O DED disponibiliza ao Curso de Estilismo e Moda cinco salas de aulas com capacidade para 50 estudantes e quatro laboratórios da área de vestuário, cuja utilização é dividida com o curso de Economia Doméstica.

- 1) Laboratório de Vestuário Industrial - com capacidade para 20 alunos/aula, equipado com máquinas de costura industrial, mesa de risco e corte e manequins tridimensionais padronizados.
- 2) Laboratório de Têxteis - com capacidade para 20 alunos, equipado com bancadas, microscópios, máquina de lavar roupa e fogão.
- 3) Laboratório de Modelagem - com capacidade para 16 alunos/aula, equipado com mesas de modelagem, risco e corte e máquinas de costura industrial;
- 4) Laboratório de Planejamento de Espaço - capacidade para 25 alunos, equipado com pranchetas de desenho.

O curso utiliza ainda o Laboratório de Informática, localizado no DED, mas sob administração do CCA, para atender aos alunos dos Cursos de Economia Doméstica, Engenharia de Alimentos e Estilismo e Moda. O laboratório tem capacidade para 25 alunos/aula, equipado com computadores de processador *Pentium*, de configuração ideal para programas e *software* de desenho de computação gráfica, e uma impressora *deskjet*.

Em sua maioria os equipamentos utilizados pelo curso são bens patrimoniais do DED, e a minoria pertencente ao curso é constituída por: 20 máquinas de costura industrial doadas pela Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC) e dois projetores de multimídia, três *notebooks*, um microcomputador, dois aparelhos de DVD, um televisor, câmeras fotográficas digitais e filmadora, e 39 máquinas (importadas) para confecção de vestuários, todos esses recebidos por doação da Receita Federal

### 4.2.3 Recursos humanos

O corpo docente do curso de Estilismo e Moda é formado por professores efetivos e substitutos, como nas demais unidades acadêmicas da UFC. Até 2008, os professores eram lotados no DED.

O quadro de professores efetivos se compõe de sete professores com graduação e pós-graduação nas diferentes áreas e níveis: uma doutora (socióloga), uma doutoranda (economista doméstica), quatro mestras (uma arquiteta e duas economistas domésticas e uma bacharela em Estilismo e Moda) e uma especialista (bacharela em Estilismo e Moda).

Vale salientar que ingressaram em 2009 quatro professores efetivos por concursos realizados no final de 2008 e no início de 2009, os quais passarão a lecionar em 2009.1, três com mestrado nas seguintes áreas: *Design* Têxtil (2), Engenharia Têxtil (1) e uma doutoranda em História

**Tabela 13 - Situação do Quadro de Servidores, 2009**

<b>Titulação</b>	<b>Professor efetivo</b>	<b>Professor substituto</b>	<b>Tec. adm.</b>	<b>Total</b>
Doutor	3			2
Mestre	7			7
Especialista	1	2	1	4
Especialização (em andamento)		2		2
Graduação em andamento			1	1
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>02</b>	<b>17</b>

**Fonte:** Da autora - Pesquisa Documental

O quadro de professores substitutos, até dezembro de 2008, era composto de sete professores, formado por uma mestra, uma mestranda, uma especialista e duas graduadas e um graduado. Os professores substitutos do curso lotados no DED são graduados em Estilismo e Moda pela UFC. O número de professores substitutos oscila, como também a qualificação do quadro, em decorrência da natureza empregatícia que contribui para rotatividade a cada dois anos para o preenchimento das vagas, além da exigência da graduação como qualificação mínima para a candidatura. Os concorrentes às vagas são na maioria graduados em Estilismo e Moda, primeiro pela exigência da comprovação, no histórico acadêmico, das disciplinas a serem lecionadas, e segundo pelo fato de essas

disciplinas serem específicas do campo da moda. Os demais são de áreas afins – Economia Doméstica e Sociologia.

Ressalta-se que, com o ingresso de professores efetivos no curso, os professores substitutos que possuíam contratos em vencimento foram desligados da UFC.

O corpo de servidores técnico-administrativos é composto por uma secretária, estudante de Direito/UFC; uma Téc. de Laboratório, graduada em Estilismo e Moda, especialista em Gestão Universitária/UFC, e mestranda.

### **4.3 Perfil do Curso de Estilismo e Moda**

#### **4.3.1 Currículo pleno**

A elaboração do currículo pleno do curso de Estilismo em Moda da Universidade Federal do Ceará foi baseada no currículo pleno do curso superior de Moda da Faculdade Anhembí Morumbi, São Paulo, único curso de nível superior de moda do País credenciado em 1993, como também nos estudos do currículo do Curso de Estilismo em Confecção do Centro Tecnológico da Indústria Química e Têxtil (CETIQT) do Rio de Janeiro.

Foram analisados ainda os currículos de vários cursos de Moda existentes em instituições dos Estados Unidos e Europa:

Fashion Institute of Technology – New York, USA;

Université de La Mode – Lyon, França;

Institute Berçot – Paris;

Accademia europea di Moda e Costume – Roma e

Amsterdãse Mode Academie Vogue – Amsterdan.

O currículo (1994.1), ainda em vigor, foi homologado em 29 de outubro de 1993, cujo prazo de expiração está previsto para 2010. Este currículo estabelece os prazos ideal e máximo de conclusão, oito semestres e 12 semestres, respectivamente, e define o número de 210 créditos, exigindo carga horária de 3.360 horas, divididas em 2.544 horas para disciplinas obrigatórias e 816 horas para disciplinas optativas, 20 em disciplinas optativas livres e 160 horas de estágio supervisionado (incluído nas obrigatórias) para conclusão do curso. Não

consta no currículo em vigor a carga horária de atividades complementares<sup>12</sup>, mas esse procedimento é realizado corriqueiramente por solicitação dos estudantes e por ter amparo legal na Universidade.

O curso passou a ofertar, no entanto, a partir de 2006, para integralização curricular, 20 créditos em disciplinas livres, e desde 2007, 15 créditos de atividades complementares descritas a seguir o estudo.

#### **4.3.2 Integralização curricular**

A matriz curricular é composta por 70 disciplinas, divididas em 39 obrigatórias e 31 optativas, integralizando 210 créditos. Cerca de 47 disciplinas são ofertadas pelo Departamento de Economia Doméstica (DED) do Centro de Ciências Agrárias (CCA), no *campus* do Pici, e lecionadas por docentes lotados no ICA e no respectivo Departamento. As demais disciplinas são ofertadas pelos departamentos dos seguintes centros, onde são lecionadas: Centro de Ciências (CC), Centro de Tecnologia (CT), Centro de Humanidades (CH) e Faculdade de Economia, Administração, Ciências Atuariais, Contabilidade e Secretariado (FEAAC), dos *campi* do Pici e Benfica, respectivamente.

#### **4.3.3 Projeto pedagógico**

O projeto pedagógico do curso de graduação norteia as atividades acadêmicas e administrativas desenvolvidas no curso voltadas para a definição do perfil do profissional que se idealiza formar em consonância com as exigências da sociedade contemporânea e com as vocações locais, nacionais e internacionais. De preferência, deve ser articulado com o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Instituição. O projeto pedagógico do curso de Estilismo e Moda da UFC encontra-se em fase de conclusão.

#### **4.3.4 Estratégias pedagógicas**

Algumas estratégias implementadas buscaram assumir e efetivar as dimensões política, pedagógica e cultural requisitadas ao profissional da área de Estilismo e Moda,

---

<sup>12</sup> Trata-se de “um conjunto de estratégias pedagógico-didáticas que permitem no âmbito do currículo, a articulação entre a teoria e prática e a complementação dos saberes e habilidades necessárias, a serem desenvolvidas durante o período de formação do estudante”, de acordo com a resolução N° 07/CEPE, de 17 de junho de 2005

articulando o tripé ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, destacam-se projetos e programas que delineiam novos percursos e ensaios didático-pedagógicos críticos, assumidos como recriação da ação docente universitária, buscando consolidar um projeto formativo comprometido com o ser que vislumbra saber-fazer, saber-intervir para construir e transformar.

Nesse sentido, a relevância das estratégias pedagógicas reside na flexibilização do currículo do curso, em ações que promovem o envolvimento dos estudantes com os projetos desenvolvidos para o despertar da afinidade das habilidades individuais com os diversos segmentos do mercado da moda, além de promover o sentimento de pertença ao curso, contribuindo assim no aumento da taxa de permanência e redução da evasão. As estratégias de flexibilização curricular são implementadas pelo curso de várias formas.

1. A oferta das disciplinas livres aos alunos do curso foi implementada pelo Termo Aditivo ao Projeto Pedagógico segundo aprovação do colegiado do curso, em 13 de outubro de 2006, e possibilitou, desde então, aos alunos do curso de Estilismo e Moda cursarem até 20 créditos de disciplinas de qualquer departamento da UFC, que serão integralizados ao currículo dos alunos e inseridos ao limite dos 53 créditos optativos, sem alteração do total de créditos exigidos para conclusão, que permanece em 210. A importância da ação se encontra na necessidade de flexibilização do currículo do curso, enquanto sua reformulação se encontrar em decurso de conclusão junto ao projeto pedagógico.
2. Atividades complementares, de acordo com a Resolução Nº 07/CEPE, de 17 de junho de 2005, garantem a integralização de até 15 créditos das atividades desenvolvidas pelos estudantes ligadas ao perfil profissional como tempo de estudo. A sua implementação no novo currículo do curso se encontra em discussão no projeto pedagógico em fase de conclusão.
3. Desenvolvimento de projetos de extensão
  - a) o curso de Estilismo e Moda lançou em 1995 a I Mostra Universitária de Moda, dando base para a criação da Semana Universitária de Moda e Design (SUM), em 2000. A SUM realiza-se a cada dois anos e é um evento composto por oficinas

temáticas, ciclo de palestras e debates, exposições e um concurso do Estilista Revelação, encerrando-se com um desfile das criações dos candidatos e a divulgação do vencedor;

- b) o projeto *Aprendendo e Ensinando no Chão de Fábrica*, ligado ao Programa de Desenvolvimento das Indústrias de Confecção (PRODIC), iniciado em 2005, encerrou-se em 2007. Envolveu anualmente 20 bolsistas, dez alunos do curso de Estilismo e Moda e dez de Engenharia de Produção Mecânica, e atendeu aproximadamente 47.000 pessoas ligadas ao setor de confecção do Estado;
- c) o projeto *Sociomoda* é desenvolvido por uma professora e uma bolsista, na comunidade da Praia das Goiabeiras, e atende diretamente a 40 pessoas da comunidade;
- d) o projeto de extensão Bolsa Arte, tal como vem sendo estruturado, tem garantido três bolsas para estudantes de Estilismo e Moda para o desenvolvimento de produtos de moda articulados com a arte, sob a orientação de professores. Esse projeto permite aos alunos e professores discussão e vivências das relações entre moda e arte;
- e) a outra ação refere-se às parcerias realizadas pela disciplina Produção de Moda com as empresas de organização de eventos de moda, sendo executadas especialmente com o Maraponga Mart Moda durante a realização de eventos de moda com concursos específicos, como o Concurso Ceará em Momento Íntimo e o Salão de Calçados. Professores do curso integram a Comissão Organizadora desses eventos e acompanham o trabalho de criação dos alunos, orientando-os para competir com qualidade.

Da mesma forma, o Dragão Fashion, um evento de moda anual de caráter internacional, criado no ano 2000 pela empresa cearense Equipe de Produção, lança anualmente um concurso temático que propõe a participação das instituições de ensino de Moda para revelação de novos talentos do setor.

A FENIT, outro evento nacional, promove o concurso que lança novos talentos do setor de Moda. Este evento tem premiado alunos do curso, dando-lhes projeção nacional. No

âmbito dessas parcerias há ainda o Jeans Tudo, um projeto de âmbito nacional desenvolvido pela Santana Textiles, que permite a participação das IES de Moda e *Designer* de Moda de todo o Brasil, e mantém uma circulação atualizada de informações sobre as novas técnicas de produção do *denim* (tecido *jeans*) e as novas tendências de moda desse segmento.

4 Os projetos de monitoria desenvolvidos aproximam os alunos da experiência docente, estimulando vocações para o ensino e a pesquisa. Os projetos de monitoria do curso estão ligados às disciplinas dos setores de estudo Tecnologia Têxtil e Vestuário e Desenho e Representação Plana;

#### 5. Mobilidade acadêmica

- a) nacional - a cada semestre, alguns alunos do curso de Estilismo e Moda se matriculam em disciplinas de outras IFES para cursar em áreas de interesse que não existem na matriz curricular do curso, podendo ser aproveitada desde que seus conteúdos possuam congruência com os do curso.

O Programa de Mobilidade Estudantil alcança tão somente alunos regularmente matriculados em cursos de graduação de Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras, que tenham integralizado todas as disciplinas previstas para o primeiro ano ou 1<sup>o</sup>. e 2<sup>o</sup>. semestres letivos do curso, na Instituição de origem (remetente), e possuam, no máximo, uma (01) reprovação por período letivo. (ano ou semestre). (ANDIFES, 2003, p.1).

- b) internacional - compõe-se de programas de mobilidade acadêmica internacional mediante convênios internacionais da UFC com IES que ofertam cursos de moda na Europa, porém, sem oferta de qualquer subsídio financeiro ao aluno por parte da UFC. O *status* socioeconômico dos estudantes do curso de Estilismo e Moda contribui para a efetividade da manutenção dos convênios, tendo em vista que todo semestre há candidaturas desses alunos aos programas de mobilidade internacional.

Conforme registros oficiais, entre 1996 e 2002, houve um fluxo intenso de missões francesas da l'Université de la Mode de Lyon para desenvolver atividades ligadas ao ensino de moda no curso de Estilismo e Moda da UFC. Tal fluxo foi permitido mediante o convênio celebrado entre a UFC e a l'Université de la Mode de Lyon 2, na gestão do reitor

Antônio de Albuquerque Sousa Filho, em 09 de junho de 1995. Os registros afirmam que o referido convênio foi resultado dos contatos mantidos pela professora Germana Fontenelle, coordenadora do curso, com as professoras da l'Université de la Mode de Lyon, quando em visita à França em 1995. A partir de 1998, vem ocorrendo, a cada semestre, solicitações de intercâmbio para estágio e pós-graduação por alunos.

O convênio com a l'Université de la Mode de Lyon permite aos alunos do curso de Estilismo e Moda a realização de estágios (*interprise*) em empresas francesas, seja em alta costura, produção industrial, moda íntima, estampa e outras, além de estudo de disciplinas de moda e língua francesa, bem como o intercâmbio de docente e de egressos na pós-graduação – Especialização em Criação e Marketing de Moda.

O convênio com a Universidade do Minho, Portugal, permite a qualificação de pessoal docente e egresso do curso de Estilismo e Moda em programas de pós-graduação (mestrado e doutorado) de *Marketing* e *Design*. E o convênio firmado com a Faculdade de Arquitetura permite aos alunos cursar disciplinas no curso de Desenho de Arquitetura de Moda, da Universidade Técnica de Lisboa (UTL), as quais são aproveitadas no seu currículo.

De acordo com dados da Coordenadoria de Assuntos Internacionais da UFC (CAI) sobre a participação de alunos, egressos e docentes do curso de Estilismo e Moda no convênio Brasil-França e Brasil-Portugal com a UFC, entre 1998 e 2006, através do Programa de Mobilidade Internacional, 12 estudantes fizeram o Estágio Supervisionado em cidades da França, sob coordenação da L'Université de la Mode de Lyon.

Sobre o convênio da UFC com a UTL, entre 2006 e 2008, 16 estudantes do curso fizeram disciplinas do curso de Arquitetura e *Design* de Moda da UTL. Com relação à participação na mobilidade acadêmica dos estudantes da UTL no curso de Estilismo e Moda, em 2006 recebeu um estudante, permanecendo dois semestres no curso; em 2007 recebeu quatro estudantes, permanecendo até o fim do semestre letivo no curso, e cinco alunas já se candidataram para cursar no próximo ano.

Em relação ao convênio com a Universidade de Minho (Uminho), em Portugal, no programa de pós-graduação, uma professora participou do programa de doutorado, cinco alunas egressas do curso concluíram o mestrado em *Marketing* e *Design* Têxtil, entre 2006 e 2008,

PEC-G<sup>13</sup>: O curso possui uma aluna de uma IES do Paraguai.

---

<sup>13</sup> Programa de Ensino Convênio -Graduação

#### **4.3.5 Distribuição e localização pulverizada das disciplinas**

Como já citado, 47 disciplinas são cursadas nas instalações do Departamento de Economia Doméstica (DED) do Centro de Ciências Agrárias (CCA), no campus do Pici.

As demais são distribuídas nos seguintes locais: *Campus* do Pici: duas, no Centro de Ciências (CC), nas áreas de Estatística e de Computação, significando que 70% das disciplinas do curso se concentram no *Campus* do Pici, enquanto as restantes estão distribuídas no Campus do Benfica, nos departamentos do Centro de Humanidades, que abrangem 17% das disciplinas das áreas de Antropologia, Comunicação Social (ICA), História, Psicologia e Sociologia, além das disciplinas de História da Arte, pertencentes ao Departamento de Arquitetura, uma subunidade do Centro de Tecnologia (CT) que funciona no Campus do Benfica, e na FEAAC, que concentra quatro das disciplinas matriz da curricular do curso nas áreas de Administração e de Teoria Econômica.

#### **4.3.6 Perfil profissional**

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de graduação em Estilismo e Moda da UFC, o perfil profissional é assim definido:

Para o estilista em moda, advoga-se uma formação que o prepara para pensar, criar e lançar moda. Por isso sua formação deve ser fundamentada em antropologia, na história da arte, da cultura e da indumentária, na computação, na comunicação, na economia e na técnica, tendo como perspectiva o desenvolvimento criativo e artístico. Isso explica a necessidade de envolver vários departamentos da Universidade Federal do Ceará, reforçando assim, a importância da interdisciplinaridade.

#### **4.3.7 Área de atuação do profissional egresso**

De acordo com o artigo 1º da Minuta de Anexo ao Regimento Geral da Universidade Federal do Ceará, os profissionais egressos do curso de graduação de Estilismo e Moda, portadores do diploma de bacharel, exercerão atividades do mercado de moda, com abrangência nos setores produtivos de confecção, têxtil, calçado, bijuterias e acessórios de moda. De acordo, porém com as mudanças dos perfis decorrentes das demandas sociais e do mercado, atualmente há uma diversidade de áreas de atuação: uma das quais é a docência,

diante da expansão da oferta dos cursos da área de moda no País, figurinista de TV e assessor de jornalista de moda.

Ressaltam-se a falta de regulamentação da profissão e falta de diretrizes curriculares para a formação do profissional, diante das mudanças da área de conhecimento.

## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentam-se resultados que permitem tecer análises e considerações acerca da evasão e do perfil dos estudantes evadidos, conforme os objetivos do estudo. Inicialmente são apresentados em tabelas e quadros os resultados do levantamento de dados referentes à situação acadêmica do Curso, seguindo-se da apresentação dos dados da pesquisa extensiva de observação e as respectivas análises.

### 5.1 Trajetória da Evasão no CEM de 1994 a 2008

Os dados apresentados na Tabela 14 podem ser compreendidos como elementos cruciais da investigação, haja vista que as reflexões acerca do fenômeno, mediante a tentativa de conhecer as interfaces que compõem a sua ocorrência, partiram da sua existência.

**Tabela 14 – Taxas Anuais de Desempenho do Curso de Estilismo e Moda (CEM) da Universidade Federal do Ceará de 1994 a 2008**

Ano de Ingresso/ Conclusão /Evasão/	Ingressantes	Taxas		
		Sucesso <sup>14</sup>	Evasão <sup>15</sup>	Evasão <sup>16</sup>
1994	17	---	29,41	6,7
1995	26	---	25,0	0
1996	38	---	44,73	7,7
1997	45	35,3	33,33	8,9
1998	41	26,9	36,58	2,4
1999	40	10,52	27,50	30
2000	41	13,33	34,14	17,7
2001	40	34,14	22,50	22,5
2002	40	22,5	15,0	25
2003	46	58,55	17,39	23,9
2004	45	57,7	20,0	11,1
2005	45	45	26,66	46,7
2006	41	78,26	9,75	18,2
2007	44	82,22	13,63	45,5
2008	47	86,66	-----	48,9
Total	596			

Fonte: Da autora - Pesquisa Documental

<sup>14</sup> Taxa de sucesso ou taxa de conclusão anual

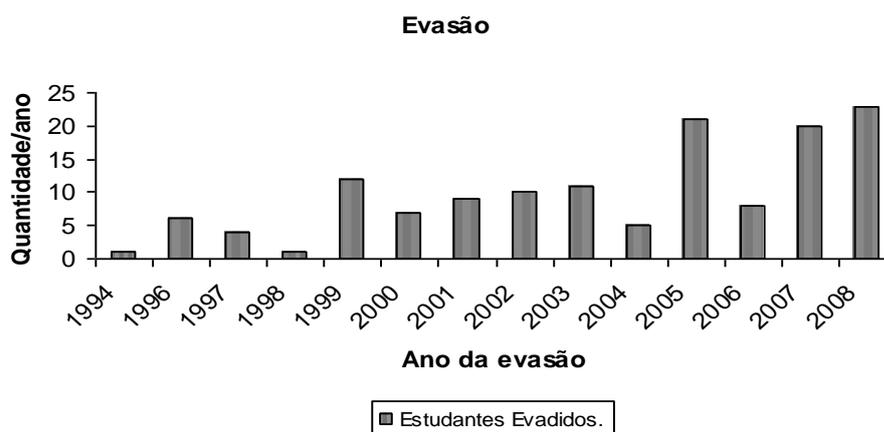
<sup>15</sup> Taxa de evasão baseada no ano de ingresso dos estudantes evadidos

<sup>16</sup> Taxa de evasão baseada no ano do cancelamento da matrícula do estudante evadido

### 5.1.1 Análise dos dados da evasão

Os dados da Tabela 14 indicam a variação do fenômeno evasão a cada ano. Observa-se que, a partir do primeiro ano (1994) de funcionamento do curso, já há ocorrência do fenômeno. A taxa é bastante variável ano após ano. Somente no ano de 1995, no entanto, não aconteceu e, no ano de 1998, foi relativamente baixa entre o período estudado. Por outro lado, é possível observar que, nos anos de 1999, 2005, 2007 e 2008, respectivamente, as taxas tiveram maior representatividade: 30,0; 46,7; 45,5; e 48,9. Paradoxalmente, observa-se que houve aumento significativo do número de concluintes entre os anos de 2003, 2004, 2006, 2007 e 2008 respectivamente de acordo com a taxa de conclusão de 58,55; 57,70; 78,26; 82,22 e 86,66.

**Gráfico 1- Trajetória da Evasão do curso de Estilismo e Moda - 1994 a 2008**



Fonte: Da autora - Pesquisa Documental

## 5.2 Perfil dos Evadidos do CEM

O estudo detectou o fato de que 110 estudantes se evadiram entre os anos de 1994 e 2008, os quais ingressaram no curso de Estilismo e Moda entre os anos de 1994 e 2007. Esses estudantes são de ambos os sexos, mas a maioria é de mulheres, cearenses e de idades variadas que, uma vez agrupadas e tratadas estatisticamente, formam o desenho do perfil dos evadidos, conforme os dados apresentados em seguida na Tabela 15.

**Tabela 15 – Características Socioeconômicas dos Estudantes Evadidos<sup>17</sup>**

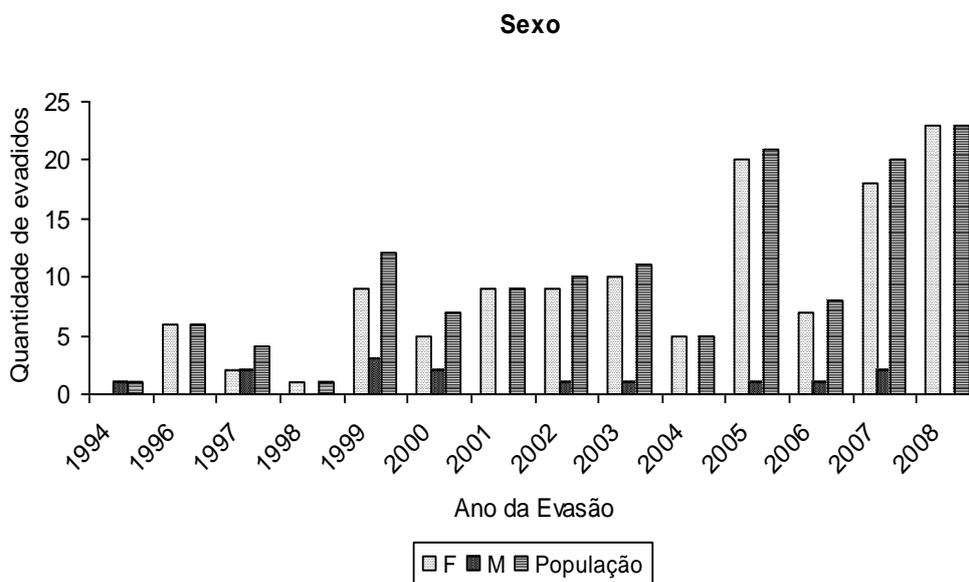
Sexo		Quantidade	%
	F	98	89,09
	M	12	10,90
Idade			
	17 anos	1	0,91
	18 anos	13	11,82
	19 anos	18	16,36
	20 anos	21	19,09
	21 anos	11	10,00
	22 anos	5	4,55
	23 anos	5	4,55
	24 anos	8	7,27
	25 anos	2	1,82
	26 anos	2	1,82
	27 anos	1	0,91
	28 anos	5	4,55
	29 anos	4	3,64
	31 anos	3	2,73
	32 anos	1	0,91
	33 anos	3	2,73
	35 anos a 51anos	7	6,37
Estado Civil			
	Casada	15	13,64
	Solteiro	12	10,91
	Solteira	83	75,45
Naturalidade			
	Cearense	105	95,45
	MA	1	0,91
	Não	2	1,82
	PI	1	0,91
	RS	1	0,91
Grau de instrução			
	EM	94	85,45
	Sup	14	12,73
	Sup. incomp	2	1,82
Tipo de colégio do Ensino Médio			
	Part.	109	99,09
	Púb	1	0,91
Matriculado em outras ies			
	N	102	92,73
	S	8	7,27
	Total	110	100,00

**Fonte:** Da autora – Pesquisa Documental

<sup>17</sup> Referente à população.

Os dados da Tabela 15 mostram as características dos estudantes evadidos como o que segue.

1. Sexo – a evasão em relação ao gênero atinge 89,09% dos estudantes do sexo feminino e 10,90 % dos estudantes do sexo masculino.
2. Idade - a evasão entre 1994 e 2008 ocorreu com 48,18% dos estudantes da faixa etária de 17 a 20 anos de idade; 26,36% dos estudantes da faixa etária de 21 a 24 anos de idade; 12,72% dos estudantes da faixa etária de 25 a 30 anos e 12,72% dos estudantes da faixa etária acima de 31 anos de idade.
3. Estado civil - 13,63% das estudantes que se evadiram do curso eram casadas e 75,45% eram solteiras no ano do ingresso; em relação ao sexo masculino, 10,9% dos evadidos do curso eram solteiros,
4. Naturalidade - 95% são cearenses; 0,90% são dos Estados do Piauí, Maranhão e Rio Grande do sul e de 1,81% não se possui informação.
5. Tipo de escola do ensino médio - 99,09% dos estudantes que se evadiram cursaram o ensino médio em colégios particulares, enquanto 0,91% em colégios da rede pública.
6. Grau de instrução - 85,5% dos estudantes que se evadiram tinham o ensino médio, enquanto 14,5% já eram graduados.
7. 7,27% dos estudantes evadidos estavam matriculados em outra IES e concomitantemente no CEM, mas, diante da proporção em relação ao total de evadidos, não possui significância.

**Gráfico 2 – Distribuição Anual dos Estudantes Evadido, segundo o Sexo**

Os dados apresentados indicam que os estudantes evadidos, no ano do ingresso, a faixa etária era predominada por jovens de 17 a 20 anos de idade e 21 a 24 anos de idade, fato que conflui com a faixa etária da maioria do alunado do curso. Em relação ao estado civil 75,45% eram solteiras;

Quanto ao sexo, a proporção do número de homens matriculados em relação ao de mulheres em cada turma de ingressantes varia entre 1:40 e 4:40., indicando significativa taxa de evasão (10,91), de estudantes do sexo masculino.

### 5.3 Perfil dos Estudantes Evadidos por Tempo de Ano Cursado

Os 110 estudantes evadidos foram distribuídos em grupos por tempo de ano cursado no CEM: Evadidos do primeiro ano, Evadidos do segundo ano, Evadidos do terceiro ano, Evadidos do quarto ano, Evadidos do quinto ano, Evadidos do sexto ano e Evadidos do sétimo ano.

Evadidos do primeiro ano – grupo constituído por 29 estudantes que ingressaram no curso de Estilismo e Moda da UFC, dentre os quais 25 ingressantes por vestibular, dois ingressantes por Admissão de Graduado e dois por Transferência. O sexo feminino se representa por 23 mulheres solteiras e duas casadas, com idade variada entre dezoito anos e vinte e nove anos. Enquanto isso, a presença do sexo masculino neste grupo é representada por quatro homens solteiros, com idades variadas de 28, 33, 44 e 51 anos.

Evadidos do segundo ano - O subgrupo é constituído por 16 jovens do sexo feminino, 13 dos quais ingressaram na UFC por vestibular, duas ingressaram por Admissão de Graduado e uma por Mudança de Curso. Onde 13 são solteiras e três casadas, com idade variada entre 18 anos e 39 anos, e que permaneceram ativos no sistema acadêmico até o segundo ano.

Evadidos do terceiro ano - O grupo é composto por 23 estudantes, do sexo feminino, onde vinte ingressaram na UFC por vestibular, 02 ingressaram por Admissão de Graduado e 01 por Mudança de Curso e que permaneceram ativos no sistema acadêmico até o terceiro ano, se evadiram após o quinto ou sexto semestre.

Evadidos do quarto ano - grupo constituído por 10 estudantes que ingressaram no curso de Estilismo e Moda da UFC ou por vestibular ou por outras formas de ingresso (Admissão de graduados, Transferência, Mudança de curso) e que permaneceram ativos no sistema acadêmico até o quarto ano.

Evadidos do quinto ano - grupo constituído por dez estudantes que ingressaram no curso de Estilismo e Moda da UFC, dos quais nove ingressantes por vestibular e um por Admissão de Graduados, e que permaneceram ativos no sistema acadêmico até o quinto ano.

Evadidos do sexto ano - grupo constituído por 11 estudantes que ingressaram no curso de Estilismo e Moda da UFC ou por vestibular ou por outras formas de ingresso (Admissão de graduados, Transferência, Mudança de curso) e que permaneceram ativos no sistema acadêmico até o sexto ano.

Evadidos do sétimo ano - grupo constituído por 11 estudantes que ingressaram no curso de Estilismo e Moda da UFC, dez “ingressantes” por vestibular e um por Admissão de Graduados, e que permaneceram ativos no sistema acadêmico até o sétimo ano.

#### **5.4 Avaliação do Processo de Matrícula dos Estudantes Evadidos do CEM**

Os dados dos históricos sistematizados na Tabela 16 informam a decisão de matrícula dos estudantes evadidos ante o compromisso institucional de realizar semestralmente a matrícula e/ou seus segmentos – matricular-se com a confirmação das disciplinas ofertadas, fazer matrícula institucional, trancar matrículas em disciplinas (trancamento parcial), trancar total (trancamento total), cujo cumprimento garante a vaga a cada semestre letivo.

**Tabela 16 - Matrículas e Desempenho Acadêmico por Ano Letivo**

	Ano cursado	N	Média	Desvio padrão
Número de matrículas(NDM)	Primeiro	29	5,69	2,08
	Segundo	16	5,56	1,69
	Terceiro	23	5,29	1,48
	Quarto	10	4,13	1,19
	Quinto	10	4,62	1,16
	Sexto	11	4,84	0,67
	Sétimo	11	4,88	0,81
Número de aprovações(NDA)	Primeiro	10	4,65	2,24
	Segundo	15	6,28	1,86
	Terceiro	22	4,94	1,39
	Quarto	10	4,79	1,45
	Quinto	10	4,04	1,27
	Sexto	11	4,70	1,00
	Sétimo	11	4,15	0,74
Número de reprovações por frequência(NRF)	Primeiro	23	4,90	1,97
	Segundo	11	4,09	2,04
	Terceiro	20	3,55	1,94
	Quarto	8	2,50	1,28
	Quinto	10	2,58	1,24
	Sexto	11	2,12	0,90
	Sétimo	10	2,25	1,03
Número de reprovações por nota(NRN)	Primeiro	6	1,17	0,41
	Segundo	6	1,00	0,00
	Terceiro	7	1,05	0,12
	Quarto	4	1,25	0,50
	Quinto	7	1,11	0,20
	Sexto	8	1,13	0,35
	Sétimo	8	1,20	0,23
Número de matrículas institucionais(NMI)	Primeiro	1	1,00	.
	Segundo	1	1,00	.
	Terceiro	3	1,00	0,00
	Quarto	4	0,88	0,25
	Quinto	4	1,42	0,84
	Sexto	0		
	Sétimo	6	1,20	0,31
Número de trancamentos parciais(NTP)	Primeiro	4	2,25	1,26
	Segundo	5	1,80	1,30
	Terceiro	15	1,69	1,10
	Quarto	5	1,40	0,42
	Quinto	6	1,22	0,40
	Sexto	7	1,24	0,42
	Sétimo	1	1,00	.

Número de trancamentos totais(NTT)	Primeiro	2	1,00	0,00
	Segundo	3	1,00	0,00
	Terceiro	3	1,00	0,00
	Quarto	5	1,00	0,00
	Quinto	1	1,00	.
	Sexto	3	1,00	0,00
	Sétimo	2	1	0

**Fonte:** Da autora - Pesquisa Documental

Os dados da Tabela 16 informam por meio de médias as decisões que os 110 estudantes evadidos (população) tomaram no processo de matrícula durante o tempo de permanência no curso. As médias foram calculadas com base nas informações de matrícula por semestre cursado, que resultam em ano cursado em decorrência da soma dos dados de cada dois semestres letivos cursados ininterruptamente.

1. Média de disciplinas matriculadas pelos estudantes evadidos de acordo com os dados da Tabela 16:
  - a) A média de disciplinas matriculadas pelos 29 evadidos do primeiro ano foi de 5,59 disciplinas por ano cursado, com desvio padrão igual a 2,08;
  - b) A média de disciplinas matriculadas pelos 16 estudantes evadidos do segundo ano foi de 5,56 disciplinas por ano cursado, com desvio padrão igual a 1,69;
  - c) A média de disciplinas matriculadas dos vinte e três estudantes evadidos do terceiro ano foi de 5,29 disciplinas por ano cursado, com desvio padrão igual a 1,48;
  - d) A média de disciplinas matriculadas pelos dez estudantes evadidos do quarto ano foi igual a 4,13 disciplinas por ano cursado, com desvio padrão igual a 1,19;
  - e) A média de disciplinas matriculadas pelos dez estudantes evadidos do quinto ano foi igual a 4,62 disciplinas por ano cursado, com desvio padrão igual a 1,16;
  - f) A média de disciplinas matriculadas pelos onze estudantes evadidos do sexto ano foi igual a 4,84 disciplinas por ano cursado, com desvio padrão igual a 0,67; e

- g) A média disciplinas matriculadas pelos onze estudantes evadidos do sétimo ano foi igual a 4,88 disciplinas por ano cursado, com desvio padrão igual a 0,81;

As informações sobre o número de matrículas (NDM) apresentadas na Tabela 16 permitem tecer seguintes observações:

- 1 A inferência sobre o número médio de disciplinas matriculadas pelos estudantes evadidos do primeiro ano mostra que a média 5,59 corresponde a 78,85% da média das sete disciplinas sugeridas aos estudantes para integralização do referido ano.

A média de disciplinas matriculadas pelos estudantes evadidos do quarto ao sétimo ano foi de 4,67 por ano cursado, porém no quarto ano se verifica a média de 4,13 a mais baixa dos quatro anos subsequentes.

Ao comparar a média de disciplinas matriculadas pelos estudantes evadidos do primeiro, segundo e terceiro anos não se verificam distâncias significativas entre as médias de disciplinas em que se matricularam por ano cursado, haja vista a diferença entre elas ser  $< 0,40$ .

2. A média de aprovação em disciplinas (MDA) pelos estudantes evadidos de acordo com os dados da Tabela 16
  - a) A média de aprovações por dez estudantes evadidos do primeiro ano foi de 4,65 média de disciplinas matriculadas e desvio padrão de 2,24;
  - b) A média de disciplinas matriculadas pelos 15 estudantes evadidos do segundo ano foi de 6,28 disciplinas e desvio-padrão de 1,86;
  - c) enquanto a média de disciplinas matriculadas dos 22 estudantes evadidos do terceiro ano foi de 4,94 disciplinas e desvio padrão de 1,39;
  - d) a média de disciplinas matriculadas pelos dez estudantes evadidos do quarto ano foi de 4,79 disciplinas por semestre e desvio padrão de 1,45;
  - e) a média das disciplinas matriculadas pelos 10 estudantes evadidos do quinto ano foi de 4,04 disciplinas por semestre e desvio padrão de 1,27;

- f) a média de disciplinas matriculadas pelos onze estudantes evadidos do sexto ano foi de 4,70 disciplinas por semestre e desvio-padrão de 1,00; e
- g). a média das disciplinas matriculadas pelos onze estudantes evadidos do sétimo ano foi de 4,15 disciplinas por semestre, e desvio padrão de 0,74.

De acordo com os resultados sobre a média do número de aprovações em disciplinas (NDA) apresentadas na Tabela 16, observa-se que apenas 34,48% dos estudantes evadidos do primeiro ano obtiveram aprovação nas disciplinas em que se matricularam, no entanto a média de aprovações do segundo ano foi significativa (6,28) em relação às médias de aprovação dos demais anos.

- 3. A média de reprovações por frequência em disciplinas (MDRF) pelos estudantes evadidos de acordo com os dados da Tabela 16;
  - a) A média de reprovações por frequência em disciplinas de 23 estudantes evadidos do primeiro ano foi de 4,90 média de disciplinas matriculadas e desvio padrão de 1,97;
  - b) A média de reprovações por frequência em disciplinas pelos 11 estudantes evadidos do segundo ano foi de 4,09 disciplinas matriculadas e desvio padrão de 2,04;
  - c) A média de reprovações por frequência em disciplinas dos 20 estudantes evadidos do terceiro ano foi de 3,55 disciplinas matriculadas e desvio padrão de 1,94;
  - d) A média de reprovações por frequência em disciplinas pelos 8 estudantes evadidos do quarto ano foi de 2,50 disciplinas matriculadas e desvio padrão de 1,28;
  - e) A média de reprovações por frequência em disciplinas pelos dez estudantes evadidos do quinto ano foi de 2,58 disciplinas matriculadas e desvio padrão de 1,24;
  - f) A média de reprovações por frequência em disciplinas pelos onze estudantes evadidos do sexto ano foi de 2,12 disciplinas matriculadas e desvio padrão de 0,90; e

- g) A média de reprovações por frequência em disciplinas pelos dez estudantes evadidos do sétimo ano foi de 2,25 disciplinas matriculadas, e desvio padrão de 1,03.

As informações sobre a média do número de reprovações por frequência (MDRF) apresentadas na Tabela 16 permitem as seguintes observações.

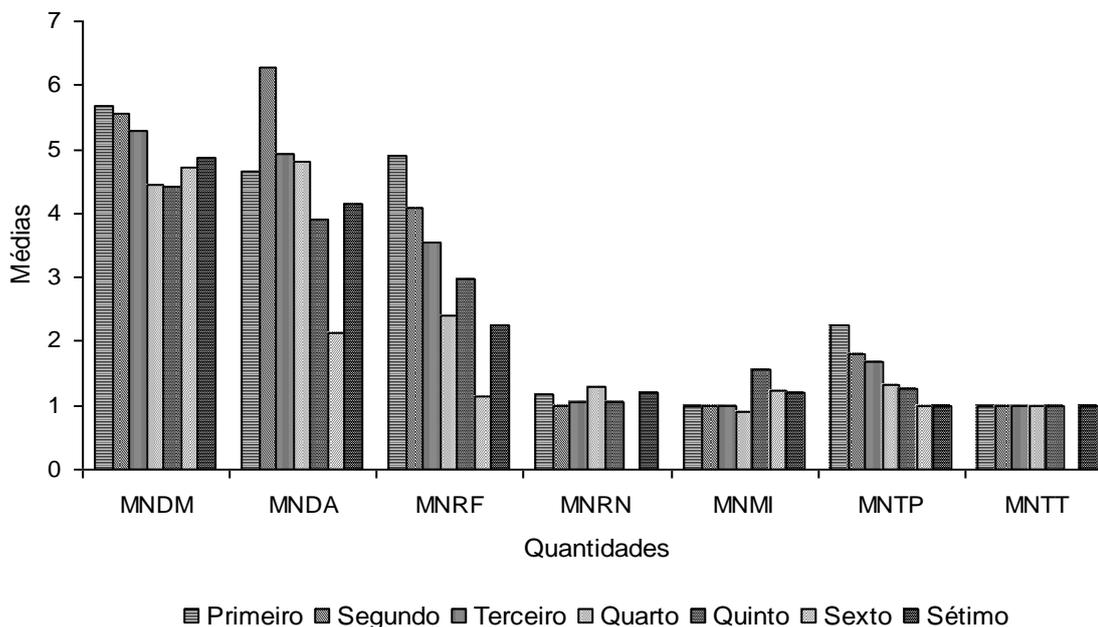
As reprovações por frequência aconteceram em todos os grupos, porém, o quinto e o sexto ano foram mais significativos, haja vista a ocorrência com 100% dos estudantes se evadiram, como também a ocorrência no sétimo ano com 90,90% dos estudantes que se evadiram; 86,95% do terceiro ano; 80,00% do quarto ano; 82,75% dos estudantes evadidos do primeiro ano, e 68,75% do segundo ano; entretanto, a proporção por disciplina da ocorrência de reprovações por frequência é equivalente entre todos os anos, haja vista o equilíbrio entre as médias.

As informações sobre a média do número de reprovações por nota (NRN) apresentadas na Tabela 16 revelam que as ocorrências em cada ano não são significantes, uma vez que as médias do primeiro ao sétimo ano variam entre 1,00 e 1,25, porém, com relação aos estudantes do quarto ano que foram reprovados por nota, a ocorrência se concentra em 40%; do quinto ano com 70% e do sexto e sétimo ano 72,72%.

As informações sobre a média do número de matrícula institucional (NMI) apresentadas na Tabela 16 revelam que as ocorrências em cada ano não são significantes, uma vez as médias do primeiro ao sétimo ano variam entre (0,88 e 1,42), porém, com relação ao número de estudantes que solicitaram matrícula institucional, a ocorrência é de 40% no quarto e quinto anos, no entanto no sétimo ano, aumentou para 54,54%.

Entretanto a Média do número de trancamentos parciais (MNTP), entretanto, se apresentou um pouco mais elevada com a ocorrência de trancamentos parciais no terceiro ano, que foi significativa em face da realização por 15 estudantes. Em relação à NMI, uma vez que as médias do primeiro ao sétimo ano variam entre 1,22 e 2,25.

A média do número de trancamentos totais (MNTT) não apresentou significância, como também em relação ao número de estudantes que realizaram trancamento total, o comportamento variou entre 1 e 5, com caso único de 5 que ocorreu com o quarto ano.

**Gráfico 3 – Médias do Desempenho Acadêmico por Ano cursado**

**Fonte:** Da autora - Pesquisa Documental

Os dados da Tabela 17 indicam as médias de matrículas em disciplinas realizadas de acordo com o gênero.

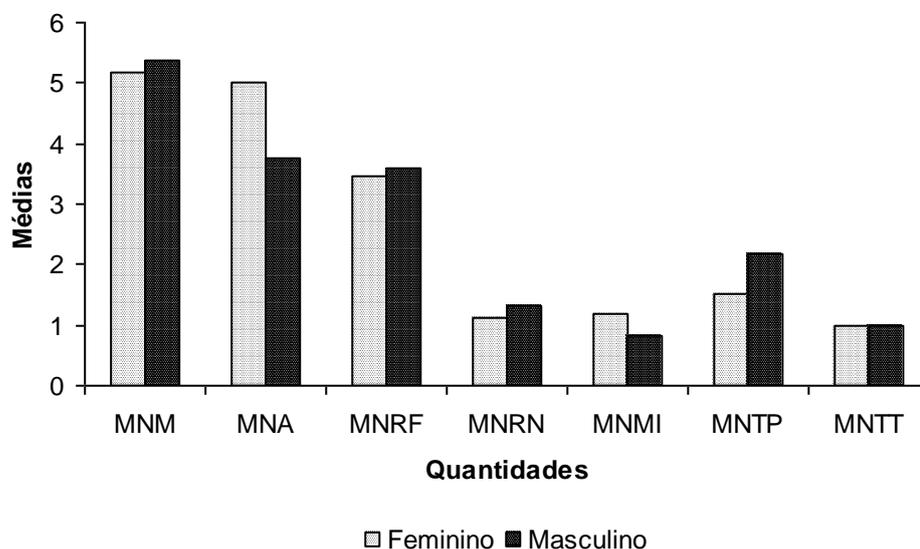
**Tabela 17 - Médias de Matrículas de Acordo com o Gênero**

Sexo		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Feminino	Média do número de matrículas	99	0	8	5,18	1,601
	Média do número de aprovações	80	1,00	9,00	5,01	1,58214
	Média do número de reprovações por frequência	84	1	8	3,47	1,901
	Média do número de reprovações por nota	43	1	2	1,11	0,248
	Média do número de matrículas institucionais	16	1	3	1,18	0,446
	Média do número de trancamentos parciais	40	1	4	1,52	0,863
	Média do número de trancamentos totais	18	1	1	1,00	0,000
	Valid N (listwise)	0				
Masculino	Média do número de matrículas	11	3	7	5,37	1,486
	Média do número de aprovações	8	1,67	6,00	3,76	1,44110
	Média do número de reprovações por frequência	10	1	7	3,60	2,269
	Média do número de reprovações por nota	3	1	2	1,33	0,577
	Média do número de matrículas institucionais	3	1	1	0,83	0,289
	Média do número de trancamentos parciais	3	1	4	2,17	1,607
	Média do número de trancamentos totais	1	1	1	1,00	
	Valid N (listwise)	0				

**Fonte:** Da autora - Pesquisa Documental

### 5.4.1 O comportamento de matrícula

- a) 99% dos estudantes evadidos do sexo feminino realizaram média 5,18 matrículas em disciplinas com o desvio padrão 1,6; enquanto entre onze estudantes do sexo masculino, a média de matrículas em disciplinas 5,37 desvio padrão 1,4;
  - b) a média do número de aprovações em disciplinas por semestre letivo foi de 5,01 disciplinas por estudantes (80 estudantes), com desvio padrão de 1,58; enquanto entre os oito estudantes do sexo masculino a média do número de aprovações em disciplinas foi de 3,36 com desvio padrão de 1,11;
  - c) entre os 84 estudantes do sexo feminino a média do número de reprovações por frequência em disciplinas foi de 3,47, com desvio padrão de 1,90; enquanto entre 10 estudantes do sexo masculino, a média de reprovações por frequência em disciplinas foi de 3,60 com desvio padrão de 2,26;
  - d) a média do número de reprovações por nota das 43 estudantes do sexo feminino atingiu a média de 1,11 com desvio padrão de 0,24, enquanto a média do número de reprovações por nota entre os três estudantes do sexo masculino atingiu 1,33, com desvio padrão de 0,57;
  - e) entre 16 estudantes do sexo feminino a média do número de matrículas institucional atingiu 1,18 com desvio padrão de 0,44, e entre três estudantes do sexo masculino a Média do número de matrículas institucional atingiu 0,83 com desvio padrão de 0,28;
5. Entre 40 estudantes do sexo feminino a média do número de trancamentos parciais atingiu 1,52 com desvio padrão de 0,86, e entre três estudantes do sexo masculino a Média do número de matrículas institucional atingiu 2,17 com desvio padrão de 1,86; e
  6. a Média do número de trancamentos totais entre 18 estudantes do sexo feminino atingiu a média de 1,0, enquanto um estudante do sexo masculino a teve média de número de trancamentos totais de 1, por tempo de permanência.

**Gráfico 4 - Médias por Medidas Relativas às Disciplinas Quanto ao Gênero**

**Fonte:** Da autora - Pesquisa Documental

Observa-se que a média do número de matrículas em disciplinas pelos estudantes de ambos os sexos são proporcionalmente aproximadas, porém, em relação à média do número de aprovação em disciplinas, os estudantes do sexo masculino foram aprovados em número menor de disciplinas do que as do sexo feminino, no entanto na média de reprovações por frequência e por nota, é maior para os de sexo masculino, o que torna um resultado significativo, haja vista a proporção entre os sexos masculino e feminino respectivamente ser de 1:40

**Tabela 18- Médias Relativas às Disciplinas Quanto o Estado Civil**

Estado Civil		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Casada	Média do número de matrículas	15	2	7	4,63	1,493
	Média do número de aprovações	12	3,70	9,00	5,61	1,483
	Média do número de reprovações por falta	11	1	5	2,32	1,267
	Média do número de reprovações por nota	5	1	2	1,15	0,224
	Média do número de matrículas institucionais	4	1	2	1,17	0,335
	Média do número de trancamentos parciais	6	1	1	1,06	0,135
	Média do número de trancamentos totais	4	1	1	1,00	0,000
	Valid N (listwise)	0				
Solteira	Média do número de matrículas	95	0	8	5,29	1,588
	Média do número de aprovações	76	1,00	9,00	4,79	1,602

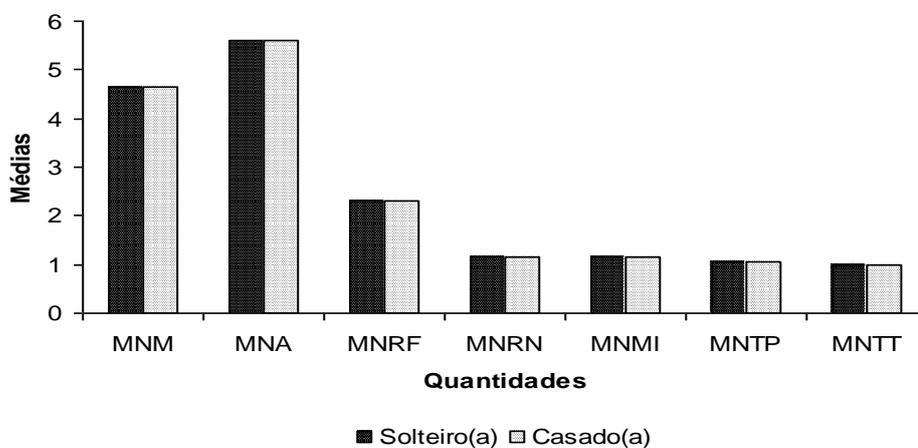
Média do número de reprovações por falta	82	1	8	3,64	1,956
Média do número de reprovações por nota	41	1	2	1,12	0,283
Média do número de matrículas institucionais	15	1	3	1,11	0,471
Média do número de trancamentos parciais	37	1	4	1,65	0,965
Média do número de trancamentos totais	15	1	1	1,00	0,000
Valid N (listwise)	0				

**Fonte:** Da autora - Pesquisa Documental

Os dados da Tabela 18 indicam as médias dos diferentes procedimentos realizados para matrícula.

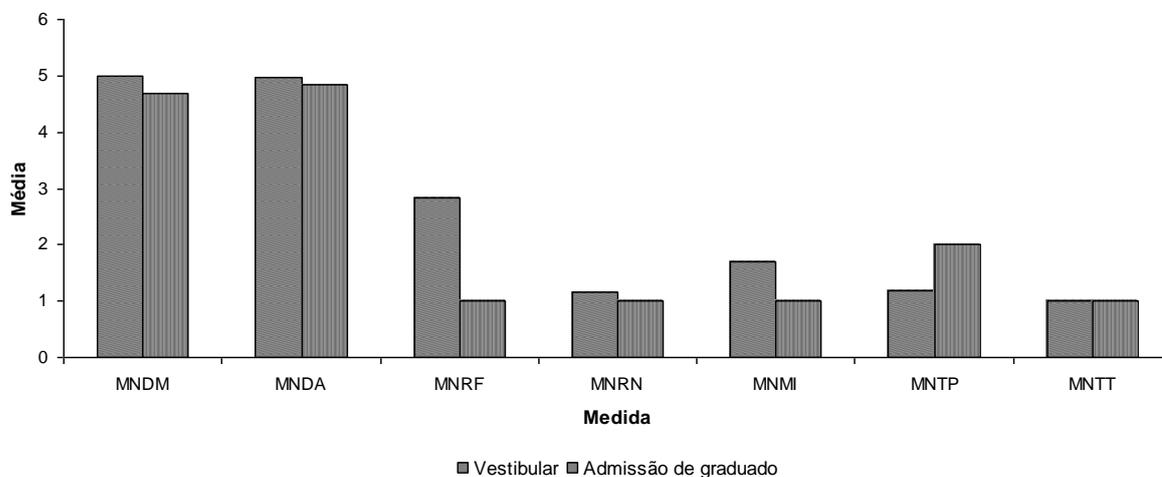
- a) A média de disciplinas matriculadas por 15 estudantes casadas é de 4,46 com desvio padrão de 1,49; enquanto entre as 95 estudantes solteiras a média foi de 5,29 com desvio padrão de 1,58
- b) A média do número de aprovações das disciplinas realizadas por 12 estudantes casadas é de 5,61 com desvio padrão de 1,48 para as mulheres, enquanto entre os 76 estudantes solteiros é de 4,79 com desvio padrão de 1,60.
- c) A média do número de reprovações por frequência nas disciplinas realizadas por 11 estudantes casadas é de 2,32, com desvio padrão de 1,26, enquanto entre os 82 estudantes solteiros é de 3,64 com desvio padrão de 1,95.
- d) A média do número de reprovações por nota nas disciplinas realizadas por 5 estudantes casadas é de 1,15 com desvio padrão de 1,22, enquanto entre os 41 estudantes solteiros é de 1,12 com desvio padrão de 1,65.
- e) A média do número de matrícula institucional realizada por 4 estudantes casadas é de 1,17 com desvio padrão de 0,33 , e entre os 15 estudantes solteiros é de 1,11 com desvio padrão 0,47.
- f) A média do número de trancamentos parciais realizados por 6 estudantes casadas é de 1,65 com desvio padrão de 0,13, e entre os 37 estudantes solteiros é de 1,65 com desvio padrão de 0,96.
- g) A média do número de trancamentos total realizados por 4 estudantes casadas é de 1,00 sem desvio padrão; entre os 15 estudantes solteiros é de 1, sem desvio padrão.

**Gráfico 5 - Médias por Medidas Relativas às Disciplinas Quanto ao Estado Civil**



Fonte: Da autora - Pesquisa Documental

**Gráfico 6 – Médias Relativas aos Procedimentos de Matrícula Quanto à Forma de Ingresso**



Fonte: Da autora - Pesquisa Documental

Os dados do Gráfico 6 informam que as médias dos procedimentos de matrícula realizados pelos estudantes “ingressantes” por vestibular e pelos estudantes “ingressantes” como graduados. Os dados mostram que referente ao número de disciplinas matriculadas e de aprovação nas disciplinas não há diferença significantes entre as médias, ao contrário elas são

aproximadas, embora o número de “ingressantes” por vestibular seja superior ao de ingressos por admissão de graduados.

As outras médias relativas aos demais procedimentos de matrículas não são significativas em face do número de ingressos por admissão de graduados não demonstrar representatividade.

## 5.5 Análise da Pesquisa Documental

Os dados das Tabelas 16, 17 e 18 apresentam o comportamento dos estudantes evadidos mediante a estatística descritiva dos dados dos históricos acadêmicos e os procedimentos de matrícula na Universidade realizados a cada semestre e as características dos estudantes evadidos entre 1994 e 2008.

Os dados referentes a sexo, estado civil, idade, naturalidade, tipo de escola do onde cursou o ensino médio, de acordo com as categorias estudadas: tempo de permanência, formas de ingresso na instituição, matrícula em outra instituição com o número de evasão por ano.

Os resultados encontrados permitem tecer as seguintes observações:

1. comparando o número de evadidos entre os sete grupos, observa-se que o grupo dos evadidos do primeiro ano supera os demais na proporção de aproximadamente 3:1 no número de evasão, porém os grupos de evadidos do segundo ano e do terceiro, a proporção foi aproximadamente de 1,8:1 e de 1,3:1, respectivamente;
2. associando o tempo de permanência ou tempo de ano cursado e o tipo de ingresso por vestibular ao sexo, é possível perceber que em todos os grupos o número de estudantes evadidos do sexo feminino é superior ao do sexo masculino por motivos já explicados, como também associando à origem. Ao observar, porém, a associação pelo tempo de permanência, as reprovações por frequência, o tipo de ingresso por vestibular à idade é possível perceber que os evadidos na etária faixa de 18 aos 21 anos de idade estão presentes em todos os grupos, mas com maior significância nos grupos dos evadidos do primeiro ao terceiro ano, tendo em vista há que uma taxa de evasão significativa no primeiro e no terceiro anos;
3. de acordo com os dados, é possível afirmar que os estudantes na faixa etária de 18 a 21 anos que ingressaram por vestibular na Universidade

apresentam elevada significância na evasão, haja vista a representatividade na população. Porém, não devem ser descartados os efeitos das relações com o novo, que podem causar estranhamento ao recém-ingresso e o ele poderá resistir em superar e optar pela evasão.

Esse resultado reforça o que a Teoria da Integração de Tinto (1975, 1993) afirma em relação à decisão de evadir-se no primeiro ano da educação superior, e associa a falta de integração do estudante com o ambiente acadêmico a fatores pessoais, institucionais e externos ao aluno e à instituição. Com efeito, a interação dos fatores endógenos e exógenos associada às características do aluno são forças que o conduzem à tomada de decisão: permanecer ou evadir-se.

Os dados dos históricos, porém, são interpretativos baseados em dados secundários, e a comprovação ou a negação se concretiza a partir da análise da pesquisa de campo com os dados primários;

- 4 tipo de ingresso – “Ingressantes” por Admissão de Graduados – Embora que essa categoria não tenha mostrado representatividade em relação ao universo da população, apresentou-se em todos os grupos. O mesmo não ocorreu com “Ingressante” por Transferência, bem como por Mudança de Curso. Observou-se que a maioria dos evadidos dessa forma de ingresso é de mulheres casadas com idade entre 24 e 49 anos. É importante ressaltar que durante o período estudado, 12 estudantes dos 27 que ingressaram no curso pela forma de Admissão de Graduados se evadiram;
- 5 idade - foi observado que, em todas as formas de ingresso a idade dos estudantes evadidos é bastante variada resultando uma faixa etária longa que abrange diferentes idades com intervalo de 17 anos aos 51 anos; porém as idades mais frequentes foram: 20 anos: 19,09%; 19 anos: 16,36%; 18 anos: 11,81%; 21anos: 10,0%; 22 e 23 anos: 4,54% e 24 anos: 7,27%.

Fazendo inferência entre as faixas etárias, observa-se que os estudantes de 18 a 20 anos de idade correspondem a quase 57% do total da população de evadidos.

Salienta-se que os dados mais significantes se concentraram nas médias de reprovação por frequência.

## 5.6 Pesquisa de Observação Direta Extensiva

Neste item, são apresentados os resultados e interpretação dos dados da pesquisa extensiva de observação, baseados nas respostas dos questionários que buscaram apontar os “Fatores de Influência de Decisão da Evasão (FIDE)” do curso de Estilismo e Moda de acordo com a visão dos estudantes evadidos.

### 5.6.1 Características dos estudantes evadidos que responderam à pesquisa

Inicialmente, apresenta-se o resultado da primeira parte do questionário, que mostra as principais características dos 30 estudantes evadidos que responderam ao questionário, os quais, a partir desse ponto, serão chamados de sujeitos informantes.

**Tabela 19 – Características dos Sujeitos Informantes**

Sexo	Quantidade	%	% Acumulado
F	29	96,67	96,67
M	1	3,33	3,33
Total	30	100,00	100,00
Idade	Quantidade	%	% Acumulado
18	4	13,33	13,33
19	4	13,33	26,67
20	6	20,00	46,67
21	5	16,67	63,33
22	1	3,33	66,67
23	2	6,67	73,33
24	2	6,67	80,00
26 a 43	6	19,98	100,00
Total	30	100,00	
Estado Civil	Quantidade	%	% Acumulado
Casada	4	13,33	13,33
Solt	26	86,67	100,00
Total	30	100,00	
Habitação	Quantidade	%	% Acumulado
1	17	56,67	56,67
2	6	20,00	76,67
3	2	6,67	83,33
4	5	16,67	100,00
Total	30	100,00	

Natural idade	Quantidade	%	% Acumulado
Cearense	27	90,00	90,00
MA	1	3,33	93,33
PI	1	3,33	96,67
RS	1	3,33	100,00
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100,00</b>	

Grau de instrução	Quantidade	%	% Acumulado
EM	26	86,67	86,67
ES	4	13,33	100,00
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100,00</b>	

Tipo de colégio do	Quantidade	%	% Acumulado
Ensino Médio			
Part	29	96,67	96,67
Púb/part	1	3,33	100,00
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100,00</b>	

Matriculado em	Quantidade	%	% Acumulado
outras			
N	23	76,67	76,67
S	7	23,33	100,00
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>100,00</b>	

**Fonte:** Da autora, 2009

1. Sexo - 96,66% dos estudantes que se evadiram são do sexo feminino e 3,33% do sexo masculino.
2. Idade - 46,66% dos estudantes evadidos tinham entre 18 e 20 anos de idade; 33,33 % dos estudantes evadidos tinham entre 21 e 24 anos de idade; 16,66% dos evadidos tinham entre 25 e 30 anos de idade, como também os que estavam acima da faixa dos 31 anos de idade. Observa-se que os estudantes na faixa etária de 18 a 21 anos de idade correspondem a quase 63,33% do total da população de evadidos, resultado analogamente aproximado ao da pesquisa documental, fato que pode definir essa faixa etária como importante para a decisão de evadir-se, pois foi mais significativa na ocorrência do fenômeno.
3. Estado civil - 20,0% das estudantes que se evadiram do curso eram casadas enquanto 76,67% eram solteiras no ano do ingresso; em relação ao sexo masculino, 3,33% dos evadidos do curso eram solteiros.
4. Naturalidade - 86,67% dos estudantes evadidos são cearenses, enquanto 13,32% não são cearenses, e se identificaram como 3,33% piauienses,

3,33% maranhenses e 3,33% riograndenses e 3,33% cuja naturalidade não foi informada.

5. Tipo de colégio -93,33% dos estudantes que se evadiram cursaram o ensino médio em colégio da rede privada, enquanto 6,67% em colégio da rede pública.
6. Forma de habitação - 6% dos estudantes evadidos moram com os pais, 20% moram sozinhos, 17% com o cônjuge e os filhos e 7% moram com amigos.
7. Motivo da escolha do curso - 70% dos sujeitos informantes escolheram o curso por se acharem com aptidão e habilidade para a profissão, enquanto 16,6% escolheram pelo prestígio profissional que a atividade pode proporcionar; 6,6% dos sujeitos informantes escolheram pelo valor financeiro que o profissional da área possui; entretanto, apenas 3,3% dos sujeitos informantes apontaram como motivadores de escolha do curso os aspectos mercado de trabalho e credibilidade da instituição, imagem do curso.
8. 75% dos sujeitos informantes estagiaram durante o período em que eram estudantes do curso.

O aspecto local de origem foi expresso como uma das características dos estudantes evadidos em face das informações que indicando que alguns dos estudantes que se evadiram vieram de outros estados; todavia, como não mostraram representatividade, os de outros estados não entraram para a pesquisa.

### **5.6.2 Avaliação do processo de matrícula dos sujeitos informantes do CEM**

Por motivos metodológicos, os dados dos históricos dos 30 dos sujeitos foram analisados a exemplo da população.

**Tabela 20 – Médias de Matrículas e de Outros Procedimentos**

Dados de matrículas	Número		Média	Desvio Padrão
	Estudantes	Sem		
		informação		
Número médio de disciplinas matriculadas	28	2	4,9518	1,24976
Número médio de aprovações em disciplinas	28	2	4,9457	1,27672
Número médio de reprovações por falta	23	7	2,6822	1,60649
Número médio de reprovações por nota	16	14	1,1456	0,27624
Número médio de matrículas institucionais	5	25	1,5680	0,68459
Número médio de trancamentos parciais	12	18	1,2500	0,45227
Número médio de trancamentos totais	7	23	1,0000	0,00000

**Fonte:** Pesquisa Documental

Os dados da Tabela 20 informam, por meio de médias, as decisões que os 30 sujeitos informantes tomaram no processo semestral da matrícula.

**Tabela 21 - Número de Estudantes por Número Médio de Disciplinas Matriculadas**

Num. Disciplinas	N. de estudantes	Percentual	% Acumulado
Até 4	7	3,3	3,6
Acima de 4 a 6	17	3,3	28,6
Acima de 6	4	3,3	89,3
Total	28	93,3	
Sem informação	2	6,7	
Total	30	100,0	

**Fonte:** Da autora - Pesquisa Documental

Quanto ao número médio das disciplinas nas quais os alunos evadidos se matricularam em cada semestre, os dados da Tabela 21 revelam que 23,3% dos estudantes se matricularam em até quatro disciplinas; 56,7% dos estudantes se matricularam entre quatro e seis disciplinas e 13,3% dos estudantes se matricularam em mais de seis disciplinas.

**Tabela 22 Número de Estudantes por Número Médio de Aprovações**

Num. de Disciplinas	N. de estudantes	Percentual	%
			Acumulado
Até 4	7	3,3	3,6
Acima de 4 a 6	16	3,3	28,6
Acima de 6	5	3,3	85,7
Total	28	93,3	
Sem informação	2	6,7	
Total	30	100,0	

**Fonte:** Da autora - Pesquisa Documental

Quanto ao número médio de aprovações em disciplinas pelos alunos evadidos em cada semestre, os dados da Tabela 22 revelam que 23,3% dos estudantes foram aprovados em até quatro disciplinas; 53,3% dos estudantes foram aprovados em quatro e/ou seis disciplinas e 16,7% dos estudantes aprovados em mais de seis disciplinas.

**Tabela 23 - Número de Estudantes por Número Médio de Reprovações por Frequência**

Num. de Disciplinas	N. de estudantes	Percentual	% Acumulado
Até 4	19	13,3	17,4
Acima de 4	4	3,3	87,0
Total	23	76,7	
Sem informação	7	23,3	
Total	30	100,0	

Quanto ao número médio de reprovações por frequência a cada semestre, os dados da Tabela 23 mostram que 63,3% dos estudantes evadidos foram reprovados em até quatro disciplinas, enquanto 13,3% estudantes evadidos foram reprovados em mais de quatro disciplinas.

**Tabela 24 - Número de Estudantes por Número Médio de Reprovações por Nota**

Núm. de Disciplinas	N. de estudantes	Percentual	% Acumulado
Uma	11	36,7	68,8
Acima de uma a duas	5	16,7	81,3
Total	16	53,3	
Sem informação	14	46,7	
Total	30	100,0	

**Fonte:** Pesquisa Documental

Quanto ao número médio de reprovações por nota a cada semestre, a Tabela 24 mostra que 36,7% dos estudantes evadidos foram reprovados em até uma disciplina, enquanto 16,7% estudantes evadidos foram reprovados em uma e/ou duas disciplinas .

**Tabela 25 - Número de Estudantes por Número Médio de Matrículas Institucionais (MI)**

Num. de MI	N. de estudantes	Percentual	% Acumulado
Uma	2	6,7	40,0
Acima de uma e abaixo de três	3	3,3	60,0
Total	5	16,7	
Sem informação	25	83,3	
Total	30	100,0	100,0

**Fonte:** Pesquisa Documental

Quanto ao número médio de MI a cada semestre, os dados da Tabela 25 mostram que 6,7% dos estudantes evadidos realizaram uma MI por semestre, enquanto 10% dos estudantes evadidos realizaram entre uma e/ou três MI por semestre.

**Tabela 26 - Número de Estudantes por Número Médio de Trancamentos Parciais (TP)**

Num. de TP	N. de estudantes	Percentual	% Acumulado
Um	9	30,0	75,0
Dois	3	10,0	100,0
Total	12	40,0	
Sem informação	18	60,0	
Total	30	100,0	

**Fonte:** Pesquisa Documental

Quanto ao número médio de TP a cada semestre, os dados da Tabela 26 indicam que 30% dos estudantes evadidos realizaram um TP, enquanto 10% dos estudantes evadidos realizaram dois TP.

**Tabela 27 - Número de Estudantes por Número Médio de Trancamentos Totais (TT)**

	N. de estudantes	Percentual	% Válido	% Acumulado
Um	7	23,3	100,0	100,0
Sem informação	23	76,7		
Total	30	100,0		

**Fonte:** Pesquisa Documental

Quanto ao número médio de TT a cada semestre, os dados da Tabela 29 indicam que 23,3% dos estudantes evadidos realizaram um TT, enquanto 76,7% dos estudantes evadidos realizaram dois TP.

### **5.6.3 Análise dos dados dos históricos dos sujeitos informantes**

Os dados apresentados tratam especificamente da situação de matrículas em disciplinas por estudantes evadidos que responderam à pesquisa. De acordo com os resultados a quantidade de disciplinas (entre quatro e seis disciplinas) em que mais da metade dos estudantes evadidos se matricularam segue o padrão do número de disciplinas que é ofertado aos estudantes que se encontram cursando semestres mais avançados, ou seja, acima do terceiro semestre. Por outro lado, expressa também a situação de estudantes em represamento, ou seja, matriculados no semestre letivo real (baseado no ano de seu ingresso) e cursando disciplinas de semestres anteriores.

Na mesma situação, os 23,3% dos estudantes que se matricularam em apenas quatro disciplinas. Em relação aos 13,3% dos estudantes se matricularam em mais de seis disciplinas, essa situação corresponde ao padrão de normalidade de estudantes regulares.

Em relação ao número médio de aprovações, 53,3% dos estudantes evadidos em cada semestre obtiveram sucesso com aprovação em quatro e/ou seis nas disciplinas em que se matricularam, enquanto 23,3% dos estudantes foram aprovados em até quatro disciplinas e 16,7% dos estudantes foram aprovados em mais de seis disciplinas. Apesar do resultado do percentual de sucesso nas disciplinas matriculadas, entretanto, os dados sobre reprovações nas disciplinas mostram um cenário adverso.

Ao analisar o resultado do número médio de reprovações por frequência e por nota a cada semestre, os índices de reprovação por frequência são significativos, haja vista que 63,3% dos estudantes evadidos foram reprovados em até quatro disciplinas, enquanto 13,3% estudantes evadidos foram reprovados em mais de quatro disciplinas.

Os índices de média de reprovações por nota a cada semestre/ano estudado se apresentam um pouco abaixo do índice de reprovação por frequência, haja vista que a frequência de reprovações por nota em até uma disciplina ocorreu com 36,7% dos estudantes evadidos, enquanto as reprovações por nota em mais de duas disciplinas ocorreram com 16,7% estudantes evadidos.

Em relação aos dados sobre o número médio de MI a cada semestre, estes apresentaram índices baixos, portanto, não são significativos para o estudo.

Por outro lado, o número médio de TP a cada semestre se torna relevante apenas pelo número de evadidos que se utilizaram desse recurso legal; 30% dos estudantes evadidos realizaram um TP.

Por sua vez, os índices de trancamento total realizado pelos estudantes evadidos não indicam significância, pois 23,3% realizaram um durante o período em que estavam matriculados.

## 5.7 Análise dos Questionários da Pesquisa de Observação Direta Extensiva

O resultado da análise estatística descritiva dos questionários permitiu visualizar os fatores mais significantes que podem ser associados à decisão de evadir-se. Os dados dos trinta questionários respondidos pelos sujeitos informantes estão agrupados nas Tabelas 29 a 37 por fatores internos e externos à decisão de evasão.

As questões que compõem o questionário da pesquisa são na realidade os fatores que causam ou influenciam a evasão. Esses fatores tornam-se variáveis independentes ao serem submetidos a inferências estatísticas.

A Tabela 28 apresenta os fatores influenciadores da evasão distribuídos sistematicamente pela ordem de significância do nível de influência.

**Tabela 28 – Resultado dos Questionários**

Questões	Escala de Likert					Total
	Não influenciou	Pouca influência	Influência relativa	Muita influência	Influência determinante	
Q2	23,3	16,7	10,0	3,3	46,7	100,0
Q3	30,0	13,3	10,0	10,0	36,7	100,0
Q6	3,3	16,7	33,3	13,3	33,3	100,0
Q27	60,0	3,3	---	3,3	33,3	100,0
Q5	16,7	36,7	6,7	10,0	30,0	100,0
Q12	50,0	16,7	3,3	---	30,0	100,0
Q46	66,7	---	3,3	---	30,0	100,0
Q4	16,7	16,7	20,0	20,0	26,7	100,0
Q9	30,0	6,7	30,0	13,3	20,0	100,0
Q33	40,0	6,7	20,0	13,3	20,0	100,0
Q26	60,0	10,0		10,0	20,0	100,0
Q34	60,0	3,3	6,7	10,0	20,0	100,0
Q14	70,0	6,7	3,3	3,3	16,7	100,0
Q11	76,7	3,3	3,3		16,7	100,0
Q45	70,0	6,7	6,7		16,7	100,0
Q17	16,7	3,3	53,3	13,3	13,3	100,0
Q21	56,7	10,0	16,7	3,3	13,3	100,0

Q30	53,3	13,3	16,7	3,3	13,3	100,0
Q10	76,7	6,7	3,3		13,3	100,0
Q13	76,7	6,7	3,3		13,3	100,0
Q19	53,3	3,3	30,0		13,3	100,0
Q40	80,0	6,7			13,3	100,0
Q32	6,7	36,7	33,3	13,3	10,0	100,0
Q8	20,0	50,0	13,3	6,7	10,0	100,0
Q37	56,7	26,7	3,3	3,3	10,0	100,0
Q20	80,0	6,7	3,3		10,0	100,0
Q47	76,7	3,3	10,0		10,0	100,0
Q24	60,0	3,3	13,3	16,7	6,7	100,0
Q15	63,3	3,3	10,0	20,0	3,3	100,0
Q7	30,0	36,7	16,7	13,3	3,3	100,0
Q36	46,7	10,0	23,3	10,0	3,3	93,3
Q29	70,0	3,3	3,3	3,3	3,3	83,3
Q31	66,7	16,7	10,0	3,3	3,3	100,0
Q18	63,3	20,0	6,7	10,0		100,0
Q23	50,0	10,0	33,3	6,7		100,0
Q1	36,7	30,0	30,0	3,3		100,0
Q25	40,0	10,0	46,7	3,3		100,0
Q28	70,0	16,7		3,3		90,0
Q41	90,0	3,3	3,3	3,3		100,0
Q16	20,0	30,0	50,0			100,0
Q22	66,7	10,0	23,3			100,0
Q35	93,3	3,3	3,3			100,0
Q38	90,0	3,3	6,7			100,0
Q39	86,7	3,3	10,0			100,0
Q42	93,3	3,3	3,3			100,0
Q43	93,3	6,7				100,0
Q44	100,0					100,0
Q48	100,0					100,0
Q49	96,7					96,7
Q50	70,0	20,0	6,7			96,7

Fonte: Pesquisa de observação direta extensiva

### 5.7.1 Sistematização dos fatores de influência de evasão e as respectivas dimensões internas e externas

Os fatores de influência da evasão apresentados na Tabela 28 foram desmembrados e reagrupados nas Tabelas 29 a 37, de acordo com as dimensões correspondentes. Concretamente foram assim distribuídos:

- a. Dimensão interna 1 – Político Institucional – Sistema Organizacional;
- b. Dimensão interna 2 – Aspectos conjunturais político institucional pedagógico;
- c. Dimensão interna 3 – Curso - Aspectos didático-pedagógicos;
- d. Dimensão interna 4 – Curso - Aspectos curriculares
- e. Dimensão externa 1 – Condições pessoais – aspectos psicossociais;
- f. Dimensão externa 2 - Interesses pessoais – Aspectos psicossociais;
- g. Dimensão externa 3 - Condições pessoais - Aspectos socioeconômicas; e
- h. Dimensão externa 4 – Mercado.

### 5.7.2 Dimensão interna 1 – político institucional – sistema organizacional

Os dados da Tabela 29 se referem aos fatores internos à instituição, de natureza organizacional, e apresentam a influência desses fatores na tomada de decisão dos estudantes que se evadiram.

**Tabela 29- Fatores de Influência da Decisão da Evasão (FIDE) Dimensão Interna 1 – Político Institucional – Sistema Organizacional**

Fatores	Estatística	Não influenciou	Pouca influência	Influência relativa	Muita influência	Influência determinante	Total
F3 Grande rotatividade de professores substitutos	Percentual	30	13,33	10	10	36,66	100
F4 Quadro de professores efetivos insuficiente	Percentual	16,66	16,66	20	20	26,66	100
F9 Funcionamento do curso em horário integral	Percentual	30	6,66	30	13,33	20	100
F32 Existência de greves prolongadas, prejudicando o período letivo.	Percentual	6,66	36,66	33,33	13,33	10	100

Fonte: Pesquisa de Observação extensiva, 2009.

Ao analisar o fator F3, que se refere à rotatividade de professores substitutos no curso, observou-se que os dados da Tabela 29 revelam que não foi influente para 30% dos sujeitos informantes; foi pouco influente para 13,33% dos sujeitos informantes; a influência

foi relativa e muito influente para 10% dos sujeitos informantes, mas foi influência determinante para 36,66% dos sujeitos informantes.

De forma análoga, o fator F4, que se refere ao quadro de professores efetivos insuficiente, os dados da Tabela 29 revelaram que a influência foi determinante para 26,66% dos sujeitos informantes; porém, em relação aos outros níveis de influência, foi verificado que 16,66% dos sujeitos informantes declararam que não influenciou e foi pouco influente; para 20% dos sujeitos informantes a influência foi relativa e muito influente.

Assim como o fator F4, ao analisar o fator F9, que se refere ao funcionamento do curso em horário integral, a influência foi determinante considerada por 20% dos sujeitos informantes, enquanto, em relação aos outros níveis de influência, os dados revelam que não influenciou e/ou a influência foi relativa para 30% dos sujeitos informantes; para 6,66% dos sujeitos informantes, foi pouco influente e para 13,33 foi muito influente.

A análise do F32, que se refere à existência de greves prolongadas, prejudicando o período letivo, revela que o resultado não mostrou significância para os testes de associação.

### **5.7.3 Interpretação dos dados dimensão interna 1**

Os dados apresentados referentes aos fatores F3, F4 e F9 são de ordem interna da instituição, cuja ocorrência, segundo as declarações dos sujeitos informantes influenciou determinantemente para a decisão de evasão.

Os fatores F3 e F4 são variáveis que fogem ao controle da Instituição, haja vista que a autonomia da UFC no que se refere à contratação de recursos humanos é relativa, uma vez que depende de decisões políticas do Governo Federal. E o curso de Estilismo e Moda foi criado no momento em que vigorava no País a ideia de Estado mínimo e as IFES foram orientadas a aumentar o número de vagas e a criar cursos, porém não havia previsão de admissão de pessoas no setor público federal por concurso público, mas contratação de mão de obra terceirizada, inclusive de docentes; tampouco construção ou reformas de estruturas físicas dos diversos órgão da Administração Direta do Governo Federal, provocando um inchaço/sucateamento nas infraestruturas. Com a mudança de governo em 2003, essa realidade começou a ser modificada, mas as melhorias ainda não atingiram todos os setores.

O quadro de docentes do curso de Estilismo e Moda, até o ano de 2008, era composto por 70% de professores substitutos, cuja legislação limita o prazo do contrato por dois anos, sem o direito a renovação e participação em outro processo seletivo para a vaga por um período de dois anos. Entre os anos de 2005 e 2007, apenas três vagas foram abertas para concurso de professores efetivos.

Nesse sentido, essas condições podem ter afetado o desempenho do curso e dos alunos que foram expostos à situação de falta de professores a cada semestre durante o período estudado, e mais diretamente aqueles estudantes que se encontram na iminência de uma suposta evasão e a presença de qualquer um desses fatores da dificuldade.

O fator F9, que se refere ao funcionamento do curso em horário integral, cuja influência foi considerada determinante por 20% dos sujeitos informantes, é um aspecto do curso que provoca afastamento dos alunos que ingressam no mercado de trabalho. As disciplinas da matriz curricular são distribuídas em horários que se iniciam às oito horas e se encerram às vinte horas, de segunda a sexta feira. Os estudantes se matriculam de acordo com suas condições e, na medida em que conseguem um estágio ou um emprego, alguns se submetem às regras das empresas que se superpõem aos horários do curso, que são inalteráveis, e decidem pelo abandono.

#### **5.7.4 Apresentação dos dados dimensão interna 2 – aspectos conjunturais (político-institucional-pedagógico)**

A Tabela 30 apresenta os dados referentes aos fatores F1, F5, F6, F7, F8, F14, F15, F30 e 31 que mostram a influência desses fatores na tomada de decisão dos estudantes, sujeitos informantes, que se evadiram.

**Tabela 30 – Fatores de Influência da Decisão da Evasão (FIDE) Dimensão interna 2 – Aspectos Conjunturais Político-Institucional-Pedagógicos**

Fatores	Escala de Likert					Total
	Não influenciou	Pouca influência	Influência relativa	Muita influência	Influência determinante	
F1 Impontualidade dos professores	36,66	30	30	3,33		100
F5 Ineficiência de comunicação da coordenação quanto às orientações e as demandas	16,66	36,66	6,66	10	30	100
F6 Infraestrutura inadequada às demandas do curso (espaço físico, recursos didáticos e audiovisuais, equipamentos	3,33	16,66	33,33	13,33	33,33	100
F7 Biblioteca: acervo bibliográfico insuficiente com relação a livros, periódicos, revistas.	30	36,66	16,67	13,333	3,33	100
F8 Laboratórios: máquinas e equipamentos insuficientes, sobretudo de informática (falta de <i>software</i> e programas de desenvolvimento de produtos de moda).	20	50	13,33	6,66	10	100
F14 Pouca integração entre universidade e empresas do mercado (dificuldade de estágio)	70	6,66	3,33	3,33	16,66	100
F15 Pouca atuação da Empresa Junior para a prática do curso	63,33	3,33	10	20	3,33	100
F30 Insuficiência de bolsa de projetos de monitoria remunerada.	53,33	13,33	16,67	3,33	13,33	100
F31 Falta de projeto de pesquisa e extensão	66,66	16,66	10	3,33	3,33	100

Fonte: Pesquisa de Observação extensiva, 2009.

Ao analisar o fator F1 que se refere à impontualidade dos professores, se observou que os dados da Tabela 30 revelam que não foi influente para 36,66% dos sujeitos informantes; a influência foi considerada relativa e pouco influente por 30% dos sujeitos informantes; e muito influente para 3,33% dos sujeitos informantes.

Enquanto isso, a análise do fator F5 referente à ineficiência de comunicação da Coordenação quanto as orientações e demandas dos alunos, os dados da Tabela 30 revelaram que a influência foi determinante para 30% dos sujeitos informantes; porém, em relação à significância das outras escalas foi verificado que não influenciou para 16,66% dos sujeitos informantes; foi pouco influente para (36,66), dos sujeitos informantes; a influência foi relativa para 6,66 % dos sujeitos informantes e muito influente para 10% dos sujeitos informantes.

De forma análoga o fator F6, relativo à infraestrutura inadequada às demandas do curso (espaço físico, recursos didáticos e audiovisuais, equipamentos obsoletos e insuficientes), a influência foi considerada determinante por 33,33% dos sujeitos informantes, enquanto com relação à significância das outras escalas, os dados da Tabela 30 e revelam que não influenciou para 3,33% dos sujeitos informantes; foi pouco influente para 6,66% dos sujeitos informantes; a influência foi relativa para 33,33 dos sujeitos informantes; e foi muito influente para 13,33% dos sujeitos informantes.

A análise do fator F7, que se refere ao acervo bibliográfico insuficiente com relação a livros, periódicos, revistas da biblioteca, mostrou não influência para 30% dos sujeitos informantes; pouco influente (36,66%), a influência foi relativa para 16,66 dos sujeitos informantes; muito influente para 13,33% dos sujeitos informantes; e determinante para 3,33%.

Da mesma forma, o fator F8, que se refere à qualidade dos laboratórios: máquinas e equipamentos insuficientes, sobretudo de informática (falta de *software* e programas de desenvolvimento de produtos de moda) -mostrou-se como não influente para 20% dos sujeitos informantes; pouco influente para 50%; a influência foi relativa para 13,33% dos sujeitos informantes; muito influente para 6,66% dos sujeitos informantes, e determinante para 10%.

A análise do fator F14 respeitante à pouca integração entre a Universidade e as empresas do mercado (dificuldade de estágio) mostrou que não foi influente para 70% dos sujeitos informantes; foi pouco influente para 6,66% dos sujeitos informantes; a influência foi relativa e muito influente para 3,33% dos sujeitos informantes; e determinante para 16,66% dos sujeitos informantes.

De forma semelhante, o fator F15, que se refere a pouca atuação da Empresa Junior para a prática do curso, foi considerado não influente por 63,33% dos sujeitos informantes; foi pouco influente para 3,33% dos sujeitos informantes; a influência foi relativa para 10% dos sujeitos informantes; muito influente por 20% dos sujeitos informantes e determinante para 3,33%.

A análise do fator F30, que se reporta à insuficiência de bolsa de projetos de monitoria remunerada, revelou que foi declarado não influente por 53,33% dos sujeitos informantes; pouco influente para 13,33%; a influência foi relativa por 16,67% dos sujeitos informantes; muito influente por 3,33% dos sujeitos informantes; e influência determinante por 13,33% dos sujeitos informantes.

A análise do fator F31, que se refere à falta de projeto de pesquisa e extensão, mostrou que foi declarado como não influente por 66,66% dos sujeitos informantes; pouco influente para 16,66%; a influência foi relativa por 10% dos sujeitos informantes; e muito influente e de influência determinante por 3,33% dos sujeitos informantes.

### **5.7.5 Interpretação dos dados dimensão interna 2**

De acordo com a análise dos dados apresentados na Tabela 32, somente os fatores F5 e F6 que, respectivamente, se referem à ineficiência de comunicação da Coordenação quanto às orientações e as demandas dos alunos e à infraestrutura inadequada às demandas do curso (espaço físico, recursos didáticos e audiovisuais, equipamentos obsoletos e insuficientes) demonstraram significância, uma vez que seus resultados apresentaram frequência  $\geq$  a 20% na escala influência determinante, pelos sujeitos informantes.

O F5 afirma que os sujeitos informantes atribuem às falhas da Coordenação do curso no atendimento às demandas discentes à decisão de evadir-se, o que pode ser entendido como um problema pedagógico e da gestão, e mais que isso não foi acrescentado, porém ficou subentendido que há escassez de recursos humanos.

Ao definir o fator F6 como influência determinante para a evasão, é possível entender que o curso não conta com equipamentos adequados às demandas didático - pedagógicas, e se afirmaria a falta de qualidade do curso. Isto não procede, haja vista que a pesquisa avaliou que o curso dispõe de quatro laboratórios equipados, localizados no Departamento de Economia Doméstica, no entanto, não possui programas e *software* para desenvolvimento de produtos, e, de acordo com as informações da Coordenação esses equipamentos fazem parte de um projeto que ainda não se iniciou por falta de recursos.

Quanto à infraestrutura do Departamento de Economia Doméstica esta pode ser considerada “inchada”, ante o contingente de estudantes e professores que fazem parte dos cursos de Economia Doméstica e de Estilismo e Moda. Ambos utilizam racionalmente o espaço físico que foi projetado para apenas um curso, incluindo gabinetes, banheiros e salas de aula e laboratórios. Além da inviabilização de uma melhor utilização dos laboratórios pelos

estudantes do curso de Estilismo e Moda que demandam maior tempo nos laboratórios, e por falta de espaço, estes são utilizados para aulas teóricas de disciplinas que dispensam laboratório.

O F6, no entanto, como influência determinante para a evasão, significa que o curso necessita de um espaço físico adequado.

Nesse sentido os aspectos apontados como fatores de influência de evasão, são realmente são dimensões internas que demandam decisões de cúpula, que, por sua vez, se relacionam com as limitações da autonomia universitária.

Os resultados dos demais fatores da Tabela 30 não apresentaram dados significantes para discussão.

### 5.7.6 Apresentação dos dados da dimensão interna 3 - Aspectos didático-pedagógicos

A Tabela 31 apresenta os dados referentes aos fatores F2, F25, F26, F27, F28 e F29 de natureza didático-pedagógica, e que mostram a influência desses fatores na tomada de decisão dos estudantes, sujeitos informantes, que se evadiram.

**Tabela 31 – Fatores de Influência da Decisão da Evasão (FIDE) - Dimensão Interna 3 - Aspectos Didático-Pedagógicos**

Fatores	Escala de Likert					Total
	Não influenciou	Pouca influência	Influência relativa	Muita influência	Influência determinante	
F2 Didática dos professores ineficiente	23,33		10	3,33	46,66	100
F25 Pouca motivação por parte dos professores	40	10	46,67	3,33		100
F26 Discursos inadequados sobre o curso por parte dos professores	60	10		10	20	100
F27 Falta de associação entre a teoria e prática nas disciplinas	60	3,33		3,333	33,33	100
F28 Conteúdos das ementas das disciplinas sem congruência com as exigências profissionais, do mercado e da sociedade.	70	16,66		3,333		90
F29 Falta de respeito dos professores para com alunos (as)	70	3,33	3,33	3,33	3,33	83,33

Fonte: Pesquisa de observação direta extensiva, 2009.

Ao analisar o fator, relativo à didática dos professores ineficiente, observa-se que a influência foi determinante para 46,66% dos sujeitos informantes. Em relação e à significância das outras escalas, porém, foi verificado que não influenciou para 23,33% dos sujeitos informantes; foi pouco influente para 16,66% dos sujeitos informantes; a influência foi relativa para 10% dos sujeitos informantes e muito influente para 3,33% dos sujeitos informantes.

Entrementes, a análise do fator F25, que se refere à pouca motivação por parte dos professores, mostrou-o não influente para 40% dos sujeitos informantes; pouco influente para 10%; a influência foi relativa para 46,66 dos sujeitos informantes; e muito influente para 3,33% dos sujeitos informantes.

A análise do fator F26, que se refere aos discursos inadequados sobre o curso por parte dos professores, revelou que a influência foi determinante para 20% dos sujeitos informantes. Em relação, porém, à significância das outras escalas, foi verificado que não influenciou para 60% dos sujeitos informantes; foi pouco influente para 10% dos sujeitos informantes e muito influentes para 10% dos sujeitos informantes.

De forma análoga, a análise do fator F27, que se refere à falta de associação entre a teoria e prática nas disciplinas, revelou que a influência foi determinante para 33,33% dos sujeitos informantes; porém, foi verificado que não influenciou para 60% dos sujeitos informantes; foi pouco influente para 3,33% dos sujeitos informantes e muito influentes para 3,33% dos sujeitos informantes.

Ao analisar o fator F28, que se refere aos conteúdos das ementas das disciplinas sem congruência com às exigências profissionais, do mercado e da sociedade, observou-se que, não foi influente para 70% dos sujeitos informantes; foi pouco influente para 16,66% e muito influente para 3,33% dos sujeitos informantes.

A análise do fator F29, relativo à falta de respeito dos professores para com alunos, mostrou-o não influente para 70% dos sujeitos informantes; pouco influente, relativa, muito influente e determinante para 3,33% dos sujeitos informantes.

### **5.7.7 Interpretação dos dados dimensão interna 3**

De acordo com a análise dos dados de natureza didático-pedagógica apresentados na Tabela 31, somente os fatores F2, F26 e F27 mostram a influência determinante desses fatores na tomada de decisão de evadir-se pelos sujeitos informantes, uma vez que seus resultados apresentaram frequência  $\geq$  a 20% na escala influência determinante.

Em relação ao fator F2, que se refere à didática dos professores ineficiente, considerado por 46,66% dos sujeitos informantes como influência determinante, o fator consiste em um aspecto de reclamação por parte dos estudantes que a cada semestre deparam com alguns docentes com essa característica, e enquanto a maioria dos estudantes supera essa dificuldade, os que optam pela evasão utilizam-na como subterfúgio.

Esse assunto, no entanto, tornou-se objeto de atenção dos setores competentes da UFC que implantaram projetos que promovem cursos de didática para docentes recém-admitidos e em estágio probatório. O mais recente é o projeto Comunidade de Cooperação e Aprendizagem Significativa (CASA), substitutivo do REVES, uma vez que as disciplinas da Didática do Ensino são ofertadas apenas por currículos dos cursos da área da Educação e das Licenciaturas, e os docentes graduados nas demais áreas assumem o cargo sem esse conhecimento.

Em relação ao fator F26, que se refere aos discursos inadequados sobre o curso por parte dos professores, ter se revelado como influência determinante por 20% dos sujeitos informantes, foi significativa em face da frequência estatística, mas sua fundamentação poderá ser comprovada após os testes de associação.

De forma análoga, o fator F27, que se refere à falta de associação entre a teoria e prática nas disciplinas, foi apontado por 33,33% como influência determinante para a evasão. Os estudantes argumentaram como justificativa da influencia desse fator: 1. a bibliografia das ementas é ultrapassada, muito antiga, principalmente aquelas das disciplinas teórico-práticas; 2. no mercado, dentro das confecções, no chão de fábrica, a realidade é outra.

Os resultados dos F28 e F29 da Tabela 31 não apresentaram dados significantes para discussão.

#### **5.7.8 Apresentação dos dados da dimensão interna 4 – curso - aspectos curriculares**

A Tabela 32 apresenta os dados referentes aos aspectos curriculares dos cursos que se constituem como fatores internos, assim representados F10, F11, F12, e F13 que mostram a influência desses fatores na tomada de decisão dos sujeitos informantes.

**Tabela 32 – Fatores de Influência da Decisão da Evasão (FIDE) Dimensão Interna 4 –  
Curso - Aspectos Curriculares**

Fatores	Estatística	Escala de Likert					Total
		Não influenciou	Pouca influência	Influência relativa	Muita influência	Influência determinante	
F10 Currículo denso, inadequado às exigências do mercado de trabalho.	Percentual	76,66	6,66	3,33		13,33	100
F11 Rigidez na cadeia de pré-requisitos das disciplinas	Percentual	76,66	3,33	3,33		16,66	100
F12 Sistema de avaliação das disciplinas inadequado	Percentual	50	16,66	3,33		30	100
F13 Pouca ênfase nas disciplinas profissionalizantes	Percentual	76,66	6,66	3,33		13,33	100

Fonte: Pesquisa de observação direta extensiva, 2009.

Ao analisar o fator F10, que se refere ao currículo denso, inadequado às exigências do mercado de trabalho, foi verificado que não influenciou para 76,66% dos sujeitos informantes; foi pouco influente para 6,66% dos sujeitos informantes; a influência foi relativa para 3,33% dos sujeitos informantes e a influência foi determinante para 13,33% dos sujeitos informantes.

Enquanto isso, a análise do fator F11, que se refere à rigidez na cadeia de pré-requisitos das disciplinas, mostrou-o não influente para 76,66% dos sujeitos informantes; pouco influente e a influência foi relativa para 3,33% dos sujeitos informantes; e de influência determinante para 16,66% dos sujeitos informantes.

A análise do fator F12, que se refere ao sistema de avaliação das disciplinas inadequado, revelou que a influência foi determinante para 30% dos sujeitos informantes. Em relação, porém, à significância das outras escalas, foi verificado que não influenciou para 50% dos sujeitos informantes; foi pouco influente para 16,66% dos sujeitos informantes e muito influente para 3,33% dos sujeitos informantes.

De forma análoga, a análise do fator F13, que se refere à pouca ênfase nas disciplinas profissionalizantes, revelou que a influência foi determinante para 33,33% dos sujeitos informantes, porém, em relação à significância das outras escalas, foi verificado que não influenciou para 60% dos sujeitos informantes; pouco influente para 6,66% dos sujeitos informantes e influência relativa para 3,33% os sujeitos informantes.

### 5.7.9 Análise dos dados da dimensão interna 4

Os dados apresentados correspondem aos aspectos curriculares do curso e se constituem por fatores internos da Instituição. De acordo com a análise, apenas o fator F12, que se refere ao sistema de avaliação das disciplinas inadequado foi considerado como influência determinante na tomada de decisão de evadir-se pelos sujeitos informantes, uma vez que seu resultado apresentou frequência  $\geq 20\%$ .

A indicação do fator F12, no entanto, como influência determinante na decisão de evadir-se, significa que os sujeitos informantes não concordaram com o método avaliativo das disciplinas determinado pela UFC, uma vez que existe uma fórmula-padrão para conceituar o desempenho dos estudantes, que orienta os docentes. O argumento de abandonar o curso por não concordar com uma regra da Universidade, no entanto, é um ato de intransigência por parte do estudante, pois ele não refletiu sobre a importância da vaga que ocupa e os meios que o levaram a ocupá-la.

Foram observadas, nos períodos de matrícula no curso de Estilismo e Moda, ocorrências de solicitação verbal de lançamento de nota atemporal, ou seja, o estudante não consegue a vaga numa determinada disciplina no semestre letivo x, e passa assistir aula sem estar matriculado, como o nome não consta na folha de frequência mensal, o professor fica sem controle do aluno, e então no final do semestre o professor não tem como lançar a nota e frequência semestral do referido aluno no sistema. No início do semestre letivo seguinte o estudante consegue a vaga na respectiva disciplina, se matricula e requer verbalmente o lançamento da nota do semestre letivo e a dispensa da frequência, mas geralmente os professores não compactuam com esse procedimento, pois reconhecem a sua ilegalidade, e o estudante passa a denegrir o sistema de avaliação e as regras da Universidade que não o favorecem.

Os resultados dos F10, F11 e F13 da Tabela 34 não apresentaram dados significantes para discussão.

### 5.7.10 Dimensão externa 1- condições pessoais – aspectos psicossociais

**Tabela 33 – Fatores de Influência da Decisão da Evasão (FIDE) - Dimensão Externa 1 - Condições Pessoais – Aspectos Psicossociais**

Fatores	Escala de Likert					Total
	Não influenciou	Pouca influência	Influência relativa	Muita influência	Influência determinante	
F16 - Dificuldades para acompanhar o curso	20	30	50			100
F23 - Baixo desempenho acadêmico	50	10	33,33	6,66		100
F24 - Vários trancamentos, e/ou reprovações por frequência.	60	3,33	13,33	16,667	6,66	100

**Fonte:** Pesquisa de observação direta extensiva

De acordo com os dados da Tabela 33, o F16, referente à ocorrência da evasão influenciada pela dificuldade de acompanhar o curso foi apontado como influência relativa por 50% dos sujeitos informantes; 30% dos sujeitos informantes declararam pouca influência e para 20% não influenciou.

O fator F23 simboliza o baixo desempenho acadêmico com o seguinte resultado: 50% dos sujeitos informantes afirmaram que não houve influência; 10% declararam pouca influência; 33,33% afirmaram que influenciou relativamente, enquanto 6,66% relataram que o baixo desempenho teve muita influência na decisão de evadir-se.

O fator F24 se refere aos vários trancamentos e/ou reprovações por frequência que os estudantes evadidos realizaram durante sua passagem pelo curso e sua relação com a evasão, porém, de acordo com as respostas, 60% dos sujeitos informantes relatam que a decisão não foi influenciada por esse fator; 3,33% afirmaram que houve pouca influência; 13,33% atribuem ao fator 24 influência relativa, enquanto para 16,66% dos sujeitos informantes a decisão foi muito influenciada pelo fator, enquanto para 6,66% a influência desse fator foi determinante para a decisão de evadir-se.

### 5.7.11 Interpretação dos dados da dimensão externa 1

As dificuldades mais corriqueiras para os estudantes acompanharem o curso de Estilismo e Moda estão relacionadas a aspectos pessoais, como falta de conciliação de tempo de estudo e trabalho; responsabilidades domésticas decorrente da maternidade precoce; como também a falta de habilidade para desenvolver as atividades práticas das disciplinas teórico-práticas do currículo do curso, que por sua vez, se relaciona com o desempenho acadêmico. De acordo, porém, com as respostas de 50% dos sujeitos informantes, a influência desse fator foi relativa e para 20% dos sujeitos informantes, pouco influente. Nesse sentido, a existência do fator, por si só, não define a decisão de se evadir.

A relação entre o baixo desempenho acadêmico e a evasão é verdadeira, mas, de acordo com as respostas, a escala de influência não é determinante para a decisão de evadir-se, haja vista que, para a metade dos sujeitos informantes, não houve influência desse fator na tomada de decisão, enquanto para a outra metade, a influência do fator ocorreu em três níveis, porém o mais significativo foi a afirmação da influência relativa por 33,3% dos sujeitos informantes.

As ocorrências de reprovações por frequência, por nota e trancamentos de matrículas, componente do fator 24, para a maioria dos sujeitos informantes (60%), não influenciam a evasão, enquanto para 40% dos informantes há influência do fator em quatro níveis, porém a influência determinante foi apontada apenas por 6,66% dos estudantes evadidos.

É possível perceber, todavia a importância desse fator na evasão, ao observar as inferências estatísticas das Tabelas 23, 24, 25, e 26, haja vista os dados apresentados serem baseados nos históricos acadêmicos dos sujeitos informantes. As respectivas tabelas revelam que 76,7% dos sujeitos informantes têm reprovação por frequência em quatro ou mais disciplinas por semestre; 53,3% têm reprovação por nota entre uma e duas disciplinas por semestre; 16,7% realizaram MI entre uma e duas disciplinas por semestre e 40% realizaram trancamento parcial e 23,3% realizaram trancamento total pelo menos em um semestre.

Embora os sujeitos informantes neguem o fator 24 como de influência determinante para a evasão do sistema acadêmico que culminou no cancelamento da matrícula, os dados apresentados mostram que o referido fator promove uma evasão temporária das disciplinas em que houve a reprovação por frequência, uma vez que o estudante da UFC possui o direito de faltar 25% das aulas de cada disciplina, e se ele

ultrapassar esse limite, é sumariamente reprovado por frequência ao final do semestre letivo em cada disciplina em que ocorreu o evento.

Nesse sentido, a maioria dos sujeitos informantes não percebe os fatores 16, 23 e 24 como determinantes para a evasão, no entanto, os dados da pesquisa documental mostram a importância dos respectivos fatores na ocorrência do fenômeno. De acordo com os resultados, todavia, os mencionados fatores não apresentaram importância em face da baixa representatividade dos resultados.

### 5.7.12 Dimensão externa 2 - interesses pessoais – aspectos psicossociais

**Tabela 34 – Fatores de Influência da Decisão da Evasão (FIDE) - Dimensão Externa 2 - Interesses Pessoais – Aspectos Psicossociais**

Fatores	Escala de Likert					Total
	Não influenciou	Pouca influência	Influência relativa	Muita influência	Influência determinante	
F17- Mudança de interesse pela área, e /ou indecisão profissional	16,66	3,33	53,33	13,33	13,33	100
F20 - Escolha do curso por pressão familiar	80	6,66	3,33		10	100
F21 - Falta de conhecimento sobre o curso escolhido	56,66	10	16,66	3,33	13,33	100
F22 - O curso não atendeu às expectativas	66,66	10	23,33			100

**Fonte:** Pesquisa de observação direta extensiva

Os fatores F17, F20, F21 e F22 agrupados na Tabela 34 são aspectos individuais de natureza psicossociológica, decorrentes da interação dos interesses pessoais e as variáveis incontroláveis do ambiente externo à instituição.

De acordo com os dados da Tabela 34, o fator F17, que consiste na mudança de interesse pela área, e/ou indecisão profissional, foi declarado por 53,33% dos sujeitos informantes como uma influência relativa; 13,33% dos sujeitos informantes declararam muito influentes e 10% com influência determinante; 3,33% dos sujeitos informantes declararam pouca influência, enquanto que 16,66% dos sujeitos informantes relataram que não influenciou.

O fator F20 consiste na escolha do curso por pressão familiar, cuja ocorrência geralmente culmina na evasão. Os dados da Tabela 34 revelam que 80% dos sujeitos

informantes disseram que não houve influência; 6,66% dos sujeitos informantes indicam pouca influência; 3,33% afirmaram que influenciou relativamente, enquanto 10 % afirmaram que a influência foi determinante na decisão de evadir-se.

O fator F21 se refere à falta de conhecimento sobre o curso escolhido, cuja ocorrência geralmente culmina na evasão. Os dados da Tabela 34 revelam que 56,66% dos sujeitos informantes expressaram que não houve influencia; 10% dos sujeitos informantes disseram pouca influência afirmaram; 16,66% ressaltaram que influenciou relativamente; 3,33 % dos sujeitos informantes declararam muita influência, enquanto 13,33% afirmaram que a influência foi determinante na decisão de evadir-se.

O fator F22 exprime que o curso não atendeu às expectativas do discente. Os dados da Tabela 34 revelam que 66,66% dos sujeitos informantes declararam que não houve influência; 10% dos sujeitos informantes indicam pouca influência afirmaram; 23,33% apontam que influenciou relativamente na decisão de evadir-se.

### **5.7.13 Interpretação dos dados dimensão externa 2**

Os fatores F17, F20, F21 e F22 são aspectos individuais de natureza psicossociológica, decorrentes do embate dos interesses pessoais e as condições que o ambiente externo oferta, cujo controle foge à instituição.

Com relação ao fator F17, que consiste na mudança de interesse pela área, e /ou indecisão profissional, o resultado apontado na escala de influência variou de 2 a 5, com maior significância na influencia relativa, porém tanto as faixas de muita influência e influência determinante foram apontadas para a decisão de evadir-se.

Esse fator pode acontecer em qualquer faixa etária, pois depende das opções que cada um faz de acordo com o próprio interesse e grau de liberdade, no entanto a indecisão profissional está relacionada ao grau de maturidade de cada pessoa. Então, são fatores externos à instituição acadêmica, e são os cursos de graduação ofertados para atender os interesses da sociedade, de sorte que seus modelos não atendem interesses individuais, mas coletivos.

O fator F20 consiste na escolha do curso por pressão familiar, cuja ocorrência geralmente culmina na evasão. O resultado de que esse fator não influencia a decisão por 80% dos sujeitos informantes é real, pois geralmente a escolha do curso não é bem aceita pelos membros familiares dos estudantes.

Para efeito de ilustração da realidade, foram reproduzidas algumas declarações dos estudantes evadidos.

- *Ao falar que ia me inscrever no vestibular para o curso de Estilismo e Moda, minha avó perguntou se agora, para ser costureira, era preciso fazer faculdade!* (Estudante evadida, 24 anos, aluna de outro curso superior.)

- *Quando eu falei pra minha mãe da minha preferência pelo curso de Estilismo e Moda, ela disse: Faça logo Direito (numa particular) que eu pago, depois de formada em Direito você pode fazer até faculdade de dança! E eu realmente fiz o que ela me mandou, depois entrei no curso de Estilismo e Moda como graduada.*(Estudante evadida, 24 anos, graduada em Direito).

O fator F21 referente à falta de conhecimento sobre o curso escolhido, cuja ocorrência pode culminar na evasão; porém para mais da metade dos sujeitos informantes não houve influência, no entanto o resultado apontado na escala de influência variou 2 a 5 com significância nas faixas de muita influência (16,66%) e influência determinante (13,33%) para a decisão de evadir-se.

O fator F22 exprime que o curso não atendeu às expectativas. Os dados da Tabela 34 revelam que 66,66% dos sujeitos informantes declararam que não houve influência do respectivo fator; 10% dos sujeitos informantes disseram pouca influência; 23,33% indicaram que influenciou relativamente na decisão de evadir-se.

A relação entre o baixo desempenho acadêmico e a evasão é verdadeira, mas, de acordo com as respostas, o nível de influência não é determinante para a decisão de evadir-se, haja vista que, para metade dos sujeitos informantes, não houve influência desse fator na tomada de decisão, enquanto para a outra metade a influência do fator ocorreu em três níveis, porém o mais significativo foi a afirmação da influência relativa por 33,3% dos sujeitos informantes.

Para o estudo, no entanto a validade existe somente para a faixa da escala influência determinante com o valor a partir de 20% de afirmação, definindo a sua significância.

### 5.7.14 Dimensão externa 3 – interesses pessoais - aspectos socioeconômicos

**Tabela 35– Fatores de Influência da Decisão da Evasão (FIDE) - Dimensão Externa 3 - Interesses Pessoais - Aspectos Socioeconômicos**

Fatores	Escala de Likert					Total
	Não influenciou	Pouca influência	Influência relativa	Muita influência	Influência determinante	
F18 Matriculado (a) em dois cursos de graduação simultaneamente e frequenta ambos.	63,33	20	6,66	10		100
F33 Prioridade do exercício profissional	40	6,66	20	13,33	20	100
F34 - Obteve êxito nos concursos de moda que participou (Ceará Summer Fashion, FMF, Dragão Fashion, Fenit, Casa de Criadores etc)	60	3,33	6,66	10	20	100
F35 Não obteve êxito nos concursos de moda que participou (Ceará Summer Fashion, FMF, Dragão Fashion, Fenit, Casa de Criadores etc).	93,33	3,33	3,33			100
F39 Falta de convergência do curso com o trabalho (as atividades que desenvolve na empresa onde trabalha não têm relação o curso)	86,66	3,33	10			100
F40 Mudança de estado civil	80	6,66			13,33	
F41 Responsabilidade econômica pela família	90	3,33	3,33	3,33		100
F42 Gestação	93,33	3,33	3,33			100
F43 Maternidade	93,33	6,66				100
F44 Mudança de domicílio para acompanhar o cônjuge ou os pais	100					

F45	Mudança de domicílio para assessorar profissional de moda de renome (Busca de experiências e conhecimento)	70	6,66	6,66		16,66	100
F46	Estudos no Exterior	66,66		3,33		30	100
F47	Distância da família que reside em outro município, estado ou país.	76,66	3,33	10		10	100
F48	Discriminação racial	100					
F49	Discriminação sexual (preconceito baseado na associação da homossexualidade à profissão de estilista)	96,66					
F50	Falta de interação com os colegas em decorrência da diferença da idade.	70	20	6,66			96,66

**Fonte:** Pesquisa de observação direta extensiva

O fator F18 refere-se ao estudante matriculado em dois cursos de graduação simultaneamente e que frequenta ambos. Os dados da Tabela 35 mostram que o fator F18 para 63,33% dos sujeitos informantes não influenciou na decisão; para 20% dos sujeitos informantes pouco influenciou na decisão; para 6,66% dos sujeitos informantes a influência foi relativa, enquanto para 10% dos sujeitos informantes o referido fator foi muito influente.

Em relação ao fator F33, que relativo à influência da prioridade do exercício profissional enquanto estudante, os dados da Tabela 35 revelam que o fator F33, para 40,0% dos sujeitos informantes, não influenciou na decisão; para 6,66% dos sujeitos informantes pouco influenciou na decisão; para 20,0% dos sujeitos informantes, a influência foi relativa; para 13,33% dos sujeitos informantes o referido fator foi muito influente; no entanto, para 20,0% dos sujeitos informantes, o referido fator foi determinante.

Em relação ao fator F34, referente à obtenção de êxito nos concursos de moda que participou (Ceará Summer Fashion, FMF, Dragão Fashion, Fenit, Casa de Criadores, etc) enquanto estudante, os dados da Tabela 35 revelam que o fator F34 para 60,0% dos sujeitos informantes não influenciou na decisão; para 3,33% dos sujeitos informantes pouco influenciou na decisão; para 6,66% dos sujeitos informantes a influência foi relativa; para

10,0% dos sujeitos informantes, o referido fator foi muito influente; no entanto, para 20,0% dos sujeitos informantes o fator foi determinante.

Em relação ao fator F35, concernente à não obtenção de êxito nos concursos de moda de que participou (Ceará Summer Fashion, FMF, Dragão Fashion, Fenit, Casa de Criadores, etc) na qualidade de estudante, os dados da Tabela 35 revelam que o fator F34 para 93,33% dos sujeitos informantes não influenciou na decisão; para 3,33% dos sujeitos informantes pouco influenciou na decisão, como também para 3,33% dos sujeitos informantes a influência foi relativa.

No que concerne ao fator F39, relativo à falta de convergência do curso com o trabalho (as atividades que desenvolve na empresa onde trabalha não têm relação o curso), os dados da Tabela 35 revelam que o fator F39, para 86,66% dos sujeitos informantes, não influenciou na decisão; para 3,33% dos sujeitos informantes, pouco influenciou na decisão, enquanto 10,0% dos sujeitos informantes declararam que a influência foi relativa.

Em relação ao fator F40, que se refere à mudança de estado civil, os dados da Tabela 35 revelam que o fator F40, para 80,0% dos sujeitos informantes não influenciou na decisão; para 6,66% dos sujeitos informantes, pouco influenciou na decisão, enquanto 13,33% dos sujeitos informantes declararam que a influencia foi determinante na decisão de evadir-se.

Em relação ao fator F41 referente à responsabilidade econômica pela família enquanto estudante, os dados da Tabela 35 revelam que o fator F41 para 90,0% dos sujeitos informantes não influenciou na decisão; para 3,33% dos sujeitos informantes, pouco influenciou na decisão; para 3,33% dos sujeitos informantes, a influência foi relativa; como também para 3,33% dos sujeitos informantes o referido fator foi muito influente.

Em relação ao fator F42, que se refere à ocorrência de gestação enquanto estudante, os dados da Tabela 35 revelam que este fator, para 93,33% dos sujeitos informantes, não influenciou na decisão; para 3,33% dos sujeitos informantes, pouco influenciou na decisão; para 3,33% dos sujeitos informantes, a influência foi relativa na decisão de evadir-se. De forma quase análoga, o fator F43, que se refere à ocorrência da maternidade, revelam que, para 90,0% dos sujeitos informantes, não influenciou na decisão; para 3,33% dos sujeitos informantes pouco influenciou na decisão; para 3,33% dos sujeitos informantes, a influência foi relativa; e para 3,33% dos sujeitos informantes, o referido fator foi muito influente.

Por sua vez, com respeito ao fator F44, que se refere à mudança de domicílio para acompanhar o cônjuge ou os pais, enquanto estudante, não influenciou os sujeitos informantes na decisão de evadirem-se; porém, o F45, respeitante à mudança de domicílio para assessorar

profissional de moda de renome (busca de experiências e reconhecimento), para 70% dos sujeitos informantes, não influenciou; para 6,66% pouco influenciou e a influência foi relativa também para 6,66%, no entanto, para 16,66%, a influência foi determinante. O fator F46, entretanto que se refere a estudos no Exterior, não influenciou 66,66 dos sujeitos informantes; para 3,33% dos sujeitos informantes, a influência foi relativa , porém para 30% a influência foi determinante.

Os Dados da Tabela 35 informam ainda que o fator F47 relativo à distância da família que reside em outro município, estado ou país, para 76,66% não influenciou; para 3,33% dos sujeitos informantes, pouco influenciou na decisão; para 10%, a influência foi relativa, mas a influência foi determinante para 10% dos sujeitos informantes. O fator 48 que se refere à discriminação racial, não influenciou a decisão dos sujeitos informantes se evadirem, no entanto, o fator 49, relativo à discriminação sexual (preconceito baseado na associação da homossexualidade à profissão de estilista) para 96,66%, não influenciou a decisão. O fator F50, relativo à falta de interação com os colegas em decorrência da diferença da idade, não foi influente para 70% dos sujeitos informantes; pouco influente para 20% dos sujeitos informantes; teve influência relativa para 6,66% dos sujeitos informantes na decisão de evadir-se.

### **5.7.15 Interpretação dos dados da dimensão externa 3**

Os fatores F18, F33, F34, F35, F39, F40 a F50 são de externas dimensões que se constituem por aspectos sociais e econômicos e psicológicos que permeiam a vida acadêmica dos estudantes, e aqueles que se evadiram não conseguiram superar os seus efeitos.

Inicialmente, observa-se a diversidade de fatores de natureza socioeconômica e psicológica que influenciam as tomadas de decisões dos estudantes. Com relação à significância dos fatores para realização dos testes para verificação de associação entre as variáveis, somente os fatores F33, F34 e F46 apresentaram significância  $\geq 20\%$ .

Em relação ao fator F33 que se refere à influência da prioridade do exercício profissional enquanto estudante, ele se mostrou significativo como influência determinante na decisão de evadir-se. No cotidiano do CEM, é fator comum surgirem casos de estudantes que se afastam do curso em decorrência das atividades profissionais. Uma vez inseridos precocemente no mercado, se envolvem de tal forma com a nova atividade que o curso é situado em segundo plano; também o fator F34, relativo aos prêmios conquistados nos

concursos de moda, que é um elemento de promoção pessoal em que o estudante se destaca pelo seu talento criativo, e logo é lançado no mercado.

Durante a aplicação dos questionários os sujeitos informantes deixaram escapar algumas opiniões sobre a importância da conclusão do curso:

- *O mercado não quer ver diploma, quer é competência, talento e bagagem! A competência para o mercado de moda se liga nos prêmios conquistados!* (Sujeito informante, 33 anos, sexo feminino, microempresária, dona da própria marca e trabalha para outras marcas).

- *Cansei de ir pra as aulas e ficar ouvindo um monte de coisas que não tinha nada a ver com a realidade!* (Sujeito informante, 25 anos, sexo feminino, microempresária, dona da própria marca).

- *Como é que dá pra gente cursar um monte de disciplinas, de manhã e à tarde, quase todos os dias, levar vários trabalhos de desenho, criação etc., com prazo de entrega, além dos trabalhos de coleções das marcas que a gente leva para fazer em casa para cumprir as metas?* (Sujeito informante, 29 anos, sexo masculino, trabalha para 03 marcas, CTPS assinada como estilista).

- *se perder a chance enquanto se que está no auge, quando terminar o curso vai ser mais difícil entrar no mercado!* (Sujeito informante, 24 anos, sexo feminino, microempresária, dona da própria marca).

Outro fator significativo é o F46, ligado a estudos no exterior, pois foi apontado por 30% dos sujeitos informantes como influência determinante. Alguns alunos de maior poder aquisitivo resolveram continuar o curso de moda, mas no exterior, principalmente Londres e New York, onde as instituições de educação superior de moda não mantêm convênio com a UFC. Geralmente solicitam uma matrícula institucional, e/ou trancamento total no semestre em que viajam, no semestre seguinte não renovam a matrícula; então ocorre o cancelamento.

#### **5.7.16 Apresentação dos dados da dimensão externa 4 - mercado**

A Tabela 36 apresenta os dados referentes aos aspectos do mercado de trabalho que se constituem com fatores externos à instituição, representados por F36, F37 e F38 que mostram a influência desses fatores na tomada de decisão apontada pelos sujeitos informantes.

**Tabela 36 - Fatores de Influência da Decisão da Evasão (FIDE) Dimensão Externa 4 - Mercado**

Fatores	Estatística	Escala de Likter					Fatores
		Não influenciou	Pouca influência	Influência relativa	Muita influência	Influência determinante	
F36 Superjornada semanal de trabalho	Percentual	46,66	10	23,33	10	3,33	93,33
F37 Falta de incentivo da empresa onde trabalha para a permanência no curso	Percentual	56,66	26,66	3,33	3,33	10	100
F38 Mudança no horário de trabalho	Percentual	90	3,33	6,66			100

Fonte: Pesquisa de Observação Extensiva, 2009.

Ao se analisar o fator F36, referente à superjornada de trabalho, que os estudantes se submetem, foi verificado que não influenciou para 46,66% dos sujeitos informantes; foi pouco influente para 10 % dos sujeitos informantes; a influência foi relativa para 23,33% dos sujeitos informantes; muito influente para 10% dos sujeitos informantes e a influência foi determinante para 3,33% dos sujeitos informantes.

Dando continuidade à análise, o fator F37, que se refere à falta de incentivo da empresa onde trabalha para a permanência no curso, foi verificado que não influenciou para 56,66% dos sujeitos informantes; foi pouco influente para 26,66 % dos sujeitos informantes; a influência foi relativa e muito influente para 3,33% dos sujeitos informantes; para 10% dos sujeitos informantes a influência foi determinante.

Finalizando a análise, o fator F38, que se refere à mudança no horário de trabalho, verificou-se que não influenciou para 90 % dos sujeitos informantes; foi pouco influente para 3,33 % dos sujeitos informantes; a influência foi relativa para 6,66 % dos sujeitos informantes. Os resultados dos F36, F37 e F38 da Tabela 38 não apresentaram dados significantes para discussão.

## 5.8 Fatores de Evasão Discente no CEM

Nos questionários aplicados aos 30 sujeitos informantes foram elencados 50 fatores para a verificação dos que mais influenciam para a evasão no curso de Estilismo e Moda, os quais foram classificados por associação às dimensões internas e externas.

### **5.8.1 Fatores internos 1**

A Dimensão Interna 1, abrange as questões conjunturais político-pedagógicas da UFC, sobretudo do curso de Estilismo e Moda, e foi apontada como uma significativa influência para a evasão, tendo em vista a indicação dos os fatores F3, F4, F5 F6 e F9 como influência determinante do fenômeno.

Os fatores F3 e F4 são variáveis relativamente controláveis pela instituição, uma vez que a autonomia da Universidade nesta questão é relativa, pois tanto o cargo de professor substituto e a liberação de concursos para professores efetivos dependem das políticas públicas do Governo Federal.

Também os fatores F6 e F5 são variáveis relativamente controláveis pela Instituição, uma vez que a autonomia da Universidade nesta questão é relativa, pois qualquer aspecto de melhoria das atividades de ensino, pesquisa e extensão que envolve despesas financeiras depende do orçamento anual e das verbas de custeio destinadas às IFES. Nesse sentido, a real situação, relacionada à infraestrutura, em que se encontra algumas unidades acadêmicas da UFC é reflexo do período em que as IFES ficaram abandonadas pela falta de políticas públicas.

Nos tempos atuais, porém, as IFES vivenciam um novo momento de investimento em qualidade e expansão, em que são contempladas tanto as demandas de instalações físicas quanto as de recursos humanos, e na UFC podem ser verificadas essas mudanças. O fator F5, todavia, poderia não interferir tão significativamente uma vez que depende da gestão pedagógica.

O fator F9, no entanto, é uma variável controlável pela Instituição e pelo Curso, tendo em vista que a oferta do curso no horário integral está vinculado às condições da infraestrutura da Universidade. Uma vez sanado o problema de instalações físicas, o horário de funcionamento pode ser alterado no projeto pedagógico.

### **5.8.2 Fatores internos 2**

A Dimensão Interna 2 abrange aspectos pedagógicos da UFC, sobretudo do curso de Estilismo e Moda, e foi apontada como uma significativa influência para a evasão tendo em vista a indicação dos os fatores F2 e F26 como influencia determinante do fenômeno, muito significativa para o F2.

Os fatores F2 - didática dos professores ineficiente e F26 - discursos inadequados sobre o curso por parte dos professores, componentes da Dimensão Interna 2 - aspectos didáticos-pedagógicos, são variáveis controláveis pela Instituição e pelo Curso, uma vez que a qualidade do corpo docente é responsabilidade de quem aprova para admissão ou contratação, considerando que os professores são submetidos a exame de seleção pública ou concurso público. Esses fatores também se relacionam com a gestão acadêmica.

### **5.8.3 Fatores internos 3**

A Dimensão interna 3 se refere aspectos curriculares do curso, e foi apontada como uma significativa influência para a evasão, haja vista a indicação do fator F12 - sistema de avaliação das disciplinas inadequado, como influência determinante do fenômeno.

O sistema de avaliação das disciplinas, contudo, é orientado de acordo com os artigos 109 ao 114 do Regimento Geral da UFC (2008, P.19-21), que determinam aprovado o estudante que obtém média igual ou superior a sete, e, na impossibilidade do alcance dessa nota, é garantida aprovação do estudante que obtiver média final igual ou superior a cinco gerada pela fórmula em que a nota obtida na avaliação final seja igual ou superior a quatro. A discussão não pode, porém, ser aprofundada pelo desconhecimento da pesquisadora em relação ao sistema adotado pelo Curso, uma vez que o Regimento Geral determina que as formas e os instrumentos de avaliação sejam indicados no plano de ensino de cada professor e aprovados pelo Departamento.

### **5.8.4 Fatores externos 1**

A Dimensão externa 1 abrange aspectos pessoais dos sujeitos informantes, e foi apontada como uma significativa influência para a evasão, haja vista a indicação dos fatores F33 - prioridade do exercício profissional e F34 - obteve êxito nos concursos de moda que participou (Ceará Summer Fashion, FMF, Dragão Fashion, Fenit, Casa de Criadores, etc). e F46 - estudos no Exterior, como influência determinante do fenômeno, muito significativa para o F46.

Os fatores externos F33 e F34 e F46 são variáveis incontroláveis pela instituição, ou seja, são aspectos individuais relacionados ao universo das escolhas que fogem da fazer acadêmico. O fato de um estudante priorizar a profissão em detrimento da conclusão do curso pode ser observado por professores e coordenadores no decorrer do semestre, em face da

evasão desse aluno nas disciplinas, o que culmina em reprovação por frequência, como também pelo não-cumprimento no prazo ou pela falta da entrega de trabalhos acadêmicos que culmina na reprovação por nota, e pelas solicitações de matrícula institucional, de trancamento parcial e trancamento total que podem culminar numa futura evasão.

Quando um aluno obtém êxito nas participações em concursos de moda, as portas do mercado se abrem para ele, e seu envolvimento no mundo da moda consome a energia que ele gastaria com o curso.

Para efeito de informação, é possível afirmar que geralmente os regulamentos dos concursos de moda determinam que os candidatos criem uma coleção composta no mínimo de cinco croquis de *looks*<sup>18</sup>, dos quais pelo menos um deve ser produzido e apresentado para seleção; caso selecionado, o candidato precisará desenvolver os demais, o que exige para a execução das peças que esse aluno deve buscar patrocínio. Nesse sentido, o tempo e os esforços que esse estudante dedica ao empreendimento são subtraídos daqueles que deveriam ser dedicados aos estudos e deveres acadêmicos.

É evidente que nem todos os estudantes do curso que passaram por esse processo o abandonaram, pois como já foi expresso é questão de escolha, envolvimento e compromisso, dependendo do grau de determinação de cada um, em concluir ou abandonar o curso.

Quanto à realização de estudos no Exterior consiste, em uma das características peculiares dos cursos de moda, e no curso de Estilismo e Moda há uma demanda semestral de alunos por mobilidade internacional para cursar um ou no máximo dois semestres em universidades conveniadas com a UFC. Os estudantes que fazem mobilidade internacional continuam com o dever de realizar matrícula a cada semestre para que seja mantido o vínculo institucional, e as disciplinas cursadas nas IES internacionais geralmente são aproveitadas na integralização curricular. A evasão relacionada ao estudo no Exterior, no entanto, se refere aos casos de alunos que preferem estudar em universidades estrangeiras que não mantêm convênio com a UFC, e geralmente os cursos são de aperfeiçoamento da língua estrangeira; então, esses estudantes se distanciam da área e acabam perdendo o vínculo com o curso, por deixarem de realizar a matrícula e findam cancelados pelo sistema.

---

<sup>18</sup> Composição de um estilo de vestir-se, formado por peças de vestuário, acessórios, bolsa, calçados, cabelo maquiagem

### 5.8.5 Análise dos fatores de influência da decisão da evasão (FIDE)

Diante dos resultados dos FIDE, foram realizados os seguintes cruzamentos com teste Exato de Fisher com simulação de Monte Carlo para verificar indicações de existência de associação: Características do estudante evadido: DP2 (Estado Civil), DP4 (Habitação – mora com os pais), DP10 (Curso pré-vestibular), DP18 (Carga horária do trabalho ou estágio acima de 20h) com F2, F3, F4, F5, F9, F12, F23, F26, F27, F34, F46 que são os FIDE onde se tem proporção de “Influência determinante” maior do que ou igual a 20% (6 estudantes) e  $p < 0,05$ . As respostas das questões Q1 a Q50 foram agrupadas em três categorias para aplicação do teste<sup>19</sup>.

**Tabela 37 - Fatores de Influência da Decisão da Evasão Discente - FIDE**

Associações Significativas ( $p < 0,05$ )	Teste Exato de Fisher	$p^{20}$
<b>DP4</b> Habitação2 * <b>F27</b> Falta de associação entre a teoria e prática nas disciplinas	17,952	,000(b)
<b>DP4</b> Habitação2 * <b>F26</b> Discursos inadequados sobre o curso por parte dos professores	17,473	,000(b)
<b>DP4</b> Habitação2 * <b>F12</b> Sistema de avaliação das disciplinas inadequado	16,239	,001(b)
<b>DP4</b> Habitação2 * <b>F34</b> Obteve êxito nos concursos de moda que participou (Ceará Summer Fashion, FMF, Dragão Fashion, Fenit, Casa de Criadores, etc)	14,590	,001(b)
<b>DP18</b> Carga horária do trabalho ou estágio acima de 20h * <b>F3</b> Grande rotatividade de professores substitutos	11,604	,001(b)
<b>DP4</b> Habitação2 * <b>F6</b> Infraestrutura inadequada às demandas do curso (espaço físico), recursos didáticos e audiovisuais, equipamentos obsoletos e insuficientes).	9,274	,032(b)
<b>DP4</b> Habitação2 * <b>F5</b> Ineficiência de comunicação da coordenação quanto as orientações e as demandas dos alunos	8,667	,036(b)
<b>DP4</b> Habitação2 * <b>F46</b> Estudos no Exterior	6,818	,024(b)
<b>F18</b> Matriculado em outra ies * <b>F5</b> Ineficiência de comunicação da coordenação quanto às orientações e as demandas dos alunos	6,287	,037(b)
<b>DP2</b> Estado Civil * <b>F3</b> Grande rotatividade de professores substitutos	5,571	0,040

**Fonte:** Pesquisa de observação direta extensiva.

Os dados da Tabela 37 que apontam os fatores representativos do resultado revelam que quanto maior a estatística do Teste Exato de Fisher e menor o coeficiente “p”, maior será a significância do fator.

<sup>19</sup> Para melhor compreensão a letra Q referente ao vocábulo > Questão foi substituída por F, que se refere a Fator.

<sup>20</sup> Valores “p” inferiores ou iguais a 0,05 indicam existência de associação entre as características, isto é, valores significativamente diferenciados nas respostas de uma característica em cada resposta da outra.

Nesse sentido os dados apontam que:

- DP4 (dados pessoais), que consiste na característica do estudante que “Mora sozinho”, associa-se às seguintes dimensões internas:
  - 1 ao F7, que consiste “Falta de associação entre a teoria e prática nas disciplinas” apresentou coeficiente do Teste Exato de Fisher igual a 17,952 pontos e o coeficiente “p”  $<0,0001$ ;
  - 2 ao F26, “Discursos inadequados sobre o curso por parte dos professores”, resultou no coeficiente do Teste Exato de Fisher igual a 17,473 pontos e o coeficiente “p”  $<0,0001$ ;
  - 3 ao F12, “Sistema de avaliação das disciplinas inadequado” uma dimensão interna, resultou no coeficiente do Teste Exato de Fisher igual a 16,239 pontos e o coeficiente “p” igual a 0,001;
  - 4 ao F34, “Obteve êxito nos concursos de moda que participou (Ceará Summer Fashion, FMF, Dragão Fashion, Fenit, Casa de Criadores, etc)”, resultou no coeficiente do Teste Exato de Fisher igual a 14,590 pontos e o coeficiente “p” igual a 0,001;
  - 5 ao F6, “ Infra-estrutura inadequada às demandas do curso (espaço físico), recursos didáticos e audiovisuais, equipamentos obsoletos e insuficientes)”, resultou no coeficiente do Teste Exato de Fisher igual a 9,274 pontos e o coeficiente “p” igual a 0,032;
  - 6 ao F5, “Ineficiência de comunicação da coordenação quanto as orientações e as demandas dos alunos”, resultou no coeficiente do Teste Exato de Fisher igual a 8,667 pontos e o coeficiente “p” igual a 0,036;
  - 7 ao F46, “Estudos no Exterior” uma dimensão externa, resultou no coeficiente do Teste Exato de Fisher igual a 6,818 pontos e o coeficiente “p” igual a 0,024.
- DP18 (dados pessoais), que consiste na característica do estudante que realiza “Carga horária do trabalho ou estágio acima de 20h”, associa-se a uma dimensão interna,
  - ao F3, “Grande rotatividade de professores substitutos”, que resultou no coeficiente do Teste Exato de Fisher igual a 11,604 pontos e o coeficiente “p” igual a 0,001;
- F18 que consiste na característica do estudante que “Não matriculado em outra IES”, associado ao F5 “Ineficiência de comunicação da coordenação quanto às orientações e as demandas dos alunos”, uma dimensão interna,

resultou no coeficiente do Teste Exato de Fisher igual a 6,287 pontos e o coeficiente “p” igual a 0,037; e

- DP2 (dados pessoais), que consiste na característica do estudante que “Estado Civil solteira”, associado ao F3 “Grande rotatividade de professores substitutos”, uma dimensão interna, resultou no coeficiente do Teste Exato de Fisher igual a 5,571 pontos e o coeficiente “p” igual a 0,040.

Diante dos resultados é possível afirmar que entre os fatores que se associaram estão os relativos às dimensões internas da Instituição e as características relacionadas à situação dos estudantes evadidos.

As dimensões internas que se associam à evasão do estudante em situação de morar sozinho abrangem a conjuntura institucional político-pedagógica; os aspectos didático-pedagógicos; os aspectos curriculares, sobretudo a ineficiência de comunicação da Coordenação quanto às orientações e as demandas dos estudantes e a grande rotatividade de professores substitutos que estão associados.

Quanto à associação das dimensões externas podem ser destacadas as condições pessoais e interesses pessoais relacionados aos aspectos socioeconômicos, sobretudo a participação em concurso de moda e estudos no Exterior que se associam ao estado civil de solteira, como também ao estado da submissão à carga horária acima de 20 horas semanais praticada pelos estudantes evadidos.

Nesse sentido, os dados encontrados permitem supor que a solução para a maioria dos fatores que causam e influenciam a evasão no curso de Estilismo e Moda dependem, por um lado de políticas de melhorias das condições de ensino da instituição, haja vista que esses fatores não se associam integralmente às características pessoais dos estudantes evadidos, em face de apenas três características das dezoito abordadas no questionário terem permitido associação entre os fatores mencionados. Por outro lado, a associação entre as variáveis exógenas relativas aos interesses pessoais e às condições pessoais apontadas na pesquisa transcendem a missão institucional. Cabe aos estudantes, no entanto, refletir sobre o seu papel de universitário de uma IFES, haja vista a disputa acirrada por vagas e o desperdício social e econômico causado por parte de cada evadido.

## 5.9 A Evasão Discente sob o Olhar das Coordenadoras do CEM

Nesse item são apresentadas as visões de cada uma das quatro coordenadoras (atual e três ex) do Curso de acordo com a abordagem dos questionários:

P1. Os alunos costumam procurar a coordenação para falar de suas dificuldades para permanecer no curso?

Respostas:

C1 - Normalmente sim

C2 - Sim

C3 – Sim

C4 - Não são todos, mas alguns sim, procuram.

P2. Quais os fatores mais apontados por eles?

Respostas:

C 1 - Ter que trabalhar, problemas de saúde ou mudança de endereço

C 2 - Conciliar trabalho com os horários das disciplinas

C 3 - Conciliar as disciplinas e o mercado de trabalho.

C 4 - Fatores como depressão, dificuldades em algumas áreas do curso e dificuldades econômicas familiares.

P3. Em seus relatos os professores apontam para o comportamento (frequência, participação e desempenho) de determinados estudantes?

Respostas:

C 1 - Sim

C 2 - Sim, principalmente frequência.

C 3 - Sim

C 4 - Sim, alguns professores relatavam desempenho de alunos com relação à frequência, comportamento e desempenho em sala de aula.

P4. Dentre os alunos (jubiláveis e regulares) que procuraram a coordenação durante o período de matrícula, você lembra de algum que abandonou o curso? Que fatores podem ser associados a esse caso?

Respostas

C1 - Sim. Estar **inserido** no **mercado de trabalho**

C2 - Tive dois casos com o mesmo problema. Abandonaram o curso por um longo período de tempo e **número de créditos concluídos muito pequeno**. Resultado, ambos pediram reabertura de matrícula e foram desligados definitivamente da UFC. Outro caso foi de uma aluna que não conseguindo dar continuidade por motivo de trabalho, pediu transferência para outra Instituição.

C3 - A maior parte dos trancamentos é motivada por **motivos financeiros**, ou seja, nos últimos semestres os alunos começam a **estagiar** e são automaticamente **absorvidos pelo mercado**. Em quantidade menor de casos estão os trancamentos por doença (depressão - a doença do século) e gravidez não programada.

C4 - Sim, lembro de alguns. A maior parte dos casos os alunos se engajaram no **mercado de trabalho** e não retornaram para finalizar o curso com monografia e/ou disciplinas optativas.

P5. Quais os pedidos mais corriqueiros dos alunos que procuram a coordenação durante esse período?

Quatro coordenadoras apontaram a quebra de pré-requisito e duas o trancamento parcial.

P6. A evasão discente é o resultado da associação de fatores externos à instituição (Pessoais, Mercado, Políticos) e fatores internos à instituição (Organização Superior, Curso – infraestrutura, didáticos-pedagógicos, e curriculares) que afeta o estudante na decisão de evadir-se. Nesse sentido, o que você sugere para a redução desse fenômeno?

C1 - **Melhoria das condições de ensino**, o que podemos vislumbrar com a implantação do curso nas futuras instalações do ICA.

C2 - Por **falta de infra-estrutura**, sofremos com nossa **distribuição de horários**. Os problemas poderão ser minimizados quando **pudermos estabelecer turnos integralizados, inclusive noturno**, uma exigência do projeto Reuni, porque aí o aluno poderá optar pelo turno que lhe convier.

C3 - Sugiro que se **alternem os horários das disciplinas por semestre**, ou seja, em um semestre as disciplinas são ofertadas pela manhã e em outro à tarde. As **condições físicas** não nos permitem que o curso como um todo seja encaixado em apenas um turno. Distribuindo o cronograma semestralmente permitir-se-á que os alunos tenham aula em horário único, para que se possibilite a sua entrada no **mercado de trabalho de forma conciliável com o estudo e práticas pertinentes à natureza do curso**.

C4 - Além de um trabalho **intermitente de informação aos alunos pelos professores sobre a necessidade de organização de seu histórico acadêmico**, sobre as possibilidades de atuação dos alunos ao se formarem e um **acompanhamento da coordenação** com o apoio de algum setor em especial da UFC para esses casos especiais (por exemplo, para ocorrências de fatores pessoais, o PAPEU, ligado à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis presta um serviço de apoio psicopedagógico muito útil a casos específicos).

### 5.9.1 Análise dos questionários das coordenadoras

A visão das coordenadoras do curso sobre os fatores que influenciam ou causam a evasão convergem com o resultado da pesquisa realizada com os estudantes evadidos, haja vista que, entre os fatores apontados por três coordenadoras estão as condições do curso que não permitem os estudantes conciliarem as atividades acadêmicas regularmente com as práticas do mercado de trabalho, esta última bastante enfatizada pelas quatro coordenadoras.

O rápido engajamento no mercado de trabalho é uma das especificidades do curso, haja vista que o mercado da moda está inserido em uma cadeia que é retroalimentada por talentos, e que está em torno da busca do novo. Nesse contexto, a necessidade do estudante entrar rapidamente para esse mercado não pode ser confundida com dificuldade financeira, mas como oportunidade de uma futura carreira sólida; principalmente pelo fato de a profissão não ser regulamentada e os proprietários de confecções não exigirem formação superior, o

que permite a admissão legal de estilistas autodidatas e de alunos por contrato formal, fato que torna o *designer* de moda, ou o estilista uma profissão tão competitiva quanto o mercado. Por outro lado, esse fato tende a desestimular àqueles que ingressaram no curso mas vulneráveis à evasão, por acreditarem que o lucro imediato da fama supera o esforço da conquista de um diploma universitário.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, deve ser ressaltado o fato de que a pesquisa documental, especificamente o levantamento de dados dos históricos acadêmicos, detectou 110 casos de evasão de estudantes no curso de Estilismo e Moda entre os anos de 1994 e 2008. Os indicadores dos históricos são quali-quantitativos e, embora indiquem o desempenho dos estudantes, não detêm informações suficientes para o alcance dos objetivos do estudo, o que exigiu a pesquisa de campo.

Os dados apontam observações sobre as relações entre as características dos estudantes evadidos que ingressaram no curso entre os anos de 1994 e 2007 e à nova situação de regras com que eles se depararam ao ingressar na universidade.

1. Os estudantes evadidos apresentam um perfil em que há uma predominância de 89,09% do sexo feminino, de 75,45% com o estado civil de solteira, de 95% de naturalidade cearense, como também pelo fato de 57,27% estarem na faixa etária entre 18 e 21 anos.
2. Quanto ao tempo de permanência dos estudantes evadidos à UFC, ou especificamente no CEM, foi possível estabelecer comparações entre os sete grupos de estudantes evadidos formados por ano cursado: observou-se que o grupo dos evadidos do primeiro ano superou quantitativamente os demais no número de evasão, porém nos grupos de evadidos do segundo e do terceiro anos, a proporção foi relativamente aproximada.

Associando o tempo de vinculação e o tipo de ingresso por vestibular ao sexo é possível perceber que em todos os grupos o número de mulheres é superior ao de homens; como também associando à origem, em face de a maioria ser cearense, não foi possível se afirmar como fatores de influência de evasão, porém ao associar o tempo de vinculação e o tipo de ingresso por vestibular à idade é possível perceber que os evadidos na etária faixa de 18 aos 21 anos de idade estão presentes em todos os grupos, mas com maior significância nos grupos dos evadidos do primeiro, segundo e terceiro anos.

Quanto à faixa etária, é possível afirmar que os estudantes na faixa etária de 18 a 21 anos que ingressam por concurso vestibular na Universidade são mais susceptíveis à evasão, em face das diferenças entre ambiente acadêmico e do ensino médio. No ambiente universitário, onde o estudante não é mais controlado por sistemas de controles similares do

ex-colégio, a escolha em seguir ou não as regras disciplinares e institucionais de natureza pública federal, escritas no manual do estudante, cujo efeito, por desconhecê-las e/ou infringi-las surtirá no semestre seguinte ao seu ingresso. As relações com o novo podem causar estranhamento ao recém-ingresso e o mesmo poderá resistir em assimilá-las e optar pela evasão.

Esse resultado reforça o que a Teoria de Tinto (1975, 1993, 1997, 2000) asseve em relação à decisão de evadir-se no primeiro ano da educação superior, a qual associa à falta de integração do estudante com o ambiente acadêmico a fatores pessoais, institucionais e externos ao aluno e à instituição, os quais se caracterizam por dificuldade na adaptação, porquanto existem estudantes que não se ajustam ao ambiente acadêmico e à vida social nas IES; os interesses individuais de muitos estudantes “ingressantes” e suas metas são incompatíveis com as da Instituição, o que consiste na falta de congruência, pois ainda estão incertos quanto aos seus objetivos e planos de carreira; as incertezas em relação à escolha da carreira profissional, muito freqüentes na maioria dos alunos, em que alguns possuem apenas uma vaga noção da carreira que escolheram.

Nesse sentido a interação dos fatores endógenos e exógenos associadas às características do aluno, são forças que o conduzem à tomada de decisão: permanecer ou evadir-se.

3. Quanto aos “ingressantes” por Admissão de Graduados: embora que essa categoria não tenha mostrado representatividade em relação ao universo da população, se apresentou em todos os grupos; o mesmo não tendo ocorrido com “ingressante” por Transferência, bem como por Mudança de Curso. Observou-se que a maioria dos evadidos dessa forma de ingresso eram mulheres casadas com idade entre 24 e 49 anos. É importante ressaltar que durante o período estudado, 12 dos 27 estudantes que ingressaram por admissão de graduados se evadiram.

Os estudantes que ingressaram com uma formação superior, de acordo com o estudo se encontram numa faixa etária de plena força produtiva, e aliada a isso em uma situação de responsabilidades familiares, ou seja, condições que favorecem a ocorrência da evasão.

As categorias mencionadas, contudo, não tiveram representatividade e não foi possível realizar testes de associação para comprovar a influência na decisão de evadir-se relacionadas a essas formas de ingresso.

4. Idade - Foi observado em todas as formas de ingresso o fato de que a idade dos estudantes evadidos resulta numa faixa etária longa em face das idades diferentes com intervalo de 17 anos aos 51 anos; porém as idades mais frequentes foram: 20 anos: 19,09%; 19 anos: 16,36%; 18 anos: 11,81%; 21anos: 10,0%; 22 e 23 anos: 4,54% e 24 anos: 7,27%.

Fazendo inferência entre as faixas etárias, observa-se que os estudantes de 18 a 21 anos de idade correspondem a quase 57,27% do total da população de evadidos, fato que pode definir essa faixa etária importante para a decisão de evadir-se, pois foi mais significativa na ocorrência do fenômeno. A idade é uma característica tratada pelo estudo como importante, haja vista que a exigência para se ingressar no ensino superior é a aprovação no Vestibular e a conclusão do Ensino Médio.

Quanto às informações das matrículas os dados mais significantes se concentram nas médias de reprovação por frequência.

A estatística das médias mostra que a reprovação por frequência ocorreu com 100% dos estudantes que se evadiram a partir do quinto e do sexto anos como também atingiu 90,90% dos estudantes que se evadiram do sétimo ano, 82,75% dos estudantes evadidos do primeiro ano, 68,75% do segundo ano, 86,95% do terceiro ano e 80,00% do quarto ano.

De acordo com a inferência das médias de aprovação, é possível afirmar que apenas 34,48% estudantes evadidos do primeiro anos obtiveram aprovação nas disciplinas em que foram matriculados.

A média de aprovações dos estudantes evadidos do segundo ano, no entanto foi relevante em comparação às médias de aprovação dos demais anos.

A ocorrência de trancamentos parciais (MNTP) no terceiro ano foi importante face da realização do procedimento por 65,21% dos estudantes evadidos do respectivo ano.

Em relação aos resultados da pesquisa realizada com amostra é possível afirmar, de acordo com a análise dos dados dos históricos acadêmicos relacionados ao número médio de reprovações por frequência a cada ano, os índices de reprovação por frequência são significativos haja vista que 63,3% dos estudantes evadidos foram reprovados em até quatro disciplinas, enquanto 13,3% estudantes evadidos foram reprovados em mais de quatro disciplinas.

Quanto aos resultados dos questionários que subsidiaram a elaboração dos objetivos específicos, que consistem na determinação dos fatores internos e externos do ambiente acadêmico e a relação na decisão do aluno em evadir-se e a verificação dos fatores de maior influência na decisão da evasão é possível afirmar que

1. Fatores de Influência da Decisão da Evasão (FIDE) Dimensão Interna 1 – Organizacional e Institucional. Fatores de dimensão interna da instituição F3, F4 e F9, de acordo com a Tabela 31, foram apontados pela pesquisa, segundo as declarações dos sujeitos informantes, como influência determinante para a decisão de evasão.

A análise do fator F3, que se refere à rotatividade de professores substitutos no curso, constatou que a influência foi determinante para 36,66% dos sujeitos informantes. De forma análoga o fator F4, que se refere ao quadro de professores efetivos insuficientes, revelou que a influência foi determinante para 26,66% dos sujeitos informantes e para 20% dos sujeitos informantes a influência foi relativa e muito influente; enquanto isso, em relação ao fator F9, que se refere ao funcionamento do curso em horário integral, a influência foi determinante foi considerada por 20% dos sujeitos informantes.

Os fatores F3 e F4 são variáveis que dependem da política institucional, porquanto que a autonomia da UFC no que se refere à contratação de recursos humanos é relativa, uma vez que depende de decisões políticas do Governo Federal. E o curso de Estilismo e Moda foi criado no momento em que vigorava no país a idéia de estado mínimo e as IFES foram orientadas a aumentar o número de vagas e a criar novos cursos, porém não havia admissão de pessoas no setor público federal por concurso público, mas contratação de mão de obra terceirizada, inclusive de docentes; nem construção ou reformas de estruturas físicas dos diversos órgão da Administração Direta do Governo Federal, provocando um inchaço e deterioração nas infraestruturas. Com a mudança de governo em 2003, essa realidade começou a ser modificada, mas as melhorias ainda atingiram todos os setores. Haja vista que somente em 2008 foi idealizada a construção de um prédio adequado às demandas do curso de Estilismo e Moda, com data de conclusão prevista para o final de 2010, e também aumentado para onze, o número de docentes efetivos, com admissão por concurso público, de quatro professores mestres.

2. Fatores de Influência da Decisão da Evasão (FIDE) - Dimensão externa 1 - Condições pessoais. Entre os fatores relacionados às dimensões externas, de acordo com a Tabela 37, que podem influenciar a decisão dos estudantes em se evadir, somente os fatores F33, F34, e F46 apresentaram estatística  $\geq 20\%$  para realização dos testes para verificação de associação entre as variáveis. Eles consistem em

aspectos sociais e econômicos e psicológicos que permeiam a vida acadêmica dos estudantes e os que se evadiram não conseguiram superar os seus efeitos.

O fator F33, que se refere à influência da prioridade do exercício profissional como estudante, foi constatado como influência determinante em 20% na decisão de evadir-se.

No cotidiano do CEM, é fator comum surgirem casos de estudantes que se afastam do curso em decorrência das atividades profissionais. Uma vez inseridos precocemente no mercado, se envolvem de tal forma com a nova atividade que o curso é situado em segundo plano. Também a influência foi determinante em 20% para o fator F34, referente aos prêmios conquistados nos concursos de moda o que é um elemento de promoção pessoal em que o estudante se destaca pelo seu talento criativo, e logo é lançado no mercado.

Outro fator significativo é o F46, que se refere a estudos no Exterior, pois foi apontado por 30% dos sujeitos informantes como influência determinante. Alguns alunos de maior poder aquisitivo resolveram continuar o curso de moda, mas no Exterior, principalmente Londres e New York, onde as instituições de educação superior de moda não mantêm convênio com a UFC. Geralmente solicitam uma matrícula institucional, e/ou trancamento total no semestre em que viaja e no semestre seguinte, não renovam a matrícula, então ocorre o cancelamento.

A associação entre os aspectos mostra a complexidade do fenômeno no curso, haja vista que, embora a maioria dos estudantes seja de origem de famílias abastadas, por um lado, a preocupação com a construção simbólica do nome provoca a luta pela inserção precoce no mercado de trabalho que por sua vez supera o compromisso com o curso. Por outro lado, a frustração ao comparar a realidade do mercado àquela apresentada no ambiente acadêmico conduz ao descrédito do valor do diploma, induzindo à evasão.

De acordo com os dados apresentados, as características do perfil dos estudantes que apresentaram significância foram as relacionadas à situação pessoal 1. morar sozinho; 2. o estado civil de solteira e 3. tempo de dedicação ao estágio ou trabalho superior a 20 horas semanais. Essas variáveis produziram resultados importantes quando associados aos fatores componentes das dimensões internas relacionadas aos aspectos didáticos pedagógicos: F27 Falta de associação entre a teoria e prática nas disciplinas com 17,952; F26 Discursos inadequados sobre o curso por parte dos professores com 17,473; F12 Sistema de avaliação das disciplinas inadequado com 16,239; F6 Infraestrutura inadequada às demandas do curso (espaço físico), recursos didáticos e audiovisuais, equipamentos obsoletos e insuficientes),

com 9,274; F5 Ineficiência de comunicação da Coordenação quanto às orientações e as demandas dos alunos com 8,667; e, às dimensões externas apontou o fator F34 Obteve êxito nos concursos de moda de que participou (Ceará Summer Fashion, FMF, Dragão Fashion, Fenit, Casa de Criadores, etc) com 14,590.

Neste contexto não foi possível apontar o perfil dos estudantes evadidos como indicador de risco de evasão, haja vista que o pequeno número de questionários respondidos não produziu dados significativos na aplicação das técnicas estatísticas Teste de Fischer com associação de Monte Carlo, porém permitiram definir os principais fatores que influenciam a decisão de evasão.

Os resultados encontrados na pesquisa com os sujeitos informantes confluem com as opiniões das coordenadoras do curso, haja vista que entre os fatores apontados por três coordenadoras estão as condições do curso que não permitem que os estudantes conciliem as atividades acadêmicas regularmente com as práticas do mercado de trabalho, esta última bastante enfatizada pelas quatro coordenadoras.

O estudo permitiu perceber a visão dos estudantes evadidos em relação à importância do diploma do curso superior, o que sugeriu um descaso em relação à vaga conquistada ao que se alia ao descrédito do título de bacharel. Embora, não seja possível fazer generalizações, os resultados podem subsidiar a Universidade na tomada de decisão sobre o uso responsável das vagas e alertar a Coordenação para um rigoroso controle acadêmico.

## Limitações

Alguns aspectos que contribuíram para limitações ao alcance dos objetivos:

1. dificuldade de contato com os sujeitos da pesquisa;
2. demora da devolução dos questionários por *e-mail*;
3. o pouco tempo para coleta de dados, tabulação e análise dos dados da pesquisa (cinco meses e meio).

Foi possível, entretanto, compreender as razões da ocorrência desse fenômeno educacional no curso de Estilismo e Moda, que, apesar ser pioneiro na região Nordeste, ofertado por IFES em todo o País e apresentado dentre os mais concorridos da UFC, convive historicamente com o fenômeno evasão discente, que ainda não foi percebida como uma ameaça ao seu desempenho, uma vez que as taxas só vêm aumentando ano após ano desde o

seu primeiro ano (1994) de funcionamento, e nos anos de 1999, 2005, 2007 e 2008 as taxas se apresentam com significância: 30%, 46,7%, 45,5% e 48,9% respectivamente, embora tenha se observado que houve um aumento significativo do número de concluintes entre os anos de 2006 e 2008.

Nesse contexto, é possível afirmar que esta pesquisa não encerra este assunto, haja vista que há muitos aspectos a serem explorados, entre os quais:

4. a responsabilidade, a ética dos discentes em relação a vaga que ele ocupa;
5. a relação do repesamento acadêmico e a evasão;
6. a influência da admissão de graduado nos índices de evasão;
7. a influencia da didática do professor e a reprovação por freqüência;
8. as reprovações e trancamentos de matrícula.

#### Recomendações

Tendo em vista a existência das limitações no combate ao fenômeno evasão discente por se tratar de um fato social, e no caso da ocorrência no curso de Estilismo e Moda sua complexidade ocorre por estar associado principalmente às questões de interesses econômicos por parte dos estudantes, embora estes não estejam enquadrados nas classes sociais de baixa renda, e político-pedagógicas por parte do curso por motivos já explicados, sugere-se a atenção da Coordenação Acadêmica do ICA em consonância com a Coordenação do curso para a implantação de um setor-piloto para observação/monitoramento e acompanhamento especializado aos estudantes que apresentem precocemente habilidades de um estilista veterano, como também observar e buscar aproximação de estudantes “recém-ingressos” que apresentem características de introspecção.

Essas medidas poderão evitar inicialmente as reprovações por freqüência que conduzem ao abandono, como também o bloqueio e cancelamento de matrículas pelo sistema Módulo Acadêmico, que possam acarretar a fuga de talentos e prejuízos de investimentos.

No entanto, é possível afirmar que por mais criteriosas que sejam as medidas de precauções e combate à evasão implantadas, não serão suficientes para exterminá-la na sua totalidade do âmbito acadêmico, em face da natureza de sua existência, porém o eficiente seria estabelecer índices aceitáveis da ocorrência do fenômeno em cada área e monitorá-lo.

## 7 BIBLIOGRAFIA

ACT. *National collegiate retention and persistence to degree rates*. Educational Services at 319/341-2275. 2005 Disponível em: <[http://www.act.org/research/policymakers/pdf/retain\\_2005.pdf](http://www.act.org/research/policymakers/pdf/retain_2005.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2008

AGRESTI, Alan. *Categorical Data Analysis*. USA: Ed. John Wiley and Sons, 1990

ALMEIDA, Regina C. S. *Avaliando o curso de Estilismo e Moda da Universidade Federal do Ceará*. 2007. 79 f. Monografia (Especialização em Gestão Universitária), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

\_\_\_\_\_. Evasão discente no curso de graduação em Estilismo e Moda da Universidade Federal do Ceará. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2 2008, Cuba. **Anais...** Cuba: Ed 2008. p.1881-1890., UNIVERSIDAD 2008.. Cuba: 2008

\_\_\_\_\_; FREIRE, Fátima S. Avaliação do curso de Estilismo e Moda da UFC. In: Viana, Tânia V. et al. (Org). CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 4., 2008, Fortaleza.p.130., [Resumos] **Anais...** Fortaleza: IMPRECE, 2008. p.270

ANDREOLA, B. A. *O problema da evasão nos cursos de pós-graduação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1977.

ANDRIOLA, Wagner B. Evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar suas causas e implantar um Serviço de Orientação e Informação (SOI). *Ensaio: Aval. Pol. Pub. Educ.*, Rio de Janeiro, Fundação Cesgranrio, v. 11, n. 40, p. 332-347, 2003.

\_\_\_\_\_. *Avaliação educacional: navegar é preciso*. Fortaleza: Ed. da Universidade Federal do Ceará, 2004.

ANDRIOLA, Wagner B.; RIBEIRO, E. S. Evasão discente no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta de modelo explicativo de suas causas. In: ENCONTRO

DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE-NORDESTE, 17., 2005, Belém, PA: **Anais...** Belém, PA: Ed. Universidade Federal do Pará, 2005.

\_\_\_\_\_. ANDRIOLA, Cristiany G.; MOURA, Cristiane P. Opiniões dos docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Revista Ensaio: Avaliação de políticas públicas em educação*. Revista da Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 365-382, jul-set, 2006.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Evaluación: la via para la calidad educativa. *Ensaio: Avaliação de Políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, n. 25, v. 7, out/dez, 1999.

ASTIN, Alexander W. Open Admissions and Programs for the Disadvantaged Author(s): Source: *The Journal of Higher Education*, v. 42, n. 8, nov., 1971, p. 629-647 Published by: Ohio State University Press Stable. URL: <http://www.jstor.org/stable/1980542>. Accessed: 15/09/2008. Jornal eletrônico.

ASTIN, Helen S. and KENT, Laura Gender Roles in Transition: Research and Policy Implications for Higher Education. **Source: The Journal of Higher Education**, v. 54, n. 3 (May - Jun., 1983), p. 309-324 Published by: Ohio State University Press Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1981803> Accessed: 30 set. 2008 16:22

BARROS, A. J. P. de; LEHFELD, N. A. de S. *Fundamentos de metodologia científica: um guia para iniciação científica*. 2. ed. São Paulo: Makron Book, 2000.

BARTHES, Roland. *Inéditos: imagem e moda*. v. 3. São Paulo: Martins Fontes, 2005 (Coleção Roland Barthes).

BALZAN, Nilton. Pontos de Vista: O que pensam outros especialistas? Sete princípios inaceitáveis sobre a educação em países em desenvolvimento. *Revista Em Aberto*, Brasília, ano 14, n.64, out./dez. 1994.

BAUDRILLARD, Jean. *La société de consommation*. Paris: Editions Denoël, 1984.

BAUMAN, Zygmunt. *Em busca da política*. Tradução de Marcus Penche. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 2000. (Tradução do original Search of Politics).

BEAN John P. and KUH, George D. A Typology of Planning Problems. *Source: The Journal of Higher Education*, v. 55, n. 1, jan./feb., 1984, p. 35-55. Published by: Ohio State University Press Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1980971> Accessed: 30 set. 2008 17:05

BEAN John P. Increasing Student Retention: Effective Programs and Practices for Reducing the Dropout Rate by Lee Noel ; Radi Levitz ; Diana Saluri. *Source: The Journal of Higher Education*, v. 58, n 4, Jul. /Aug., 1987, p. 483-485 Published by: Ohio State University Press Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1981324>. Accessed: 30 set. 2008 17:09

\_\_\_\_\_. Leaving college: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition by Vincent Tinto. *Source: The Journal of Higher Education*, v. 59, n. 6, nov. /dec., 1988, p. 708-711 Published by: Ohio State University Press Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1982243> Accessed: 30 set. 2008 17:06

\_\_\_\_\_. The application of model of turnover in work organizations to the student attrition process. *Review of Higher Education*, New York, n. 6, p.129-148, 1983.

\_\_\_\_\_. MENTZNER, B. S. A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition process. *Review of Educational Research*, New York, v. 55, n. 4, p. 485-540, 1985.

BELLONI, Isaura. A educação superior na nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia C. de. *Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 75).

BERGER, Joseph B. & BRAXTON, J.M. Revising Tinto's interactionalist theory of student departure through theory elaboration: Examining the role of organizational

attributes in the persistence process. *Research in Higher Education*, v.39, n.2, p. 103-119, (1998).

\_\_\_\_\_. LYON, Susan C. Past to present: a historical look at retention. In: SEIDMAN, Alan. *College student retention: formula for student success*. Ed. Ilustred. Greenwood Publishing Group, 2005. p.15-17.

BIAZUS, Cleber A. *Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo no curso de Ciências Contábeis*, 2004. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Florianópolis, 2004. Disponível em: [www.googleacademico.com.br](http://www.googleacademico.com.br). Acesso em: 05 jul. 2007.

BICUDO, M. A. V. *Evasão escolar nos cursos de graduação da UNESP*. São Paulo: Editora da UNESP, 1995.

BORDAS. M. C. Diplomação, retenção e evasão nas universidades públicas brasileiras. In: FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO. 1996, p. 66-68.

BRAGA, M. M. *Perfil sócio econômico dos alunos, repetência e evasão no curso de Química da UFMG*. São Paulo: NUPES, 1996.

\_\_\_\_\_.; PEIXOTO, Maria. C.L; BOGUTCHI Tânia.F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, Campinas, v. 8, n.1, p. 161-189. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES N ° 0195/2003. *Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Música, Dança, Teatro e Design*. Brasília, DF, 2003.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Educação superior brasileira, 1991-2004*. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse estatística da educação superior: graduação*. 2005. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse estatística da educação superior: graduação*. 2006. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse estatística da educação superior: graduação*. 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>>.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Base da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 21 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Superior. *Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras – PAIUB*. Brasília, 1994.

\_\_\_\_\_. *Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras: documento básico*. Avaliação. Campinas: Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, v.1, p.54-59, jul.1996.

\_\_\_\_\_. Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio. Uma análise das condições de vida da população brasileira 2008. *Estudos e pesquisas informações demográficas e socioeconômicas*, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

BRASIL TÊXTIL. *Relatório setorial da indústria têxtil brasileira*. São Paulo: IEMI, v.6, n. 6, jul. 2006.

BRAXTON, John M.; MILEM, Jeffrey F.; SULLIVAN, Anna S. The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process: Toward a Revision of Tinto's Theory. *Source: The Journal of Higher Education*, v. 71, n. 5 (Sep. - Oct., 2000), p. 569-590  
Published by: Ohio State University Press Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/2649260>  
Accessed: 30 set. 2008

BUSSAB, M. O. ; MORETTIN, P. A. *Estatística básica*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2004.

CABRERA, A. F., CASTANEDA, M.B., NORA, Amaury,, & HENGSTLER, D. The convergence between two theories of college persistence. *The Journal of Higher Education*, v.63, n.2, p.143-164, 1992.

CABRERA, Alberto F.; NORA, Amaury, CASTAÑEDA; Maria B. College Persistence: Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention Author(s): a Source: *The Journal of Higher Education*, v. 64, n. 2, mar. /apr., 1993, p. 123-139. Published by: Ohio State University Press Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/2960026> Accessed: 14 out. 2008. 20:00 .

CALDAS, Dario. *Observatório de sinais: teoria e pratica de pesquisa de tendência*. Rio de Janeiro. Senac, 2004.

\_\_\_\_\_. *Universo da moda: curso on line*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 1999

CARNOY. Martin. *Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber* Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO Brasil IPE, 2003. (Título original: Tradde Mondialisation et reforme de l'education: ce qui les planificateurs doivent savoir).

CASTRO, Cláudio M. Memórias de um orientador de tese: um autor relê sua obra depois de um quarto de século . In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org). *A bússola de escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. Florianópolis: Ed. da UFSC. São Paulo: Cortez, 2002. p. 109-134

CISLAGHI, Renato. *Um modelo de sistema de gestão de conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino da graduação*. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

\_\_\_\_\_.; et al. Do modelo presencial para o modelo a distância: variáveis endógenas e os riscos de evasão nos cursos de graduação. In: *SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO E DE PESQUISAS EM EAD...*UFSC. Jun/2008

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. *Avaliação de projetos sociais*. Petrópolis: Vozes, 1993.

DIAS, Elaine T. D. M. *A dúvida da continuidade dos estudos universitários: uma questão adolescente*. Taubaté: Cabral, 1997.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. 17. ed. Campinas/SP: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

DESJARDINS S.L.; AHLBURG, D.A.; McCALL B.P. An event history model of student departure. *Economics of Education Review*, v.18, p.375–390, 1999.

DIAS SOBRINHO. José; RISTOFF, Dilvo (Org). *Avaliação e compromisso público: educação superior em debate*. Florianópolis: Insular, 2003. p.35 - 52

DYNARSKI, M., CLARKE, L., COBB, B., FINN, J., RUMBERGER, R., and SMINK, J. *Dropout Prevention: A Practice Guide*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. NCEE. 2008 – 4025. Washington, DC Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>.

DURAND. José Carlos. *Moda, luxo e economia*. São Paulo. Babel Cultural, 1997.

DURHAN, E. A universidade e as demandas da sociedade. *Educação Brasileira*, Brasília, n. 17, 2 semestre 1986.

DURKHEIM, Émile. *O suicídio*. Tradução autorizada da sexta tiragem (1979) Zahar Editores. Rio de Janeiro, 1982 .

E. M. I N° 015 / MEC/ MF/ MP/ MCT. Projeto de Lei N° 7.200. *Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nos 9.394 de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências.* Brasília, 2006. Disponível em: [www. Agenciacamara](http://www.agenciacamara.gov.br). Acesso em: 12 abr. 2007

ESTITE, Mônica Baeto de Sá. *Evasão de uma universidade particular: um estudo de caso utilizando o método de regressão logística.* Fortaleza, 2005. 72P.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

FONAPRACE. Propostas da coordenação nacional do FONAPRACE para um plano nacional de assistência aos estudantes de graduação das instituições públicas de ensino superior 2000/2001. In: FORUM NACIONAL DOS PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. N 6 2001, Recife, 2001. Disponível em: <<http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/documentos/pna.htm>>. Acesso em: 21 ago.2008

HISTÓRICO da situação acadêmica dos alunos do curso de graduação em Estilismo e Moda, período: 1994 a 2007. Software de informação acadêmica. Fortaleza: Núcleo de Processamento de Dados da Universidade Federal do Ceará, 2007; 01 p. Relatório.

HOTZA, M. A. S. *O abandono nos cursos de graduação da UFSC em 1997: a percepção dos alunos-abandono.* Florianópolis: 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina,

KERR, Clark. Beyond the Ivory Tower: Social Responsibilities of the Modern University by Derek Bok. *The Journal of Higher Education*, v.. 54, n 5, Sep. / Oct., 1983, p. 582-583. Published by: Ohio State University Press. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1981631> Accessed: 30 set.2008 16:25 Your

KINSER, Kevin. Estados Unidos da América: estrutura e inovação na educação superior. In: MORHY, Lauro (Org). *Universidade no mundo: universidade em questão*, v.2, Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

LEITE, Denise. Modelos institucionais, avaliação e isomorfismos. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org). *Modelos institucionais de educação superior*. Brasília, 13 e 14 de 2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 165-194. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 7 )

LEVIN, Jack; FOX, James A. *Estatística para ciências humanas*. 9. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

LINS, Maria L.; SILVA, Raul V. *Estudo da evasão acadêmica: 1970 -2005*. Depto de Mecânica da UFSC, (Relatório técnico).

LIPOVETSKY, Gilles. *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LOTKOWSKI, V.A.; ROBBINS, S.A.; NOETH, R.J. *The role of academic and non-academic factors in improving college retention*. ACT policy report. Iowa City, Iowa: ACT, Inc., 2004. Report.

LUCCHESI, M. A.S. A contribuição europeia para o paradigma da universidade emergente no Brasil Contemporâneo. *Revista Didática Sistemica*, Rio Grande do Sul, v. 8. Jul/Dez 2008.

MACEDO, Arthur Roquete de *et al.* Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. *Ensaio: Aval. Pol. Pub. Educ.* Rio de Janeiro, v. 13. n. 47, jan./jun. p. 127-148, abr/jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n47/v13n47a02.pdf>>

MARCONI, Marina de A.; Lakatos, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. *Metodologia do trabalho científico*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS FILHO, Antoni. *História abreviada da UFC*. Fortaleza: Casa José de Alencar. Programa Editorial, 1996. 220p

MENTZNER, B. S.; BEAN, J. P. The estimation of a conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition process. *Review of Educational Research*, New York, v. 55, n. 4, p. 485-540, 1985.

MOROSINI, Marília. Internacionalização da educação superior: um modelo em construção? In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Org.). *Modelos institucionais de educação superior*. Brasília, 13 e 14 de 2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. v. 7, p 93-118. (Coleção Educação Superior em Debate)

MIGON, Helio S. & GAMERMAN, DANI. *Statistical Inference na Integrated Approach*. Great Britain: Ed Anorld, 1999.

MORHY, Lauro (Org.). *Universidade no mundo: universidade em questão*. v. 2. Brasília: Ed. UnB, 2004.

NASSAR, S. M. ROVARIS NETO, E; CATAPAN, A H; PIRES, M.M. de Souza  
*Inteligência Computacional aplicada à Gestão Universitária: Evasão Discente*. UFSC, 200?  
Disponível

NÖTH, Winfried. *A semiótica no século XX*. São Paulo: Annablume, 1996. (Coleção E 5).

NORA, A. The depiction of significant others in Tinto's "rites of passage": a reconceptualization of the influence of family and community in the persistence process. *The Journal of College Student Retention*, v.3, n.1, p. 41-56, 2001-2002.

\_\_\_\_\_. ; BARLOW, Elizabeth; CRISP, Glória. Student persistence and degree attainment beyond the first year in college. In: SEIDMAN. *College student retention: formula for student success*. Ed. Ilustred. Greenwood Publishing Group. 2005

PANIZZI, M. Wrana. A democratização do acesso à universidade pública. In PEIXOTO, de L. Maria do Carmo (Org.). *Universidade e democracia: experiências e alternativas para ampliação do acesso à Universidade pública brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. p 61-67

PIRES, D. B. A história dos cursos de design de moda no Brasil. *Revista Nexos*, São Paulo, v. 6, n. 9, 2002.

PAIUB. Avaliação. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*. 1994.

PAREDES, A. S. *A evasão do terceiro grau em Curitiba*. São Paulo: NUPES, 1994.

PASCARELLA, E.T.; TERENCEZINI, P.T. Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, v. 51, n.1, p. 60-75, 1980.

PASCARELLA E.T. College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. In: SMART J. *Higher education: Handbook of theory and research*. v.1. New York: Agathon, 1985.

PEIXOTO, M. C. L; BRAGA M. M; BOGUTCHI T. F. A evasão no ciclo básico da UFMG. In: *Cadernos de Avaliação 3*. Belo Horizonte PROGRAD/UFMG. 2000. Disponível em: <http://ww2.uerj.br/~anped11/21/PEIXOTO.htm/>

PEREIRA, Ester. R. *Acompanhamento da trajetória escolar dos alunos da Universidade de São Paulo: Ingressantes 1995 a1998*. Disponível em: [www.naeg.prg.usp.br](http://www.naeg.prg.usp.br)

PEREIRA. José T. V. *Estudo sobre diplomação, retenção e evasão: Universidade Pública Paulista*. Comissão Especial de Estudos sobre Evasão. 171p. 1997. Relatório.

PETERSON, Michel. A universidade. Da responsabilidade ao corpo docente. In: DERRIDA, J. *O olho da universidade*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999. p 11-80.

PRICE, James L. A theory of turnover. In: B.O. PETTMAN. *Labor turnover and retention*. 2. ed. Epping: Gower Press, 1975. p.51-75.

PRICE, James L.; MULLER, Charles W. *Professional turnover: the case of nurse*. Spectrum. New York, 1981

PROGRAMA DE APOIO À REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/sesu/reuni> Acesso em: 08 dez. 2007.

RAMOS, M.N. *Quadro da Evasão na UFPE: metodologia, causas e ações*. Recife: Pro-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, 1995.

RANDEL, B.; MOORE, L.; BLAIR, P. *High school dropout and graduation rates in the Central Region*. Issues & Answers Report, Rel 2008, n. 040. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Central, 2008. Disponível em: <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs> Acesso em: 08 dez. 2008.

ROVARIS NETO, E. *E-Bayes: Sistema Especialista Para análise da Evasão Discente de Cursos de Graduação no Ensino Superior*. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Computação) - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2002.

SARKIS, Paulo J. *Eqüidade de acesso à educação superior: o caso da UFSM*. Santa Maria: Entidade, 2004. (Relatório).

SEIDMAN, Alan. *College student retention: formula for student success*. Ed. Ilustred. Greenwood Publishing Group, 2005.

SENAPESCHI, A. N. et al. Uma Análise de Condições Institucionais no Curso de Química da UFSCar, *Ciência e Cultura*, v.37, n,9, set 1985.

SILVA FILHO, Roberto. L. L.; MOTEJUNAS, Paulo. R.; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz C. M. A evasão no ensino superior brasileiro. In: *Cadernos de Pesquisa*. Fundação

Carlos Chagas. v.3,. n. 132, p.641-659, set/dez. 2007 . Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n132/a0737132.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2008.

SMART, John C. and PASCARELLA, Ernest T. Influences on the intention to reenter higher education. *Source: The Journal of Higher Education*, v. 58, n. 3, may/jun., 1987, p. 306-322. Published by: Ohio State University Press Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1981270> Acesso em: 30 set. 2008.

SMITH Jeremy P. and NAYLOR, Robin A. *Journal Dropping Out of University: A Statistical Analysis of the Probability of Withdrawal for UK University Students of the Royal Statistical Society*. Series A (Statistics in Society), v. 164, n. 2, 2001, p. 389-405 Published by: Blackwell Publishing for the Royal Statistical Society Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/2680559> Acesso em: 30 set. 2008.

SPADY, W.G. *Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. Interchange*, v. 1, n. 1, p. 64-85, April 1970.

\_\_\_\_\_. *Dropouts from higher education: Toward an empirical model. Interchange*, v. 2, n. 3, p. 38-62, 1971.

TINTO, V. *Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research*. In: *Review of Education Research*, New York, n. 45, p. 89-125, 1975. Published by: Ohio State University Press Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1981525> Accessed: 30 set. 2008

\_\_\_\_\_. Limits of Theory and Practice in Student Attrition. *Source: The Journal of Higher Education*, v. 53, n. 6 nov/dec., 1982, p. 687-700. Published by: Ohio State University Press Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1981525> Accessed: 30/09/2008

\_\_\_\_\_. *Leaving college: rethinking the causes of student attrition*. Chicago III: University of Chicago Press, 1987.

\_\_\_\_\_. Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. *The Journal of Higher Education*, v. 59, n. 4 jul. /aug., 1988, p. 438-455

Published by: Ohio State University Press Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1981920>

Acesso em: 30 set. 2008.

\_\_\_\_\_. Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *Source: The Journal of Higher Education*, v. 68, n. 6, nov./ dec., 1997.p. 599-623

Published by: Ohio State University Press Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/2959965>

Acesso em: 30 set. 2008.

VELOSO, Tereza C.M.A. *A evasão no curso de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso: Campus universitário de Cuiabá 1985/2 a 1995/2 em processo de exclusão.* 193 f. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso. UFMT, Cuiabá, 2001.

VELOSO, Tereza C.M.A, ALMEIDA, Edson P. *A evasão no curso de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso. Campus universitário de Cuiabá.* jan/jun 2002. p. 133-148, (Série Estudos, n. 13)

VIEIRA, Sofia L.; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia M. *Política e planejamento educacional.* Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001. (Coleção Magister).

\_\_\_\_\_.; FARIAS, Isabel Maria S. de. *Política e educacional no Brasil.* Brasília: Libro, [s.d.].

## **APÊNDICES**

Fortaleza, 02 de março de 2009

Prezado Colega

O questionário em anexo é um dos instrumentos de informações da pesquisa que estou realizando no Curso de Pós-Graduação, nível de Mestrado, da área de Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior na Universidade Federal do Ceará, que aborda a temática da evasão no ensino superior, com foco na caracterização do perfil dos alunos evadidos no curso de graduação em Estilismo e Moda da UFC, e objetiva a prevenção da ocorrência deste fenômeno no referido curso, para a melhor utilização das verbas públicas e conseqüentemente a melhoria da qualidade do ensino, cruciais para excelência acadêmica.

Diante do exposto solicito sua aquiescência no sentido de responder ao questionário em anexo, garantindo o sigilo da identificação.

A sinceridade de suas respostas sobre as motivações que influenciaram/determinaram a falta de conclusão do curso será de fundamental importância para que sugestões de melhorias nos aspectos indicados.

Quanto à presteza da devolução do questionário, é condição crucial para a conclusão deste estudo.

Sua participação é de extrema relevância nos resultados desta pesquisa, tendo em vista que suas informações e opinião serão fundamentais para um novo olhar da gestão acadêmica sobre os fatores que influenciam a evasão.

Agradeço antecipadamente o tempo dispensado. A sua participação com o envio das respostas será o diferencial.

Muito Obrigada,

**Regina Célia Santos de Almeida**

Téc. de Laboratório/Curso de Estilismo e Moda/ICA/UFC  
Mestranda em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior  
Email: [reginamoda@ufc.br](mailto:reginamoda@ufc.br); [regina.almeida@baydenet.com.br](mailto:regina.almeida@baydenet.com.br)

## Apêndice A – Questionário

### PARTE I – DADOS PESSOAIS INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONARIO

1. Não se identifique
2. Por favor responda de acordo com a sua opinião, e o conteúdo das informações deve ser referente ao período do seu ingresso na UFC até o momento da evasão definitiva.
3. Sua participação é muito valiosa para o desenvolvimento da nossa pesquisa.
4. É garantido o absoluto sigilo no tratamento das informações.
5. Preencha o parêntese com o número correspondente ao das alternativas

1. SEXO: ( ) 1. Masculino 2. Feminino 3. Outros. IDADE \_\_\_\_\_

2. ESTADO CIVIL: ( ) 1. Solteiro (a) 2. Casado (a) 3. Outros

3. FORMAÇÃO (antes do ingresso no curso): ( ) 1. Ensino Médio ( ) Técnico de Nível Médio ( ) Ensino Superior completo

4. HABITAÇÃO: ( ) 1. Mora com os pais 2. Mora sozinho (a) 3. Com amigos(as) 4. Esposo e filhos

5. LOCALIDADE DE ORIGEM ( ) 1. Estado do Ceará 2. Outro Estado

Qual? \_\_\_\_\_

6. ASSINALE COM UM ( X ) O(S) PRINCIPAL(IS) MOTIVO(S) DA ESCOLHA DO CURSO DE ESTILISMO E MODA DA UFC

- |   |  |
|---|--|
| <p>1. Facilidade de mercado de trabalho( )</p> <p>2. Possibilidade de ganho financeiro( )</p> <p>3. Prestígio social da Profissão( )</p> <p>4. Gratuidade ( )</p> | <p>5. Imagem do curso /prestígio institucional/ Credibilidade da UFC( )</p> <p>6. Nível de exigência do curso ( )</p> <p>7. Aptidões, habilidades e interesses ( )</p> <p>8. Aperfeiçoamento de meu exercício profissional ( )</p> <p>9. Compatibilidade de horário com minha atividade profissional ( )</p> |
|---|--|

#### 7. COMPORTAMENTO ACADÊMICO

( \_\_\_\_\_ . \_\_\_\_ ) Ano e semestre de abandono

( ) Motivo das reprovações

1. Nota 2. Freqüência

( ) Quantidade de semestre(s) em que foi reprovado (a)

1. nenhum 2. uma vez 3. duas vezes 4. três vezes 5. Quatro vezes 6. Acima de cinco vezes

8. TIPO DE ENSINO MÉDIO CONCLUÍDO ( )

1. Científico

2. Atual Ensino Médio

3. Profissionalizante (Técnico)

4. Supletivo

5. Outros

9. FORMATO DO SEU CURSO DE E. MEDIO ( )

1. Todo em colégio público

2. Todo em colégio particular

3. Maior parte em colégio público

4. Maior parte em colégio particular

5. Outros

## 10. CURSO PRÉ-VESTIBULAR ( )

1. Não frequentou
2. Sim,
3. Sim, durante um semestre
4. Sim, mais de um semestre
5. Sim, apenas as específicas

## 11. TURNO DE ESTUDO DO ENSINO MÉDIO ( )

1. Diurno
2. Noturno

## 12. INTERESSE DE RETORNO AOS ESTUDOS ( )

1. Sim
2. Não.

## 13. EM CASO DE RETORNO PREFERE: ( )

1. Ingressar por processo de reabertura matrícula no curso;
2. Ingressar por Vestibular

14. TRABALHO OU ESTAGIO ENQUANTO ALUNO (A)  
( ) 1. Sim 2. Não

## 17. ESTÁGIO ( )

1. Remunerado
2. Voluntario

## 15. RELAÇÃO COM O CURSO ( )

1. Sim
2. Não

## 18. CARGA HORÁRIA DE TRABALHO/ESTAGIO

## SEMANAL DEDICADA ( )

## 16. NATUREZA DO TRABALHO ( )

1. Setor público
2. Setor privado
3. Autonomo (Informal)

1. Até 20 horas semanais
2. acima de 20 horas semanais

## PARTE II – FATORES DE EVASÃO

Observe a escala de influência e assinale em cada item, o número correspondente ao grau de influência dos fatores na sua decisão de evadir-se do Curso de Estilismo e Moda da Universidade Federal do Ceará.

### ESCALA DE INFLUENCIA DE 1 A 5

- |                        |                            |
|------------------------|----------------------------|
| 1. Não influenciou     | 4. Muita influência        |
| 2. Pouca influência    | 5. Influencia determinante |
| 3. Influência relativa |                            |

FATORES DE DECISÃO DA EVASÃO		Escala de influência de 1 a 5				
		1	2	3	4	5
1.	Impontualidade dos professores					
2.	Didática dos professores ineficiente					
3.	Grande rotatividade de professores substitutos					
4.	Quadro de professores efetivos insuficiente					
5.	Ineficiência de comunicação da coordenação quanto as orientações e as demandas dos alunos					
6.	Infraestrutura inadequada às demandas do curso (espaço físico, recursos didáticos e audiovisuais, equipamentos obsoletos e insuficientes)					
7.	Biblioteca: acervo bibliográfico insuficiente com relação a livros, periódicos, revistas					
8.	Laboratórios: máquinas e equipamentos insuficientes, sobretudo de informática ( falta de software e programas de desenvolvimento de produtos de moda)					
9.	Funcionamento do curso em horário integral					
10.	Currículo denso, inadequado às exigências do mercado de trabalho					
11.	Rigidez na cadeia de pré-requisitos das disciplinas					
12.	Sistema de avaliação das disciplinas inadequado					
13.	Pouca ênfase nas disciplinas profissionalizantes					
14.	Pouca integração entre universidade e empresas do mercado (dificuldade de estágio)					
15.	Pouca atuação da Empresa Junior para a prática do curso					

16.	Dificuldades para acompanhar o curso						
17.	Mudança de interesse pela área, e /ou indecisão profissional						
18.	Matriculado(a) em dois cursos de graduação simultaneamente e frequenta ambos.						
19.	Problemas de saúde, experiência de morte na família						
20.	Escolha do curso por pressão familiar						
21.	Falta de conhecimento sobre o curso escolhido						
22.	O curso não atendeu às expectativas						
23.	Baixo desempenho acadêmico						
24.	Vários trancamentos, e/ou reprovações por frequência						
25.	Pouca motivação por parte dos professores						
26.	Discursos inadequados sobre o curso por parte dos professores						
27.	Falta de associação entre a teoria e prática nas disciplinas						
28.	Conteúdos das ementas das disciplinas sem congruência às exigências profissionais, do mercado e da sociedade						
29.	Falta de respeito dos professores para com alunos(as)						
30.	Insuficiência de bolsa de projetos de monitoria remunerada.						
31.	Falta de projeto de pesquisa e extensão						
32.	Existência de greves prolongadas, prejudicando o período letivo						
33.	Prioridade do exercício profissional						
34.	Obteve êxito nos concursos de moda que participou (Ceará Summer Fashion, FMF, Dragão Fashion, Fenit, Casa de Criadores etc)						
35.	Não obteve êxito nos concursos de moda que participou ( Ceará Summer Fashion, FMF, Dragão Fashion, Fenit, Casa de Criadores etc)						
36.	Superjornada semanal de trabalho						
37.	Falta de incentivo da empresa onde trabalha para a permanência no curso						
38.	Mudança no horário de trabalho						
39.	Falta de convergência do curso com o trabalho (as atividades que desenvolve na empresa onde trabalha não têm relação o curso )						
40.	Mudança de estado civil						
41.	Responsabilidade econômica pela família						
42.	Gestação						
43.	Maternidade						
44.	Mudança de domicílio para acompanhar o cônjuge ou os pais						
45.	Mudança de domicílio para assessorar profissional de moda de renome ( busca de experiências e conhecimento)						
46.	Estudos no Exterior						
47.	Distância da família que reside em outro município, estado ou país						
48.	Discriminação racial						
49.	Discriminação sexual (preconceito baseado na associação da homossexualidade à profissão de estilista)						
50.	Falta de interação com os colegas em decorrência da diferença da idade.						

## QUESTIONÁRIO 2

Caras professoras ex-coordenadoras e atual coordenadora do curso de Estilismo e Moda da UFC, o objetivo da aplicação desse instrumento é conhecer a percepção que vocês têm a respeito da evasão no curso baseado no comportamento dos estudantes que dele se evadiram durante o período de sua gestão.

Ressalto que a pesquisa em desenvolvimento detectou 138 casos de evasão no curso entre 1994 e 2008, o mais preocupante é que nos últimos anos (2005, 2007 e 2008), respectivamente 21, 20 e 23 estudantes interromperam seus estudos, pois não participaram do processo de matrícula e conseqüentemente tiveram suas matrículas canceladas pelo sistema no semestre seguinte.

1. Os alunos costumam procurar a coordenação para falar de suas dificuldades para permanecer no curso?
2. Quais os fatores mais apontados por eles?
3. Em seus relatos os professores apontam para o comportamento (frequência, participação e desempenho) de determinados estudantes?
4. Dentre os alunos (jubiláveis e regulares) que procuraram a coordenação durante o período de matrícula, você lembra de algum que abandonou o curso? Que fatores podem ser associados a esse caso?
5. Quais os pedidos mais corriqueiros dos alunos que procuram a coordenação durante esse período?
  - a. ( ) Quebra de pré-requisito
  - b. ( ) Aumento do limite máximo de créditos
  - c. ( ) Redução do limite mínimo de créditos
  - d. ( ) Trancamento Parcial
  - e. ( ) Matrícula Institucional
  - f. ( ) Trancamento Total
6. A evasão discente é o resultado da associação de fatores externos à instituição (Pessoais, Mercado, Políticos) e fatores internos à instituição (Organização Superior, Curso – infraestrutura, didáticos-pedagógicos, e curriculares) que afeta o estudante na decisão de evadir-se. Nesse sentido, o que você sugere para a redução desse fenômeno?

Obrigada pela participação!

Regina

## SITUAÇÃO ACADÊMICA DO CURSO DE ESTILISMO E MODA DA UFC -1994 –2008

Ano de Ingresso/ Conclusão/ Cancelamento	Processo de Ingresso			Total Ingres./ semestre	Matric./ semestre	Egressos		Evadidos	
	Vest.	Adm. Graduado e/ou Transf.	Mudança de sede			Semestre de conclusão	Semestre de ingresso	Sem. cancela- mento	Semestre de Ingresso
1994.1	17			17	17		11	0	5
1994.2	0				15			1	0
1995.1	26			26	41		17	0	7
1995.2	0				40			0	0
1996.1	30	8		38	78		18	3	17
1996.2	0				76			3	0
1997.1	40	5		45	115	6	29	4	15
1997.2	0				114			0	0
1998.1	40	1		41	149	7	23	1	15
1998.2	0				136			0	0
1999.1	40			40	167	4	28	9	9
1999.2	0				162			3	2
2000.1	41			41	201	6	19	0	14
2000.2	0				191			7	0
2001.1	20			20	199	4	11	6	5
2001.2	20			20	209	10	11	3	4
2002.1	20			20	205	6	16	8	2
2002.2	20			20	213	3	13	2	4
2003.1	25			25	229	7	9	0	2
2003.2	21			21	234	17	7	11	6
2004.1	20	3	2	25	242	12	10	1	6
2004.2	20			20	238	11	3	4	3
2005.1	20	3	2	25	256	9	1	10	8
2005.2	20			20	256	9		11	4
2006.1	21			21	262	18		7	1
2006.2	20			20	246	18		1	3
2007.1	20	2	2	24	251	22		2	4
2007.2	20			20	244	18		18	2
2008.1	20	5	2	27	246	13		16	
2008.2	20			20	250	26		7	
	561	27	8	596		226	226	138	138

Fonte: Pesquisa documental/Base de dados NPD(2007;2009)

Estatísticas Descritivas das medidas relativas as disciplinas por forma de ingresso(População)-  
Curso de Estilismo e Moda

Estatística	Forma de ingresso	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Média do número de matrículas	Vestibular	96	0	8	5,35	1,51
	Admissão de graduado	9	2	7	4,07	1,47
	Mudança de curso ou Transferência	4	2	7	4,09	2,44
Média do número de aprovações	Vestibular	78	1	8	4,82	1,51
	Admissão de graduado	8	2,67	9	5,39	2,41
	Mudança de curso ou Transferência	2	6	6,8	6,40	0,57
Média do número de reprovações por falta	Vestibular	84	1	8	3,60	1,95
	Admissão de graduado	6	1	5	2,00	1,67
	Mudança de curso ou Transferência	3	3	4	3,17	0,29
Média do número de reprovações por nota	Vestibular	44	1	2	1,13	0,28
	Admissão de graduado	1	1	1	1,00	.
	Mudança de curso ou Transferência	1	1	1	1,00	.
Média do número de matrículas institucionais	Vestibular	16	1	3	1,15	0,48
	Admissão de graduado	2	1	1	1,00	0,00
	Mudança de curso ou Transferência	1	1	1	1,00	.
Média do número de trancamentos parciais	Vestibular	39	1	4	1,59	0,95
	Admissão de graduado	3	1	2	1,44	0,51
	Mudança de curso ou Transferência	1	1	1	1,00	.
Média do número de trancamentos totais	Vestibular	15	1	1	1,00	0,00
	Admissão de graduado	3	1	1	1,00	0,00
	Mudança de curso ou Transferência	1	1	1	1	.

Fonte: Pesquisa de observação direta extensiva

## **ANEXOS**

UFC - Pró-Reitoria de Planejamento - Coordenadoria de Planejamento, Informação e Comunicação de Dados

Campus: 4-PICI

Reuni - UFC - INFORMAÇÕES DO ENSINO DE GRADUAÇÃO - VAGAS OCIOSAS

Cidade: 1-FORTALEZA

29-ESTILISMO E MODA (DIURNO)

Unidade: CCA

Semestre ingres- so	Ingressos por tipo e total				Alunos matriculados				Vagas pendentes (abandono)						Vagas ociosas					Con- cluído	Total de alunos	
	Vesti- bular	Adm. grad. + transf.	Mud. curso turno sede	Total	em disci- plinas	Matríc. institu- cional	Tranca- mento total	Total	Alunos sem matrí- cula	1 se- mes- tre	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	Total	Aban- dono >= 5 anos	Tempo máximo e aban- dono	Tempo máximo	Jubi- lado			Trans- ferido
20001	40	1		41				0		4			3		7	11	5		1	17	17	41
20011	20	0		20				0				1	1		2	2	7			9	9	20
20012	20	0		20				0		2	1		1	1	5	1	3		1	5	10	20
20021	20	0		20	1			1			2				2	1				1	16	20
20022	20	0		20	4			4			1		1		2	1				1	13	20
20031	20	0		25	11			11	2	3	1	1			7					0	7	25
20032	20	0		21	13			13	1				1		2					0	6	21
20041	20	3	2	25	15		1	16				3	2	1	6					0	3	25
20042	20	0		20	18			18	1		1				2					0		20
20051	20	3	2	25	15	2		17	3	1	2	2			8					0		25
20052	20	0		20	14	1		15		1	1	2	1		5					0		20
20061	20	0		21	18	1		19	2						2					0		21
20062	20	0		20	18			18	1		1				2					0		20
20071	20	2	2	24	19	1		20		2	2				4					0		24
20072	20	0		20	19			19		1					1					0		20
20081	20	5	2	27	27			27							0					0		27
20082	20	0		20	20			20							0					0		20
<b>Total</b>	<b>360</b>	<b>14</b>	<b>8</b>	<b>389</b>	<b>212</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>218</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>57</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>2</b>	<b>33</b>	<b>81</b>	<b>389</b>	

UFC - Pró-Reitoria de Graduação - Coordenadoria de Planejamento, Informação e Comunicação de Dados

Reuni - UFC - INFORMAÇÕES DO ENSINO DE GRADUAÇÃO - INGRESSOS, MATRICULADOS e EGRESSOS

ESTILISMO E MODA (código:29)

CCA

Campus: 4-PICI

Cidade: 1-FORTALEZA

Turno: DIURNO

Semestre	Alunos matriculados					Ingressos						Egressos			
	Matricula- dos em disciplina	Matricula institu- cional	Tranca- mento total	Total	Alunos sem matricula	Vestibular e reopção	Mudança turno, nível,curs	Transfe- rência de graduado	Admissão de habili- tação	Nova habili- tação	Outras formas	Total	Concluído	Cancelado	Transferido
20001	190	1	10	201	4	40		1			41	2	1		3
20002	179		12	191	11							4	7		11
20011	189	1	9	199	12	20					20	4	6		10
20012	199	2	8	209	12	20					20	10	3		13
20021	190	3	12	205	23	20					20	6	8		14
20022	201	3	9	213	21	20					20	3	1		4
20031	224	3	2	229	26	20				5	25	7			7
20032	227	2	5	234	35	20				1	21	17	10		27
20041	234	2	6	242	25	20	2	2	1		25	12	1	1	14
20042	228	3	7	238	35	20					20	11	4		15
20051	244	3	9	256	27	20	2	1	2		25	9	9		18
20052	240	7	9	256	29	20					20	9	12		21
20061	249	6	7	262	23	20				1	21	18	8	3	29
20062	237	8	1	246	30	20					20	18			18
20071	235	14	4	253	29	20	2		2		24	21	1		22
20072	232	9	5	246	34	20					20	18	20		38
20081	238	5	3	246	23	20	2	2	3		27	12	17		29
20082	240	6	1	247	13	20					20				0



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

**RESOLUÇÃO N.º 12/CEPE, DE 19 DE JUNHO DE 2008.**

Dispõe sobre procedimentos a serem adotados em casos de “Reprovação por Frequência” na UFC.

**O Reitor em exercício da Universidade Federal do Ceará**, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, considerando o que deliberou o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), em sessão realizada no dia 19 de junho de 2008, na forma do que dispõem os artigos 11, alínea “b”, e 25, alínea “s”, do Estatuto em vigor e, considerando também:

- a) A obrigatoriedade de setenta e cinco por cento de frequência nas disciplinas ofertadas;
- b) a falta de justificativa para o abandono sumário de disciplinas, uma vez que o estudante tem outras alternativas para não realizar matrícula em caso de estrita necessidade, tais como matrícula institucional, trancamento parcial e total.
- c) a meta institucional de reduzir a evasão escolar e aumentar o percentual de formandos, em relação ao número de ingressantes nos diversos cursos de graduação da UFC;
- d) o compromisso social da UFC de aumentar o número de concluintes dentro do tempo padrão, estabelecido para conclusão dos diferentes cursos;
- e) o altíssimo índice de abandono de matrículas em disciplinas, ocasionando vagas ociosas nas turmas ofertadas;
- f) o represamento de estudantes em diversos cursos de graduação por falta de vagas nas turmas ofertadas.

**RESOLVE:**

Art 1º O estudante de graduação que contrair duas reprovações por frequência na mesma disciplina ou atingir um total de quatro reprovações por frequência em disciplinas do curso terá sua matrícula do semestre subsequente bloqueada.

§ 1º Esta Resolução não se aplica às reprovações ocorridas em Monografia, Estágio e Projeto Final de Curso.

§ 2º O desbloqueio da matrícula só poderá ser feito após assinatura de Termo de Compromisso no qual o estudante atestará que está ciente de que qualquer outra reprovação por frequência causará o cancelamento definitivo de sua matrícula.

§ 3º O estudante de graduação da UFC que, após a assinatura do Termo de Compromisso a que se refere o § 2º e, ressalvados os casos mencionados no § 1º, contrair qualquer outra reprovação por frequência, terá sua matrícula definitivamente cancelada na UFC.

Art 2º Esta Resolução entrará em vigor a partir do semestre letivo subsequente à data de sua aprovação, revogadas as disposições em contrário.

Reitoria da Universidade Federal do Ceará em 19 de junho de 2008.

**Prof. Jesualdo Pereira Farias**  
Reitor em exercício



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

**RESOLUÇÃO Nº 16/CONSUNI, DE 14 DE AGOSTO DE 2008**

Dispõe sobre a estrutura de funcionamento do Instituto de Cultura e Arte (ICA) e do Instituto de Ciências do Mar (LABOMAR) e dá outras providências.

**O REITOR EM EXERCÍCIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**, no uso de suas atribuições legais e estatutárias e considerando o que dispõe o art. 3º da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, combinado com os artigos 11, letra a, e 25 letra s, do Estatuto em vigor e a deliberação do Conselho Universitário, em reunião do dia 14 de agosto de 2008,

**RESOLVE:**

Art. 1º As unidades de ensino integrantes da estrutura acadêmica e organizacional desta Universidade, denominadas Instituto de Cultura e Arte (ICA) e Instituto de Ciências do Mar (LABOMAR), serão regidas, até ulterior deliberação estatutária, pela presente Resolução, na forma do que dispõe o parágrafo 2º, letras l e m do art. 6º do Estatuto da UFC. (Provimento CONSUNI nº 01, de 19 de junho de 2008)

Art. 2º A estrutura administrativa do ICA e do LABOMAR será composta, respectivamente, de uma Diretoria, uma Vice-Diretoria e uma Secretaria.

Art. 3º A Administração Acadêmica dos referidos Institutos será exercida pelos seguintes órgãos:

- a) Conselho do Instituto;

- b) Diretoria;
- c) coordenações de cursos de graduação;
- d) coordenações de cursos de pós-graduação.

Art. 4º As competências e atribuições de que trata o artigo 27 do Regimento Geral desta Universidade serão exercidas, cumulativamente, pelo diretor do **Instituto**.

Parágrafo único. O pessoal docente e técnico administrativo será lotado na Diretoria do Instituto.

Art. 5º O Conselho do Instituto será o órgão deliberativo e consultivo da Unidade e será composto pelos seguintes membros:

- a) diretor do **Instituto**;
- b) vice-diretor do **Instituto**;
- c) coordenadores de cursos de graduação do **Instituto**;
- d) coordenadores de cursos de pós-graduação, *stricto sensu*, do **Instituto**;
- e) 01 (um) representante do corpo docente do **Instituto**;
- f) representantes dos estudantes, na proporção de 1/5 do total do colegiado; e
- g) 01 (um) representante dos servidores técnico-administrativos.

§ 1º Os representantes mencionados nas alíneas e e g terão mandato de 02 (dois) anos, e serão eleitos, com seus respectivos suplentes, na forma do que dispõem os artigos 116, 117 e 118 do Estatuto da UFC, permitida uma recondução.

§ 2º Os representantes estudantis terão mandatos de 01 (um) ano e serão escolhidos, com seus respectivos suplentes, dentre os alunos curricularmente matriculados, obedecido ao que dispõem os artigos 100, 101 e seus parágrafos do Estatuto da UFC.

§ 3º As atribuições constantes do artigo 4º do Regimento Geral e do artigo 34 do Estatuto da UFC serão exercidas pelo Conselho do **Instituto**.

Art. 6º Aplicam-se, no que couber, ao ICA e ao LABOMAR, os dispositivos constantes do Estatuto e do Regimento Geral da Universidade, bem como os demais dispositivos legais vigentes no âmbito da Universidade Federal do Ceará.

Art. 7º Esta Resolução entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

Reitoria da Universidade Federal do Ceará, em 14 de agosto de 2008.

  
Prof. Luis Carlos Uchoa Saunders  
Pró-Reitor de Administração no Exercício da Reitoria