

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO**

CLEBER AUGUSTO BIAZUS

**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**

Tese de Doutorado

**Florianópolis
2004**

Cleber Augusto Biazus

**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**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Engenharia de Produção.

Orientador: Nelson Colossi, Dr.

**Florianópolis
2004**

Cleber Augusto Biazus

**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**

Esta tese foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de **Doutor em Engenharia de Produção** no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 06 de agosto de 2004.

Prof. Dr. Edson Pacheco Paladini
Coordenador do PPGE

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Nelson Colossi
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Dr^a. Amélia Silveira
Universidade Regional de Blumenau - FURB

Prof. Dr. Pedro Antônio de Melo
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Dr^a. Silvia Modesto Nassar
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Gerson Rizzatti
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Tiago Cardoso Rosa
Universidade Federal do Piauí

À minha companheira, Marlene Dutra de Barros, e
aos meus filhos, Giulliano e Caroline.

Quando um homem coloca toda a energia de sua alma, de forma veemente e perseverante, a um determinado fim, ele supera obstáculos, e mesmo que não atinja o alvo, pelo menos, fará coisas admiráveis.

José de Alencar

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar sempre a meu lado dando-me forças para superar minhas limitações e os desafios que a vida impõe.

In Memoriam aos meus pais: Cleonte e Malvina, que partiram tão cedo, mas que durante a sua vida lutaram para que eu tivesse melhores condições de crescer, minha eterna gratidão.

Ao professor e amigo Prof. Dr. Nelson Colossi, por todo o apoio, incentivo e perseverança; pela compreensão em momentos difíceis e meu respeito pelo seu profissionalismo e pela orientação competente, sem dúvida, essenciais para a elaboração desta tese, minha eterna gratidão.

Ao Prof. Dr. Tiago Cardoso Rosa, pela co-orientação, pelo incentivo, dedicação e estímulo demonstrados ao longo dos diversos momentos compartilhados durante o desenvolvimento desta tese.

À professora Dr^a. Angelise Valladares, responsável pelos meus primeiros passos na longa caminhada do saber.

À professora e amiga Prof^a. Dr^a. Silvia Modesto Nassar, pela sua atenção e disposição em auxiliar na orientação da análise estatística dos dados, que doa sua experiência profissional com carinho, que existe somente nas pessoas muito especiais, reconheço seu envolvimento e dedicação que possui para com a Instituição (UFSC), um exemplo a ser seguido por todos.

Ao amigo professor Dr. Gerson Rizzatti, que, no domínio do conhecimento, despertou-me para o tema.

À Professora Dr^a. Amélia Silveira, pela sua amizade, incentivo na longa caminhada do saber.

Ao professor Dr. Pedro Antônio de Melo, pela nossa imensa amizade, apoio e cooperação.

À Prof^a. Dr^a. Ursula Blattmann, pelas sugestões e apoio dedicado nesta pesquisa.

À professora Luciana Merlin Bervian, sempre amiga nas mais diversas horas e, pronta para atender aos mais diversos pedidos, por mais desafiante que sejam, nosso reconhecimento e gratidão.

À Universidade Federal de Santa Maria, pela oportunidade, da realização do estudo, e por acreditar no desenvolvimento de seus discentes, especialmente aos professores: Paulo Jorge Sarkis, Clóvis Silva Lima, Nei Luiz Pippi e Fugued Calil, Baltazar Schimer, Ailo Valmir Saccol, Ronaldo E. Morales, Carlos Antonio De Rocchi, Sérgio Madruga, João Manoel Rossés, Ivan Henrique Vey, Tânia Moura da Silva pelo apoio incondicional.

Ao Departamento de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria, na pessoa do professor Antonio Reske Filho, por nos ter possibilitado aprimorar nossos conhecimentos, através dos estudos desenvolvidos e pelo apoio em todas as fases do trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina, na pessoa dos professores: Dr. Edson Pacheco Paladini, Dr. Dalvio Ferrari Tubino, Dr. Leonardo Ensslin, Dr. Miguel Angel Verdinelli, pelo profissionalismo e pelos conhecimentos transmitidos no decorrer do curso, nosso reconhecimento e eterna gratidão.

Aos alunos evadidos dos Cursos de Ciências Contábeis da UFSM e UFSC, pela colaboração e paciência em responder os questionários e remetê-los no prazo solicitado, porque, sem a colaboração destes, nosso trabalho se tornaria inviável.

À Marlene Dutra de Barros, pelo seu companheirismo e incentivo dados nos momentos de frustração, tensão, incerteza, angústia e desânimo durante esta trajetória longa e sinuosa.

À Pró-Reitoria de Pós Graduação e Pesquisa e ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico da UFSM, em especial aos funcionários técnico administrativo, Marisa Niederauer Dias e Cezar Flores.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, me auxiliaram nesta trajetória, expresso minha gratidão e apreço.

RESUMO

BIAZUS, Cleber Augusto. **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. 203 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2004.

Orientador: Dr. Nelson Colossi

O presente trabalho teve como objetivo identificar os principais indicadores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação, especificamente do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal de Santa Catarina. Para melhor estudar o fenômeno da evasão, construiu-se um Instrumento das Causas da Evasão (ICE), que foi assim constituído: duas dimensões (categorias); interna e externa, dividido em sete componentes com trinta e sete indicadores. A amostra teve como participantes os alunos evadidos do período de 1993 a 2002 e mais os informantes-chave das universidades em estudo. Para tratamento e análise dos dados da pesquisa, utilizou-se do *software Statistic 5.0* aplicando-se a análise fatorial utilizando as seguintes técnicas: Análise de Variância Multivariada (MANOVA): Teste de Levene (F); Análise de Variância: Teste de Kruskal-Wallis (H); Teste de confiabilidade dos instrumentos de coleta de dados; Covariância; Análise de Agrupamento (*Cluster*); e respectivo Grau de Correlação. A pesquisa detectou os seguintes resultados: a) O componente Didático Pedagógico (DP) de Dimensão Interna representou o principal influenciador para os alunos evadirem-se do Curso de Ciências Contábeis. Neste componente (DP), o indicador que mais contribuiu foi “pouca motivação por parte dos professores” e o componente que menos influenciou foi “concentração da grade curricular em um único turno”; b) Com relação às entrevistas, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), segundo se percebeu pelos depoimentos dos informantes-chave, foi a de maior conscientização não só quanto à existência de políticas educacionais, como também estão desenvolvendo atividades para a redução da evasão, através do seu programa político-pedagógico. No entanto, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no depoimento dado pelos informantes-chave, revelou a não conscientização de políticas educacionais no sentido de redução do fenômeno evasão. O modelo construído para estudar e identificar as causas da evasão nesta pesquisa pode trazer uma grande contribuição para a universidade pública brasileira.

Palavras-chave: Evasão; Abandono; Curso de Graduação; Instrumento das causas da evasão; Ciências Contábeis.

ABSTRACT

*BIAZUS, Cleber Augusto. **System of factors that influence the student to disappear of the degree graduation course at UFSM and UFSC: a study at the Accounting Courses.** 2004. 203 p. Thesis (Production Engineering Course) - Production Engineering Pos Graduation Course, Federal University of Santa Catarina. 2004.*

Advisor: Dr. Nelson Colossi

This research had as objective to identify the main aspects that influence a student to give up from under graduation courses, the accounting courses, from Federal University of Santa Maria (RS) and Federal University of Santa Catarina (SC). In order to study this phenomena, it was elaborated a Given up Causes Instrument (GCI) which was divided in two dimensions (categories); internal and external, divided in seven components with thirty seven indicators. The sample had as participants the students who gave up between 1993 and 2002 and some key people from the studied university. The survey's treatment and the analyzed data were carried out by the software Statistic 5.0. It was applied these techniques: factorial analysis: Varied Analysis - Multi-variety (MANOVA): Levene Test (F); Varied Analysis: Kruskal-Wallis Test (H); Reliable Test of the Data Collection Instruments; Co variety; Clustering analysis (Cluster); and the correlation grade. The research detected these results: a) the pedagogical component (PC) of the internal dimension represented the main influence to the students give up from the Accounting Course. In this component (PC), the indicator that most contributed was "the few motivation by the professors" and the component that least influenced was "the curriculum concentration in a unique period"; b) concerning the interviews, at the Federal University of Santa Maria (UFSM), it was noticed that, through the collected data, from the key people, more awareness not only according to the existence of education politics, but also there has been some activities development to reduce the give up problem, by the political pedagogical program. However, at Federal University of Santa Catarina (SC), according to the key people interviews, it was revealed a lack of awareness of educational politics in order to reduce the give up phenomena. The built model to study and to identify the give up causes at this research could bring a big contribution to the Brazilian public university.

Key-words: Given; Abandonment; Graduation course; Given up Causes Instrument; Accounting Courses

SUMÁRIO

LISTAS DE FIGURAS	11
LISTAS DE TABELAS.....	13
LISTA DE ABREVIATURAS.....	14
1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	16
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	21
1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	21
1.4 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO	24
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
2.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	25
2.1.1 Principais conceitos, importância e necessidade da avaliação	26
2.1.2 Avaliação das universidades no mundo e no Brasil	27
2.2 QUALIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	38
2.2.1 Conceito e evolução da qualidade no ensino superior	39
2.2.2 Gestão da qualidade no ensino	51
2.2.3 Gestão da qualidade nas IES	55
2.3 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR	66
2.3.1 Análise de estudos sobre a evasão	68
2.3.2 Possíveis causas da evasão	79
2.3.3 Tipos de evasão encontradas na literatura.....	85
2.4 CONTEXTUALIZAÇÃO INSTRUMENTO DAS CAUSAS DA EVASÃO – ICE ..	90
2.4.1 Proposta do ICE	91
3 METODOLOGIA.....	101
3.1 PERGUNTAS DE PESQUISA	101
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	102
3.3 DEFINIÇÃO DE TERMOS RELEVANTES	106
3.4 CONTEXTO E PARTICIPANTES DO ESTUDO	109
3.5 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	112
3.6 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS	116

3.7 LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	117
3.8 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	117
4 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS.....	119
4.1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	119
4.2 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA.....	125
4.3 CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS – UFSM	130
4.4 CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS – UFSC.....	135
5 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS	140
5.1 EVASÃO NO PERÍODO DE 1993 A 2002 – UFSM/UFSC	140
5.2 PERFIL DOS EVADIDOS RESPONDENTES.....	142
5.3 ANÁLISE DO ICE	149
5.3.1 Confiabilidade do Instrumento das Causas da Evasão – ICE	149
5.3.2 Agrupamento de itens do ICE.....	152
5.3.3 Escore do risco de evasão – componentes do ICE.....	157
5.3.4 Comparação pelos locais de estudo do risco da evasão do ICE	159
5.3.5 O teste de homogeneidade dos componentes do ICE	162
5.3.6 Dimensões da evasão do ICE	164
5.4 MEDIDAS POLÍTICAS ADOTADAS PELAS INSTITUIÇÕES.....	166
5.4.1 Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.....	167
5.4.2 Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.....	172
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	176
6.1 CONCLUSÕES	176
6.2 RECOMENDAÇÕES.....	180
REFERÊNCIAS.....	183
APÊNDICES	191
ANEXOS	201

LISTAS DE FIGURAS

FIGURA 01: QUEM SÃO OS CLIENTES DA UNIVERSIDADE	40
FIGURA 02: FASES DA QUALIDADE NO DECORRER DA HISTÓRIA.....	43
FIGURA 03: PILARES DA QUALIDADE.....	54
FIGURA 04: FATORES DA EVASÃO	75
FIGURA 05: CAUSAS DA EVASÃO INTERNA E EXTERNA.....	79
FIGURA 06: FORÇAS DAS CAUSAS DA EVASÃO INTERNA E EXTERNA	80
FIGURA 07: DIAGRAMA DA EVASÃO.....	86
FIGURA 08: EVASÃO NAS IES, FEDERAIS, ESTADUAIS, MUNICIPAIS E PARTICULARES.....	88
FIGURA 09: NÚMERO DE MATRICULADOS E CONCLUINTE DAS IES NO BRASIL - 2001	88
FIGURA 10: PERCENTUAIS DA EVASÃO NA UFSM NO PERÍODO DE 1998 A 2001	89
FIGURA 11: NÚMERO DE DIPLOMADOS, INGRESSANTES E EVADIDOS DE 1998 A 2001	89
FIGURA 12: INSTRUMENTO DAS CAUSAS DA EVASÃO - ICE.....	93
FIGURA 13: MODELO DIMENSÕES INTERNAS E EXTERNAS DO ICE.....	92
FIGURA 14: COMPONENTES DAS DIMENSÕES INTERNAS	94
FIGURA 15: INDICADORES DA ATITUDE COMPORTAMENTAL.....	95
FIGURA 16: INDICADORES MOTIVOS INSTITUCIONAIS	95
FIGURA 17: COMPONENTES DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS.....	96
FIGURA 18: DIMENSÕES EXTERNAS.....	97
FIGURA 19: COMPONENTES CONJUNTURAIS	98
FIGURA 20: COMPONENTES CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS.....	98
FIGURA 21: COMPONENTE VOCAÇÃO PESSOAL.....	99
FIGURA 22: COMPONENTES SÓCIO-POLÍTICO-ECONÔMICOS	100
FIGURA 23: QUADRO DA PESQUISA QUALITATIVA E QUANTITATIVA	104
FIGURA 24: PARTICIPANTES DO ESTUDO DA EVASÃO.....	109
FIGURA 25: FOTO DO CAMPUS DA UFSM.....	119
FIGURA 26: EVOLUÇÃO DA TITULAÇÃO DO CORPO DOCENTE - UFSM (1994-2001).....	122
FIGURA 27: ORGANOGRAMA 2002 DA UFSM	123
FIGURA 28: ORGANOGRAMA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	127
FIGURA 29: FOTO DO CAMPUS DA UFSC	130
FIGURA 30: EVADIDOS DA UFSC	140
FIGURA 31: EVADIDOS DA UFSM.....	141
FIGURA 32: COMPARATIVO DOS EVADIDOS NAS INSTITUIÇÕES - PERÍODO 1993 A 2004	141
FIGURA 33: SEXO DOS EVADIDOS RESPONDENTES	142
FIGURA 34: FAIXA ETÁRIA DOS EVADIDOS RESPONDENTES POR SEXO DA UFSM/UFSC....	142
FIGURA 35: NÚMERO DE REPROVAÇÕES DOS EVADIDOS	144
FIGURA 36: MOTIVO DA REPROVAÇÃO DOS EVADIDOS	144
FIGURA 37: ENSINO MÉDIO CONCLUÍDO DOS EVADIDOS.....	145
FIGURA 38: ESCOLA FREQUENTADA NO ENSINO MÉDIO PELOS EVADIDOS.....	145

FIGURA 39: CURSOS PREPARATÓRIOS PARA VESTIBULAR.....	146
FIGURA 40: TURNO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO PELOS EVADIDOS.....	146
FIGURA 41: CARGA HORÁRIA SEMANAL DE TRABALHO DOS EVADIDOS.....	147
FIGURA 42: TIPO DE TRABALHO EXERCIDO PELOS EVADIDOS.....	147
FIGURA 43: DISTRIBUIÇÃO DOS INDICADORES DO ICE REFERENTES AOS FATORES 1 E 2.....	154
FIGURA 44: DISTRIBUIÇÃO DOS SETE FATORES E OS ITENS DO ICE.....	156

LISTAS DE TABELAS

TABELA 1: RESPOSTA DOS QUESTIONÁRIOS.....	110
TABELA 2: REPRESENTAÇÃO DO PERFIL DA AMOSTRA	110
TABELA 3: EVOLUÇÃO DA TITULAÇÃO DO CORPO DOCENTE - UFSM (1994-2001).....	122
TABELA 4: EVASÃO POR SEXO DOS EVADIDOS RESPONDENTES	143
TABELA 5: MOTIVOS DE ESCOLHA PELO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS (UFSM-UFSC) .	143
TABELA 6: MIGRAÇÃO DOS EVADIDOS RESPONDENTES	148
TABELA 7: DESEJO DE RETORNO AO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS.....	148
TABELA 8: TESTE DA ANÁLISE DE CRONBACH DA CONSISTÊNCIA DO ICE.	151
TABELA 9: ARBITRANDO O NÚMERO DE FATORES PARA ANÁLISE FATORIAL.....	153
TABELA 10: GRAU DE CORRELAÇÃO DOS ITENS DO ICE PARA ANÁLISE FATORIAL.....	155
TABELA 11: CARACTERÍSTICAS DO ESCORE DOS COMPONENTES (DIMENSÕES) DO ICE ..	157
TABELA 12: COMPONENTE (DP-DI) COM CARGA FATORIAL NO FATOR 1.....	157
TABELA 13: COMPONENTE (MI-DI) COM CARGA FATORIAL NO FATOR 1.....	158
TABELA 14: COMPONENTE (AC-DI) COM CARGA FATORIAL NO FATOR 1.....	158
TABELA 15: COMPONENTE (SPE-DE) COM CARGA FATORIAL NO FATOR 1.....	158
TABELA 16: COMPONENTE (VP-DE) COM CARGA FATORIAL NO FATOR 1	159
TABELA 17: COMPONENTE (CI-DE) COM CARGA FATORIAL NO FATOR 1.....	159
TABELA 18: COMPONENTE (C-DE) COM CARGA FATORIAL NO FATOR 1.....	159
TABELA 19: ESCORE FATORIAL DO COMPONENTE (DP-DI).....	160
TABELA 20: ESCORE FATORIAL DO COMPONENTE (MI-DI).....	160
TABELA 21: ESCORE FATORIAL DO COMPONENTE (AC-DI).....	160
TABELA 22: ESCORE FATORIAL DO COMPONENTE (SPE-DE)	161
TABELA 23: ESCORE FATORIAL DO COMPONENTE (CI-DE).....	161
TABELA 24: ESCORE FATORIAL DO COMPONENTE (VP-DE).....	162
TABELA 25: ESCORE FATORIAL DO COMPONENTE (AC-DE).....	162
TABELA 26: TESTE (F) DE LEVENE (HOMOGENEIDADE DOS COMPONENTES DO ICE)	163
TABELA 27: ANÁLISE VARIÂNCIA MANOVA PARA SEIS COMPONENTES DO ICE	163
TABELA 28: ANÁLISE DE VARIÂNCIA DE <i>KRUSKAL-WALLIS</i> PARA O COMPONENTE (DP-DI) 164	
TABELA 29: ITENS DO FATOR (1) SEGUNDO AS DIMENSÕES TEÓRICAS DO ICE	164
TABELA 30: ITENS DO FATOR (2) SEGUNDO AS DIMENSÕES TEÓRICAS DO ICE	165
TABELA 31: ITENS DO FATOR (3) SEGUNDO AS DIMENSÕES TEÓRICAS DO ICE	165
TABELA 32: ITENS DO FATOR (5) SEGUNDO AS DIMENSÕES TEÓRICAS DO ICE.....	166

LISTA DE ABREVIATURAS

ABRUEM - Associação Brasileira das Universidades Estaduais e Municipais
ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDIFES - Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior
ASQC - American Society for Quality Control
BIRD - Banco Mundial
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CCC - Curso de Ciências Contábeis
CCQ - Círculos de Controle de qualidade
CCSH - Centro de Ciências Sociais e Humanas - UFSM
CEP - Controle Estatístico do Processo
CFE - Conselho Federal de Educação
CINAEM - Comissão Nacional do Ensino de Medicina
CNA - Conselho Nacional de Avaliação
CNE - Comité National d'Evaluation des Établissements Publics à Caractère Scientifique et Professionnel
CNE - Conselho Nacional das Universidades
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAD - Conselho Nacional de Associações de Docentes
CONAEVA - Comisión Nacional para la Evaluación de la Educación Superior
COPERVES - Comissão Permanente de Vestibular
CPD - Centro de Processamento de Dados - UFSM
CQ - Controle de qualidade
CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CWQC - Company Wide Quality Control
DERCA - Departamento de Registro Acadêmico - UFSM
ECIEL - Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana
FINEP - Financiadora de Estudos e Projetos
FIPE - Fundo de Incentivo à Pesquisa
GERES - Grupo Executivo para a Reforma do Ensino Superior
GQT - Gestão da Qualidade Total
IDRC - Institute of Development and Research Centre
IES - Instituições de Ensino Superior

IESAE/FGV - Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

ISO - Internacional Standard Organization

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e do Desporto

PADES - Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior

PAIUB - Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras

PBQP - Programa Brasileiro para Qualidade e Produtividade

PDCA - Planejamento, Desenvolvimento, Controle e Auditoria

PEIES - Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior

PGQP - Projeto Gaúcho de Qualidade e Produtividade

PNQ - Prêmio Nacional de Qualidade

PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação - UFSM

PROPLAN - Pró-Reitoria de Planejamento - UFSM

QT - Qualidade Total

SAD - Sistemas de Apoio à Decisão

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SESu - Secretaria Executiva do Ensino Superior

SGBD - Sistema Gerenciador de Banco de Dados

SQC - Statistica Quality Control

SQL - System Query Linguagem

TQC - Total Quality Control

TQM - Total Quality Management

TRT - Trancamento Total da Matrícula nos Cursos da UFSM

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UG - Universidade Gaudéria

UNB - Universidade de Brasília

UNESP - Universidade Estadual de São Paulo

UNICAMP - Universidade de Campinas

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP - Universidade de São Paulo

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem a finalidade de contextualizar, por meio do tema e da especificação do problema da pesquisa, o cenário da evasão e os reflexos nas Instituições de Ensino Superior - IES, a pergunta do estudo, o objetivo geral e específicos e a relevância do estudo.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Nas décadas de 1990 e 2000, foi possível observar que o número de candidatos-vaga inscritos nos concursos vestibulares dos cursos superiores das IES (Instituição de Ensino Superior) “tem uma disputa muito acirrada e crescida acentuadamente” (MEC, 2003). São candidatos oriundos do ensino médio (2º grau) que disputam, entre milhares de inscritos, uma vaga para o ensino público e gratuito com o objetivo de ascender econômica e socialmente (COSTA, 1991).

Na Universidade Federal de Santa Maria, ao longo dos anos, pôde ser verificado que grande parte desses candidatos, ao ingressarem nos cursos desta IES, após um ou dois anos ou apenas meses de permanência, abandonam o curso por motivos especiais, acabam pedindo transferência ou fazendo novo vestibular para um outro curso (BIAZUS, 2001). O abandono do Curso, para Mezomo (1999, p. 117), “implica, dentre outros, um prejuízo para si, para a instituição e para a sociedade (comunidade)”.

Isso leva ao seguinte questionamento: Será que a universidade está deixando de cumprir com o seu papel, distanciando-se das reais necessidades da sociedade ou não está se adequando às mudanças que estão ocorrendo?

Neste contexto, é necessário buscar respostas para que se possa intervir, mudando estes elementos ou variáveis, por meio da pesquisa e da coleta de dados, que possibilitará detectar e obter as possíveis causas que levam os jovens a se desestimularem na continuidade de seus estudos no curso superior, caracterizando, na maioria dos casos, o abandono (evasão escolar).

Sobre o abandono de alunos das IES, Paul e Wolynech (1990, p. 1) salientam que:

cada aluno que desaparece representa dois anos e meio de investimentos sem retorno. Um estudante do curso de Física, que oferece 260 vagas e tem evasão de 80%, custa US\$ 60 mil (cerca de R\$150 mil reais) a uma universidade, valor que poderia cair a um terço, caso não houvesse abandono.

O cenário sobre o desperdício financeiro causado pela evasão na UFSM revelado no período de 1997 a 2001, conforme Sarkis (2003), mostra que mediante as Políticas Pedagógicas implantadas na UFSM, reduziu de 39% para 17% o índice de evasão, tendo como resultado de suas políticas 22 pontos percentuais. Esta redução representa a permanência de 500 alunos/ano que concluíram seus estudos. Em termos financeiros, isto representou um ganho em suas dotações orçamentárias de três milhões de dólares. Como pode se constatar, se as políticas de combate à evasão forem eficientemente implementadas nas universidades públicas federais, utilizando os recursos financeiros para melhorarem as políticas pedagógicas, estas podem refletir no aumento do número de vagas e em outros projetos acadêmicos, que, como se sabe estão carecendo de verbas públicas para o seu desenvolvimento.

Diante de tal realidade, importante seria a prática de uma permanente reavaliação que pudesse auxiliar na identificação das razões que levam os alunos a abandonarem os cursos, isso traria uma queda no índice de evasão, reduzindo os custos orçamentários da instituição. Neste contexto, Santos (2000, p. 48) diz que:

Com relação à qualidade como custo benefício, o ponto central deste enfoque reside na prestação de contas das instituições da qualidade dos serviços prestados (ensino) em relação às verbas investidas na educação. A efetividade da qualidade é medida por mecanismos de controle: resultados quantificáveis, avaliação do ensino e da pesquisa. A idéia não é utilizar os recursos para melhorar uma qualidade medíocre, mas sim retirar os recursos do desempenho medíocre e estimular a busca do melhor.

Também é válido destacar que “a evasão é, antes de qualquer elemento, um desperdício de recursos financeiros, pois estes são destinados a proporcionar a formação acadêmica a todos os alunos que ingressam na instituição” (MEZOMO, 1999, p. 24).

Ainda sobre evasão, Mezomo (1999) ressalta que uma instituição tem como princípio o respeito e a consciência de seu papel social, como educadora, garante a

qualidade dos seus serviços oferecida à comunidade. E esta garantia da qualidade inicia pela eliminação de todo o tipo de desperdício provocado por processos inadequados.

No caso das IES, são considerados desperdícios: a evasão, a repetência, o abandono, o uso inadequado dos recursos físicos e tecnológicos, o custo excessivo da educação, a sub-utilização das pessoas, inclusive de professores.

Todo o processo que não funciona, ou funciona mal, provoca algum tipo de desperdício, como métodos inadequados de ensino, o sistema disciplinar que pode desmotivar, o plano de avaliação que não leva em conta o estilo de aprendizagem, entre outros. Mezomo (1999, p. 117) afirma que "tudo o que leva à ineficiência é desperdício e tem um custo que é composto por todas as despesas provocadas pelas coisas que são mal feitas".

Alguns autores americanos, segundo Mezomo (1999), afirmam que este desperdício (custo da 'não qualidade') tem um custo que varia entre 35% e 56% do faturamento das empresas de serviços. Devido a este custo, a filosofia da qualidade aponta grande atenção ao desperdício. Para eliminar ou acabar com os desperdícios (evasão/abandono no curso), deve-se, em primeiro lugar, tratar as causas/origem que provocam esse fenômeno. Nesta perspectiva, cabe destacar que não adianta querer garantir a qualidade do ensino somente por meio de reforma de currículos e planos pedagógicos, pois estes são mais políticos do que educacionais.

Contudo, este desperdício não é só financeiro para a sociedade que a custeia, como também pode resultar no inadequado preparo do aluno para a cidadania. Neste sentido, a qualidade para as IES tem como meta a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem com o objetivo de atender e satisfazer às necessidades e desejos de seus clientes, ou seja, os graduandos, futuros profissionais, e a sociedade.

Ainda na visão de Mezomo (1999), o termo qualidade resgata o valor de quem trabalha, respeita o cliente/consumidor da legitimidade social da organização produtora. Devido ao fenômeno evasão, os recursos gastos com os acadêmicos evadidos são praticamente desperdiçados e cabe à instituição prestar contas à sociedade desse desperdício. Toda a instituição que possui conhecimento como matéria-prima, em qualquer país e em qualquer circunstância, deve ter o compromisso do retorno social.

Para Juliatto (1986), como a universidade existe para servir à sociedade e a ela prestar contas, é importante que a seriedade do seu desempenho fique evidenciada. Nesta perspectiva, a avaliação do ensino constitui-se uma tarefa primordial, para que possa identificar possíveis falhas quanto ao ensino no contexto em que está inserido.

Melo Neto (1999), enfatiza que a responsabilidade social seria comprometimento permanente da instituição em obter um comportamento ético e contribuir para o desenvolvimento econômico, melhorando, simultaneamente, a qualidade de vida de seus empregados e de suas famílias, da comunidade local e da sociedade como um todo. O termo responsabilidade social refere-se aos relacionamentos que a instituição tem com os seus funcionários, clientes, fornecedores, visto o envolvimento com a comunidade, meio ambiente e desenvolvimento comunitário em todo o seu contexto no qual encontra-se inserida, formando uma grande teia de relação social.

A questão da responsabilidade social deve ser tratada como um compromisso das instituições com respeito à sociedade e à humanidade, já que é uma forma de prestação de contas, visto que seu desempenho depende da utilização de recursos da propriedade da humanidade. De acordo com Melo Neto (1999), se a instituição obtém os recursos da sociedade, é seu dever restituí-los, não apenas sob a forma de produtos e serviços comercializados, mas, principalmente, através de ações sociais voltadas para a solução dos problemas sociais que afligem esta mesma sociedade.

Nesta perspectiva faz-se importante verificar e levantar as razões (causas) motivadoras da evasão, com o intuito de minimizar o número dos acadêmicos que abandonam o ensino superior, o que poderia levar o curso a realizar uma avaliação constante, e, em especial, nas suas inter-relações com a comunidade, tendo em vista a busca da qualidade do ensino-aprendizagem e da sua responsabilidade com a sociedade de forma a diminuir os desperdícios. Esta avaliação da evasão por meio da implantação de um sistema de informação facilitaria ao curso e ao colegiado do curso revisar e detectar os aspectos falhos eventualmente existentes na busca da melhoria do seu planejamento pedagógico e para o processo de ensino-aprendizagem.

Os pressupostos são estabelecidos em: se existem índices de evasão no Curso de Ciências Contábeis, é preciso a busca de um estudo sistematizado,

profundo e respaldado, em um sistema de informação que forneça dados qualitativos e quantitativos para análise com o intuito de apontar causas que contribuem para o fenômeno da evasão com o fim de buscar soluções para a realidade encontrada.

O não prosseguimento nos estudos é um fator que tem preocupado os estudiosos, administradores e autoridades educacionais. É um problema que afeta a formação do indivíduo e sua educação, em função do fenômeno evasão estar presente em todos os níveis educacionais, com resultados (efeitos) complicados, tanto para o aluno quanto para o governo e país.

Hotza (2000) menciona que, diferentemente do que ocorre com relação ao ensino fundamental, o fracasso escolar refletido pelo fenômeno evasão no ensino superior somente agora vem recebendo atenção por parte dos estudiosos. “Os estudos e pesquisas desenvolvidos que discutem a evasão no ensino de graduação, em proporção ao que ocorre com o ensino fundamental, ainda são insuficientes ao devido dimensionamento do problema”. (p. 1).

Especificamente nas áreas educacionais envolvendo o enfoque interdisciplinar, como no caso Educação, Ciências Contábeis e Engenharia de Produção, e apesar da profundidade e abrangência do problema para o ensino, o fenômeno evasão tem sido muito pouco estudado pelos estudiosos e pelos pesquisadores (SOUZA, 1999).

Segundo Santos (1999) os estudos sobre a evasão no ensino superior evoluíram a partir da década de 1980 e 1990, sendo que, anteriormente a esta década alguns trabalhos nesta linha já houvessem sido desenvolvidos, como os estudos de Rosa em 1977, e Costa em 1979.

Levando em conta o fenômeno evasão, este estudo tem como objeto de pesquisa o Curso de Ciências Contábeis da UFSM e da UFSC, com o intuito de levantar causas da evasão e abordagem educacional com vistas à melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Desta forma, considerando que este fenômeno de evasão existe no curso de Ciências Contábeis da UFSM e da UFSC, a pergunta de pesquisa deste estudo pode ser assim sintetizada:

Que fatores (causas) estão contribuindo para o fenômeno da evasão discente e que políticas (se existem) estão sendo adotadas pelas instituições

no sentido de minimizar a evasão nos Cursos de Ciências Contábeis da UFSM e da UFSC?

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

A partir das considerações apresentadas na introdução, esta pesquisa tem como objetivo geral:

Estudar e elaborar um instrumento para análise das causas da evasão discente nos Cursos de Ciências Contábeis da UFSM e da UFSC.

Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Construir um modelo diagnóstico das causas da evasão.**
- b) Identificar os fatores que estão contribuindo para o crescimento do fenômeno da evasão nos Cursos de Ciências Contábeis da UFSM e da UFSC.**
- c) Verificar se essas instituições (UFSM/UFSC) estão adotando políticas pedagógicas (educacionais) com a finalidade de combater a evasão.**

1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

A escolha do tema justifica-se por considerar o estudo em questão essencial para o país, para as IES e conseqüentemente, para os Cursos de Ciências Contábeis da UFSM e da UFSC.

A revisão da bibliografia realizada sobre o fenômeno evasão indica necessidade de investigar as causas, as conseqüências e buscar solução para minimizar a evasão. A pesquisa bibliográfica aponta que é limitada a abordagem deste tema, nos levantamentos efetuados, não se encontraram estudos ou pesquisas que tratassem especificamente do tema para um curso específico de graduação de IES nas universidades brasileiras.

O levantamento bibliográfico inicial permitiu antever uma certa dificuldade de identificar estudos acadêmicos em geral sobre o tema evasão, mas por outro lado, assegura-se que o tema escolhido é um tema importante e de grande relevância para o Curso de Ciências Contábeis da UFSM e da UFSC, uma vez que deverá vir a contribuir para a identificação de suas reais causas e para a apresentação de propostas alternativas à minimização do fenômeno evasão com vistas à busca da melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem.

A pesquisa efetuada espera contribuir para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, conseqüentemente, auxiliando para que se possa minimizar o problema da evasão, objetivando que os resultados venham a colaborar: na tomada de decisão pelos cursos e para os seus colegiados em busca da melhoria e fortalecimento dos currículos e de seu planejamento pedagógico; propor programas especiais para as instituições e cursos na solução de problemas da evasão quanto às necessidades importantes e urgentes detectadas pela pesquisa como prioritárias na qualidade do processo ensino-aprendizagem; formulações de ações institucionais concretas com a finalidade de banir ou tentar minimizar o número de alunos com a intenção de evadir-se dos cursos superiores com vistas à qualidade do processo ensino-aprendizagem; fornecer subsídios aos cursos e às instituições para a busca de ações concretas visando reduzir o número de evadidos; através de um diagnóstico preciso, repensar as funções das instituições, dentro dos princípios de uma sociedade democrática, voltadas para o desenvolvimento humano integral.

Esta pesquisa tem a finalidade de contribuir, especialmente, para UFSM e a UFSC e demais IES e, especificamente, aos Cursos de Ciências Contábeis, para que se tenha, de forma clara e precisa, o estado do fenômeno evasão e, assim, propor às instituições e aos cursos viabilidades estratégicas e operacionais principalmente com a sua responsabilidade social. Desta maneira, estará colaborando em detectar os necessários ajustes ou mudanças pertinentes para tornar o processo de ensino-aprendizagem fator de benefício social e econômico, procurando adequar o aluno, mediante orientação pedagógica, ao curso afinado com sua vocação profissional.

Entretanto, o estudo possibilitará às instituições e aos cursos, dentre outros: aumentar a credibilidade junto à sociedade; buscar a melhoria no processo de tomada de decisões quanto à alocação de recursos, racionalização dos dispêndios e

suprir deficiências que possam advir da evasão, com vistas à melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem; dar atenção ao estudante, ou seja, ao cliente, quanto ao seu desempenho acadêmico e pedagógico para satisfazer as demandas e foco centrado no discente; detectar quais as causas e os problemas motivadores de os clientes abandonarem o curso; contribuir com propostas viáveis a minimizar a evasão do curso.

Portanto, o presente estudo se justifica por meio da proposta de desenvolver um sistema de diagnóstico de prevenção da evasão para os Cursos de Ciências Contábeis da UFSM e da UFSC, sendo, pois, a evasão o foco central deste trabalho de investigação científica. Finalmente, espera-se através deste estudo, subsidiar o colegiado do curso ou de outras IES, e demais sujeitos envolvidos com a dinâmica do ensino de graduação como sendo uma ferramenta a mais que possa contribuir na busca da melhoria da qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Espera-se, ainda, que esta pesquisa sirva para que a comunidade na qual se insere a UFSM e da UFSC reflita sobre o fenômeno evasão, tendo como proposta um sistema que objetive: a diminuição do custo do aluno sem prejudicar a qualidade da formação acadêmica; a redução dos índices de evasão e o aumento significativo do número de vagas.

Além da justificativa ser questão essencial para o país e para as universidades federais, também é importante a escolha do estudo para o pesquisador, devido seu envolvimento e comprometimento no ensino qualitativo da UFSM, desde março de 1976, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão e exercendo funções administrativas tais como: Coordenador do Curso de Ciências Contábeis, Chefe de Departamento de Contabilidade, Membro do Conselho Universitário, Membro do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Membro do Conselho do Centro de Ciências Sociais Humanas – CCSH, Presidente da Comissão de Ensino e Pesquisa do CCSH.

No que se refere à atuação na sociedade, envolve participação na direção da Associação dos Professores Universitários de Santa Maria – APUSM e da Associação Beneficente dos Contadores de Santa Maria – ABC, com intenção de contribuir na melhoria dos serviços dessas entidades de classe.

A escolha pessoal do tema é uma forma de cooperar com a instituição e o Curso de Ciências Contábeis, a fim de minimizar o fenômeno evasão que se faz presente nas universidades federais com o objetivo de oferecer aos seus clientes

(alunos) a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem e na sua missão de formar o cidadão para o exercício pleno da cidadania.

1.4 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa, que a partir de agora se apresenta, está estruturada em seis capítulos. Neste capítulo introdutório, aborda-se, o problema, os objetivos da pesquisa, justificativa e organização do estudo.

A fundamentação teórica conceitual é exibida no segundo capítulo, subdividido em três partes:

- a) A primeira parte trata da avaliação institucional, enfatizando seus conceitos, importância e necessidades da avaliação no mundo e no Brasil.
- b) A segunda parte destaca o aspecto da qualidade nas Instituições de Ensino Superior, com relação aos conceitos e à evolução da qualidade do ensino superior, bem como, a gestão da qualidade nas IES brasileiras.
- c) A terceira parte refere-se à evasão no ensino superior, em que se mostra a análise de estudos sobre a evasão, possíveis causas, tipos de evasão encontradas na literatura e a contextualização do Instrumento das Causas da Evasão – ICE.

A metodologia é apresentada no capítulo três, no qual encontram-se as perguntas, caracterização da pesquisa, definição dos termos relevantes, contexto e participantes do estudo, instrumento de coleta de dados a técnica da análise de dados, limitação e delimitação da pesquisa. O capítulo quatro ressalta a caracterização das instituições pesquisadas.

A análise e apresentação dos dados fazem parte do capítulo quinto, em que se enfatiza o perfil dos evadidos, análise fatorial do ICE, confiabilidade, agrupamentos, escores de risco, dimensões e homogeneidade dos componentes do ICE e as medidas políticas adotadas ou não pelas instituições pesquisadas.

O sexto capítulo menciona as conclusões e as recomendações e sugestões para trabalhos futuros. Ao final, são apresentados as fontes de referência utilizadas e os respectivos apêndices e anexos desta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A finalidade do capítulo é mostrar a importância da avaliação institucional para as universidades, como também os tipos existentes e aplicados no Brasil.

2.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Salienta Jacobsen (1996) que a sociedade brasileira vive momentos de grandes dificuldades e convive acompanhada de crises de ordem econômica, social e política, e que, de modo geral, essas organizações sociais apresentam-se bastante desorientadas. “O desejo de toda a Nação, porém, é de que suas instituições tenham preocupação constante com a qualidade dos seus serviços e com o seu compromisso social, para que possam vir, efetivamente, a atender às demandas da sociedade” (ROSA, 1977, p. 211).

O compromisso social das Instituições de Ensino Superior é extremamente relevante, na medida em que têm como missão maior buscar a melhoria das condições de vida da população, através da realização de suas funções de ensino, pesquisa e extensão, que formam o grande tripé da educação superior.

Para Jacobsen (1996) o mercado de trabalho já está saturado com excesso de graduados oriundos das muitas IES, as quais também passam por dificuldades de ordem econômica, sendo obrigadas a funcionar com um quadro de pessoal técnico bastante reduzido ou de forma inadequada. Explica ainda Jacobsen (1996) que o simples diploma hoje não garante mais que o seu portador alcance com facilidade posições de destaque no mercado de trabalho. Bem ao contrário, o nível de competição é intensamente superior ao de tempos atrás, exigindo, deste modo, que a disputa seja em grande parte derivada da qualidade do ensino transmitido.

Pode-se concluir que, nessa complexidade, de acordo com o que afirma Durhan, (1986) não é mais a capacidade de satisfazer às demandas da sociedade que está em jogo, mas a credibilidade e a legitimidade desta instituição universitária. Com o intuito de mudar o quadro atual das Instituições de Ensino Superior - IES e de elevar o nível de qualidade dos serviços prestados, é que estão sendo utilizados vários programas (PAIUB, Provão, Censo da Educação e INEP) para avaliar a qualidade das instituições.

Para implantar um sistema de qualidade para as IES, é necessário antes se adotar algumas estratégias específicas, a fim de se obter êxito no processo. O êxito do processo da qualidade do ensino depende das formas de avaliação do ensino superior, como um instrumento capaz de gerar transformações naquilo que estiver errado, ineficiente ou ineficaz.

Essa situação gerou crescente interesse por parte da sociedade no sentido de que haja educação superior de melhor qualidade, e os recursos utilizados pelas IES, provenientes dos contribuintes, sejam investidos de uma forma mais condizente. Verifica-se, assim, que todos os setores da sociedade exigem que não é possível manter o *status quo* das IES, daí o porquê de tanto a comunidade acadêmica como a sociedade entenderem que é necessário mudar a imagem negativa da aludida organização (JACOBSEN, 1996).

2.1.1 Principais conceitos, importância e necessidade da avaliação

A seguir, identificam-se alguns conceitos de estudiosos sobre o tema Avaliação Institucional. O conceito apresentado por Mayer (1993), bem pertinente, considera a avaliação como sendo um instrumento de gestão necessário para se mensurar os esforços da organização, sua qualidade, excelência, utilidade e relevância.

Segundo Dressler (1978), a avaliação implica na interpretação e na análise dos dados, através de meios formais e sistemáticos de informações essenciais que servem de suporte para julgamento racional em processo de decisão.

Na opinião de Juliatto (1991), avaliação é um processo de aprendizagem organizacional que possa haver crescimento no ambiente organizacional, respaldado na qualidade. Já Freitas (1997) define o conceito de avaliação institucional como sendo o mecanismo de questionamento, tendo como finalidade a eficiência e eficácia das instituições do ensino superior.

A Comissão Nacional de Avaliação, no ano de 1994 (programa de avaliação MEC, PAIUB, 1994), salienta que o processo de avaliação deve ser o contraponto da proposta institucional: deve buscar avaliar, num processo contínuo, o desempenho acadêmico; deve ser uma ferramenta de gestão universitária e um processo sistêmico de prestação de contas à sociedade.

De acordo com Mayer (1993), a grande função da avaliação das IES é o exame da eficácia organizacional, isto é, verificar o cumprimento dos objetivos organizacionais em função da missão institucional e o aperfeiçoamento dos sistemas internos, em que se faz o exame do desempenho das diversas atividades que formam o grande tripé da educação (ensino, pesquisa e extensão), assim como as atividades administrativas, para, após, comparar-se com os padrões já conhecidos e existentes de avaliação.

A importância que a avaliação tem para as IES é de restaurar a reputação da organização universitária, sua seriedade e confiabilidade perante seus clientes e a sociedade como um todo, Jacobsen (1996). A avaliação tem ainda como finalidade colocar em prática o princípio da transparência e da proteção ao cliente, na medida em que se tem condições de revelar resultados em função dos recursos investidos.

Juliatto (1991) explica que o fato de se avaliar a efetividade das instituições educacionais é de tornar público e transparente o grau de qualidade dos seus programas de ensino, dos resultados das suas atividades de pesquisa e dos variados serviços que estas instituições prestam à comunidade, a qual torna-se uma questão de responsabilidade social por parte das IES, bem como, uma medida de proteção à sociedade, que busca ou contrata tais serviços.

A sociedade brasileira exige que produtos e serviços sejam de qualidade, como também, no que diz respeito ao ensino superior, a qual tem reclamado intensivamente por uma prestação de contas das atividades que as IES desenvolvem com os recursos que lhe são destinados. Neste caso, nada melhor que o instrumento de avaliação para que os alcances desses anseios sejam satisfeitos e que os resultados dos processos estejam ao alcance dessa sociedade.

2.1.2 Avaliação das universidades no mundo e no Brasil

Nas últimas décadas (1990-2000), as universidades, em quase todo o mundo, vêm se transformando para acompanhar os avanços tecnológicos e as mudanças sociais decorrentes do rápido processo de globalização econômica e do acelerado avanço das ciências.

A idéia de avaliar as universidades não é nova. Formal ou informalmente, já ocorreu. Na opinião de Neiva (1987), a avaliação sempre esteve presente no cotidiano da universidade, mesmo que de forma difusa, através de relatórios

solicitados por órgãos superiores, ou dados estatísticos e outras informações de competência e responsabilidade de órgão da estrutura interna das universidades.

Observa-se que esses mecanismos não produziram resultados satisfatórios. Como conseqüência, os questionamentos sobre as universidades, a qualidade do seu desempenho tanto em termos do ensino quanto da pesquisa, da extensão e de sua gestão provêm da comunidade científica e da sociedade como um todo.

Tem-se conhecimento da Avaliação do Ensino Superior em âmbito internacional, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, e alguns exemplos de avaliação merecem destaque na América Latina, em países como Uruguai, Argentina, Chile, Venezuela e México.

Nesta Perspectiva, Ristoff (1999, p. 71-85) diz que o modelo norte-americano de educação superior tem:

(a) a sua orientação pública, (b) a sua estadualização administrativa, (c) e a sua diversidade de objetivos acadêmicos. [...] em que a orientação geral, a definição de metas maiores e o compromisso de sustentação financeira são fundamentalmente dos estados e da União. À Instituição, na sua individualidade, cabe a obrigação de exercer bem as suas funções e de, através de processos avaliativos regulares e formais, prestar contas à sociedade.

Conforme Sousa (1998), os Estados Unidos são o país que têm a mais antiga e extensa experiência em avaliação do ensino superior, embora não possua um sistema formal nacional de avaliação.

A *Universidad de La Republica* - UROU criada em 1833, sediada na capital do Uruguai-Montevideú, é uma instituição pública com normas assentadas em estatuto que lhe dá autonomia, condição que lhe permite resistir às eventuais investidas avaliativas do MEC. Larrache, citado por Marosini, (1997), observa que a universidade é a referência da academia pública desse país, com um contingente de alunos que envolve 97% dos universitários.

Para Leite (1998), o caráter autônomo da universidade uruguaia, com plena liberdade de cátedra, organização colegiada via congresso tripartite de docentes, estudantes e egressos, faz antever que os processos de avaliação institucional que vierem a ser instalados deverão reconhecer a originalidade organizativa do sistema e as competências da universidade. Em 1995, o poder executivo, por força de

decreto, normalizou e creditou a avaliação das instituições particulares de educação superior.

A Argentina teve aprovada, em 1995 a Nova Lei da Educação Superior, cujos aspectos mais importantes, segundo Guadilla-García (2000, p. 7), são

reforma del regimen económico de las universidades públicas; adopción de un marco jurídico común a toda la educación superior (universidades y no universidades); constitución de sistemas de evaluación y acreditación (las evaluaciones externas periódicas, cada seis años); libertad de las instituciones públicas para decidir el ingreso y el cobro de aranceles.

O sistema de avaliação do Chile entrou em vigor a partir da aprovação da Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza - LOCE, em 1990. Essa Lei criou também a Comissão de Estudos de Educação Superior, organismo autônomo, presidido pelo Ministério da Educação e constituído por membros indicados pela comunidade acadêmica, tendo como atribuições o credenciamento de novas instituições e avaliação anual e periódica das condições de funcionamento das universidades (Sousa, 1998).

Na concepção de Catani (1998), a proposta de sistematização da avaliação das universidades públicas na Venezuela assenta-se na Lei das Universidades, que data de 1958, com alterações impostas, em 1970, que estabelecem a avaliação institucional de caráter obrigatório e a liberação para a cobrança de anuidades e taxas. A Lei das Universidades dispõe, ainda, da transformação do Conselho Nacional das Universidades (CNU) em Conselho Nacional de Educação Superior, criando, ainda, os Conselhos Regionais de Educação Superior.

No México, o princípio de avaliação, em todos os níveis de ensino, foi instituído pela *Ley de Educación Superior*. Para o nível de educação superior foi criada a Comisión Nacional para *la Evaluación de la Educación Superior* - CONAEVA, em 1990, constituída por representantes do governo e das universidades, sendo a responsável pela elaboração de um documento propondo um sistema da avaliação em três etapas: a auto-avaliação, avaliação interinstitucional e a avaliação global. A auto-avaliação é conduzida pelos responsáveis pelos programas e por uma comissão composta por pessoal da própria academia. A avaliação interinstitucional é conduzida por comitês de pares externos à instituição (SOUZA, 1998).

Buarque (1994) acredita que, nas últimas décadas, mais do que em outros períodos da história, a universidade vem passando por momentos de degradação e de descrédito da qualidade de sua produção. Esse fator negativo ou descrédito manifesta-se de forma contundente em virtude da crise vivenciada pela ciência e pela perda de credibilidade institucional da universidade. As instituições de ensino superior sofrem, em quase todas as partes do mundo, pressões para demonstrar sua eficácia. Essas pressões levam ao desenvolvimento e à instalação de sistemas de avaliação que assumem características particulares segundo a realidade da qual fazem parte.

A avaliação institucional é um processo que se firma como agente irresistível de identificação e promoção de qualidade das Instituições de Ensino Superior. Em âmbito mundial encontra-se implantada ou em fase de implantação, constituindo-se num instrumento que traduz as políticas e diretrizes para as instituições educacionais. A implantação está acontecendo, passando a idéia de processo, em outras se encontra em fase de concepção da necessidade de se conceber como tal (BOTH, 1996).

Na década de 1960, os países desenvolvidos do Ocidente se encontravam aperfeiçoando-se e implantando reformas em seus sistemas universitários como resposta às inquietudes do mundo acadêmico e da sociedade em geral, principalmente em relação ao papel das universidades face aos novos desafios da sociedade globalizada (CASTRO, 1996).

O sistema de avaliação europeu tem algumas características comuns, entre elas: quase todas as instituições dão forte ênfase à auto-avaliação, levando em consideração a definição da missão e os objetivos das instituições; a avaliação externa é realizada por uma comissão constituída por pares acadêmicos, representantes de classe ou do governo (SOUZA, 1998).

O final da década de 1970 foi o período mais crítico, sobretudo para as universidades da Europa. Palavras como 'retiro', 'corte nas despesas', e até mesmo 'declínio', eram termos comuns usados no debate sobre o futuro da educação de nível superior (TEICHLER, WINKLER, 1996).

Os primeiros sistemas nacionais de avaliação universitária surgiram na década de 1980 e 1990: na França, em 1984; nos Países Baixos, em 1985; Holanda (1985) e no Reino Unido, em 1990.

Na França, foi criado, em 1984, o *Comité National d'Evaluation des Établissements Publics à Caractère Scientifique, Culturel et Professionnel (CNE)*, que é um organismo administrativo independente, tendo responsabilidade de fazer recomendações, tanto às instituições como para os Ministérios, mediante relatórios públicos para cada instituição avaliada. O comitê estava vinculado diretamente ao gabinete do Presidente da República (SOUZA, 1998).

Nos Países Baixos, o Ministério da Educação propôs medidas para restabelecer a autonomia acadêmica das universidades e reduzir a interferência governamental, com a condição de que as universidades assumissem o compromisso de garantir a qualidade de ensino. Sob a égide do governo, as universidades decidiram estabelecer um sistema nacional de avaliação universitária por área e disciplina.

A avaliação seria realizada em duas fases: uma auto-avaliação interna, seguida de avaliação externa, realizada por comissão de especialistas. Essa comissão, além da avaliação, teria a atribuição de fazer recomendações e formular sugestões para a superação dos pontos fracos eventualmente identificados (TEICHLER, WINKLER, 1996).

O modelo holandês de avaliação, conforme Souza (1998), tem nos procedimentos de avaliação externa a sua principal característica. Ao selecionar uma área disciplinar, todos os programas de ensino pertencentes a essa área seriam avaliados pela mesma comissão de avaliação externa, cujo objetivo estaria diretamente comprometido com a melhoria e a garantia da qualidade do ensino, que são entendidas como contrapartida para a autonomia.

O Reino Unido tem o sistema de avaliação mais controlador de todos os países desenvolvidos. O sistema está diretamente associado aos mecanismos de alocação de recursos públicos para as universidades e institutos politécnicos. Em 1990, o *Committee of Vice-Chancellors and Principals* das Universidades da Inglaterra criou a Unidade de Auditoria Acadêmica, posteriormente ampliada para abranger todo o Reino Unido, e recentemente substituída pela *Quality Assurance Agency for Higher Education*. (SGUISSARDI, 1997).

Essa agência, além de aplicar métodos tradicionais de auditoria acadêmica, também verifica novas formas de controle de qualidade e estabelece padrões comuns e comparáveis para a concessão de graus acadêmicos. Ainda assim, a auditoria continua sendo realizada por disciplinas e programas de ensino, através

de pares acadêmicos que visitam a universidade e examinam uma relação de itens previamente definidos (SGUISSARDI, 1997).

Continuando a idéia de Sguissardi (1997), ressalta-se que estabelecidos com alguns objetivos distintos, esses sistemas nacionais apresentavam certas características comuns a saber:

- a) tratavam de avaliações institucionais, focalizando a universidade como um todo e não apenas alguns de seus programas ou departamentos;
- b) concentravam-se no ensino, considerando eventualmente a pesquisa e a extensão;
- c) contemplavam procedimentos gerais estabelecidos pelo governo central;
- d) adotavam, para cada universidade, auto-avaliação seguida de avaliação externa.

Com a aceleração do processo de unificação, a União Européia passou a estimular a implantação de sistemas nacionais de avaliação universitária em todos os países filiados. Desde então, vários desses países vêm implantando tais sistemas, a exemplo da Suécia, Noruega e Dinamarca, ao norte da Europa; e de Portugal, Espanha e Grécia, no Mediterrâneo.

Na Europa Ocidental, apenas a Alemanha ainda não optou por um sistema nacional de avaliação universitária, apesar de alguns *Lander* (estados) já adotaram sistemas próprios, segundo expõe Teichler e Winkler (1994) e Bauer (1990).

Cada universidade sueca é responsável pela qualidade do ensino e tem seu próprio processo individual de avaliação. A Agência Nacional para a Educação Superior acompanha esses processos e avalia os resultados. Essa Agência monitora o desempenho por área acadêmica e avalia as melhorias introduzidas no sistema universitário sueco, combinando diferentes metodologias, inclusive auditoria acadêmica (TEICHLER, WINKLER, 1996).

Na Noruega, o sistema nacional de avaliação foi estabelecido em 1992, com um projeto piloto de cinco anos. O Instituto de Estudos sobre Pesquisas e Educação Superior tem a responsabilidade administrativa e técnica de avaliar o sistema. A avaliação se realiza por disciplina e programa de ensino. (TEICHLER, WINKLER, 1996).

Em 1992, a Dinamarca estabeleceu, sob a administração do Ministério da Educação, o Centro para a Garantia da Qualidade e Avaliação da Educação Superior, como agente responsável pela avaliação do ensino em áreas acadêmicas

específicas. Os programas regulares de ensino começaram a ser avaliados periodicamente. A avaliação pode incidir também sobre programas novos de ensino ou estabelecidos em caráter experimental. O Centro somente realiza avaliação mediante solicitação do Ministério da Educação ou das instituições de ensino (TEICHLER, WINKLER, 1996)

Nesse período, a avaliação institucional deixou de ser uma atividade realizada apenas por agências de credenciamento não-governamental e passou a ser exercida rotineiramente pela maioria das universidades americanas. Como estava ocorrendo na Europa Ocidental, o discurso da democratização do ensino foi substituído, também nos Estados Unidos, pelo da sua modernização (racionalização, otimização, excelência, eficiência). Foi criado o Centro Nacional para Sistemas Gerenciais na Educação Superior.

A maioria dos sistemas nacionais de avaliação universitária existentes adotam estratégias semelhantes. A avaliação é feita em duas etapas. Cada universidade faz sua auto-avaliação, levando em consideração sua missão e objetivos. Em seguida, uma avaliação externa é realizada por comissão constituída por pares da comunidade acadêmica, eventualmente, acrescida de representantes das entidades profissionais, dos empregadores e do governo. A comissão de avaliação externa emprega os resultados da auto-avaliação, faz inspeção *in loco* e realiza entrevistas com dirigentes e professores da universidade avaliada.

Os avaliadores contam com bases de dados consistentes e completos que permitem a construção de indicadores confiáveis e robustos. O uso de indicadores varia muito nos processos avaliativos de um país para outro.

O Brasil é um país que tem pouca tradição em avaliação institucional. As discussões a respeito da avaliação institucional surgiram a partir dos anos 1970, quando dois fatos marcaram este período. O primeiro foi à implantação da Reforma Universitária, em que o governo pressionava as universidades federais na busca da maior racionalidade administrativa na utilização dos recursos públicos, e o segundo pelo surgimento maciço dos estabelecimentos privados do ensino superior. Pode-se afirmar que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - CAPES foi a pioneira em implantar as primeiras experiências de avaliação no Brasil em 1977, para os cursos de Mestrado e Doutorado.

Na avaliação destes cursos, a CAPES utilizava-se da abordagem qualitativa em que verificava os seguintes itens: titulação dos docentes, produção científica,

participação em eventos e o tempo utilizado para a conclusão das Dissertações e Teses. A metodologia utilizada era um diagnóstico seguido de uma auto-avaliação: os instrumentos usados eram o DATA-CAPES e indicadores dos resultados das avaliações realizadas. A verificação da avaliação era feita por acadêmicos da área de conhecimento, designada para tal por meio de visitas às instituições.

Em função da criação de novos cursos e faculdades e da expansão do ensino superior e devido ao crescimento desordenado das matrículas no ensino superior, o Conselho Federal de Avaliação, preocupado com a qualidade das universidades, organizou um seminário a esse respeito, o que motivou a CAPES a iniciar um Programa de Avaliação da Reforma Universitária em 1983, que se estendeu até 1986 (ABREU, 1996).

Tendo estes órgãos dificuldades no desenvolvimento de processos de avaliação no ensino superior nos quais abrangesse o conjunto de instituições públicas e privadas, levou o MEC a estimular atividades em universidades isoladas, que estivessem interessadas em aperfeiçoar a qualidade do ensino-aprendizagem, sendo reforçadas através do Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior – PADES.

O período de 1980 vive um momento de menor crescimento econômico sem precedentes no Brasil, e isto faz com que se tomem decisões sobre a alocação dos poucos recursos disponíveis. Isso teve início em alguns estados brasileiros com grandes universidades como São Paulo, Distrito Federal e Minas Gerais, com um Processo de Avaliação de forma isolada, como é o caso da Universidade de São Paulo – USP, Universidade de Brasília – UNB, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

As experiências isoladas e as tensões entre estado e universidades começam a ser tratadas no âmbito da instituição, neste cenário, a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES, propõe a avaliação institucional.

Muitos eventos aconteceram durante o ano de 1980, todos ligados à avaliação institucional. Foi com o primeiro governo civil que surge uma nova política para a educação brasileira: é criado pelo Ministério de Educação o Grupo Executivo para a Reforma do Ensino Superior – GERES, em 1985-1986.

A proposta do grupo era controlar e hierarquizar o sistema de ensino superior, só que a estratégia do GERES não foi implementada, e em julho de 1986 o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, em sua reunião anual,

assume a questão da avaliação de desempenho como um compromisso social das universidades. O CRUB traz o tema à tona numa discussão que se inicia em novembro de 1985, com a publicação do Relatório Final elaborado pela Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior.

Merece ser destacado, como um dos mais importantes eventos que ocorreram no período, o Encontro Internacional sobre Avaliação do Ensino Superior, em Brasília, que, basicamente, objetivou analisar experiências e modelos de avaliação implantados em outros países como Canadá, França e Inglaterra, visando buscar subsídios para a elaboração de um programa de avaliação para as universidades brasileiras.

A partir de 1987, a Secretaria Executiva do Ensino Superior – SESu, assumiu a responsabilidade de coordenar alguns eventos a fim de discutir a questão da avaliação. Uma boa experiência de avaliação de ensino de graduação é do curso de Medicina, no qual as escolas elaboraram um formato avaliativo, por meio de convite formulado pelo Conselho Federal de Medicina às entidades que constituíram a Comissão Nacional de Avaliação do Ensino de Medicina – CINAEM.

De acordo com Leite (1998), a avaliação da CINAEM levanta indicadores qualitativos e quantitativos para o estudo do ensino médico. Este estudo se inicia pelo currículo e gestão das escolas médicas e suas relações com os órgãos ligados à área da saúde. O procedimento é desenvolvido por meio de aplicação de provas padronizadas a uma amostra de alunos e escolas. O processo envolve um diagnóstico no qual se traça um perfil dos docentes e graduandos. Analisam-se currículos, projetos pedagógicos e a forma de gestão. Os resultados da avaliação CINAEM são devolvidos às escolas com indicações de melhorias e divulgados na imprensa sem apresentar o nome ou classificação das escolas.

A partir de 1988, diferentes experiências isoladas de avaliação foram desenvolvidas e, entre elas, cabe destacar a da Universidade de Brasília (1988), a da Universidade do Ceará (1989), a da UNICAMP (1990) e a da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1990), através do Seminário Internacional de Administração Universitária, cujos focos foram à avaliação e a gestão universitária. O Processo de Avaliação do Ensino Superior, até o início dos anos 1990, ainda não tinha se efetivado de modo global. Pode-se citar como exemplo de avaliação em cursos de graduação, o do CINAEM.

Era intenção do Ministério da Educação desencadear um processo de avaliação, deflagrada na reunião do CRUB, após o Encontro Internacional sobre Avaliação do Ensino Superior. A Secretaria de Educação Superior – SESu toma para si a responsabilidade de coordenar uma programação de estudos e debates sobre a temática da avaliação. Como resultado disso, cada instituição membro da comissão deveria apresentar uma proposta preliminar para a avaliação das instituições de ensino superior.

A questão da avaliação institucional, de forma mais global, foi intensificada a partir daí, colocada como uma das prioridades pela comunidade científica, o que transcorreu mediante uma seqüência de estudos e seminários. Neste período, é organizada uma comissão formada por especialistas, que se denominou de Comitê Técnico Assessor, tendo a responsabilidade de apreciar os projetos de avaliação institucional encaminhados pelas IES. Ao MEC coube o papel de coordenador, articulador e financiador do processo de avaliação das IES.

Deste modo, em 1993, cria-se a Proposta Nacional de Avaliação nascida em bases universitárias e denominado Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB. Outras formas de avaliação institucional foram criadas pelo governo federal para a educação superior brasileira, como o Exame Nacional de Curso – ENC, a Comissão de Especialistas e a própria Lei de Diretrizes e Base da Educação.

Em 1995, foi criado o Exame Nacional de Curso conhecido como ‘Provão’ ou ENC. Com a função de complementar as avaliações, buscando fatores determinantes da qualidade e eficiência que reflitam a realidade do ensino de graduação, este avalia, por meio da aplicação de prova, alunos que estão concluindo o curso de graduação.

Em 1996, representando seguramente um amplo avanço para a educação brasileira, foi aprovada a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Especificamente no Art. 9º, a referida Lei traz explicitado o compromisso da União com a avaliação da Educação e das Instituições de Ensino Superior.

Após o Provão do MEC/SESu, constitui-se a Comissão de Especialistas, que verifica nas IES que já tiveram seus cursos avaliados pelo ENC as dimensões de: qualificação docente, organização didático-pedagógica e infra-estrutura de

instalações como laboratórios e bibliotecas, adequação dos acervos e regime de funcionamento.

A partir dos resultados do Provão, e da visita *in loco* às universidades pela I Comissão de Especialistas do MEC, fica ou não assegurado o credenciamento e reconhecimento das IES. Os procedimentos de renovação e reconhecimento de cursos e habilitações em nível superior foram instituídos pelo Decreto nº 2.306 de 1997. Recentemente, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras foi retomado para o conjunto das IES, passando a responder pela avaliação individual das instituições, integrando todos estes novos procedimentos avaliativos (INEP-INC, 1998).

As IES brasileiras, atualmente, estão submetidas às seguintes avaliações:

- a) Avaliação Institucional: processo realizado pelo INEP, que subsidia o MEC, nas decisões sobre o credenciamento e reconhecimento de IES, e é desencadeada quando as IES entram no SESu com pedido neste sentido, tendo como objetivos:
 - I. Análise dos dados e informações prestados pelas IES, no formulário eletrônico; e
 - II. Verificar, *in loco*, a realidade institucional dos seus cursos de Graduação e de Pós-Graduação, da Pesquisa e da Extensão, levando-se em conta três grandes dimensões: corpo docente, organização institucional e instalações físicas gerais e especiais como laboratórios e bibliotecas.

A finalidade da Avaliação Institucional é de cumprir a determinação da LDB de garantir a qualidade do ensino oferecido pelas IES. Essas avaliações são realizadas por uma comissão de professores qualificados e capacitados para esse fim, recrutados junto à comunidade acadêmica, a partir do cadastro Permanente de Avaliadores Institucional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP.

- b) Pelo Exame Nacional de Cursos (Provão): é uma avaliação realizada pelos formandos dos Cursos de Graduação da Educação Superior que teve início em 1996, e até ao final do ano de 2002, avaliou 24 áreas abrangendo cerca de 90% de todos os concluintes de Educação Superior do país.

O objetivo do provão é traçar um diagnóstico dos cursos avaliados e servir de instrumento para a melhoria do ensino oferecido, bem como, desempenha papel fundamental na prestação de contas à sociedade.

- c) Pelo Censo da Educação Superior: O Censo da Educação Superior coleta, anualmente, uma série de dados do ensino superior no país, incluindo cursos de graduação, presenciais e a distância. A sua finalidade é fazer uma radiografia deste nível educacional que atende cerca de 3 milhões de alunos em 12.155 cursos oferecidos por 1.391 universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, escolas, institutos e centros de educação tecnológica.

As instituições de ensino superior respondem ao questionário do Censo por meio da Internet. As últimas informações divulgadas referem-se ao ano de 2001. Os levantamentos realizados desde 1995 também estão disponíveis para consulta. Com base nesse conjunto de dados, apresentados de maneira detalhada, o Censo da Educação Superior oferece aos gestores de políticas educacionais uma visão das tendências de um nível de ensino em processo de expansão e diversificação.

- d) Avaliação das condições de ensino: verifica, *in loco*, a situação dos cursos de graduação levando em conta três grandes dimensões:
- I. Qualificação do corpo docente;
 - II. Organização didático-pedagógica;
 - III. Instalações físicas, com ênfase na biblioteca.

Estes são os mecanismos de avaliação do governo que constitui o Sistema de Avaliação da Educação Superior no país.

2.2 QUALIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Este item do capítulo aborda conceitos e entendimentos da qualidade nas mais diversas áreas de aplicação, apresenta as características e peculiaridades da qualidade em empresas prestadoras de serviços, sendo que as IES fazem parte desse grupo, com a preocupação de estabelecer os principais aspectos teóricos a respeito da Gestão da Qualidade e sua utilização na gestão de universidades.

Neste sentido, procura, inicialmente, identificar o porquê da qualidade, a evolução do conceito, e principais conceitos, as abordagens de qualidade, bem como estabelecer diferenças entre alguns termos comuns à qualidade, tais como o TQC, TQM, e a gestão da qualidade em instituições educacionais, Programa

Gaúcho da Qualidade Total – PGQT e a experiência da Universidade Gaudéria (UG).

2.2.1 Conceito e evolução da qualidade no ensino superior

Fala-se muito sobre qualidade nos setores empresariais, como aponta Santos (1994). A grande indagação que se poderia fazer com relação as IES é a seguinte: Por que está sendo dada tanta atenção à qualidade na educação para as IES?

O mercado de prestação de serviços, incluindo também as IES, está muito preocupado com a qualidade. Pode-se afirmar que o termo qualidade espalhou-se de norte a sul, leste a oeste pelo Brasil, multiplicando cursos, simpósios, especialistas, livros e muitos artigos sobre o tema. Toda a organização, todas as pessoas, e em todos os setores da sociedade, falam sobre o assunto: indústrias, centros de serviços, hospitais, entre outros.

Neste contexto, é claro, a educação não poderia ficar de fora, já que as instituições possuem os educadores e pedagogos cujo tema, para estes, é muito importante, porque se não o fosse, estariam omissos de um dos temas mais falados e discutidos nos círculos da administração e de produção. Além disso, há uma discussão da sociedade quanto à qualidade transmitida e gerada no ensino, principalmente no ensino superior.

Com as rápidas mudanças e uma crescente necessidade de especialização exigida por todas as áreas do conhecimento, fica cada vez mais difícil para o indivíduo se posicionar numa visão holística, uma vez que é cada vez maior a exigência de serviços e produtos mais aperfeiçoados, requerendo qualidade no desenvolvimento, isto é, no processo e na fase final.

Nas instituições educacionais, o caso da evasão pode estar ocorrendo pelo interesse dos clientes na percepção da qualidade dos serviços obtidos. Leva-o a não estarem mais dispostos a pagar, ou aceitar um serviço ou produto inferior, que no caso seria o ensino que lhe é oferecido.

Nesta perceptiva, se não existir a satisfação do cliente pelo que ele recebe, é porque não existe qualidade adequada, e esta prejudica a imagem da instituição e seu custo é incalculável, pois a maioria dos clientes insatisfeitos não reclama, e sim mudam de instituição ou curso. Os motivos merecem ser investigados para atender

o processo de ensino-aprendizagem, evitando, assim, a programação de cursos que não estejam afinados com o controle de qualidade.

Santos (1994) considera como clientes da universidade os seguintes elementos, conforme Figura 01. As instituições existem para servir à comunidade, para oferecer-lhe um serviço (ensino) de qualidade, para atender às suas necessidades e para contribuir com o seu próprio desenvolvimento e bem-estar.

A instituição utiliza recursos e tecnologias que são do patrimônio da comunidade e precisa fazê-lo de forma otimizada neste contexto, devendo prestar contas à sociedade dos recursos investidos, oferecendo cursos de qualidade adequados aos setores dinâmicos da sociedade.

Para Mezomo (1999, p. 98), “a qualidade não é simples conceito. É a ação transformadora da realidade. É resgate da dignidade, de todos: de quem produz, de quem usa e da própria instituição que se propôs servir a uma determinada comunidade”.

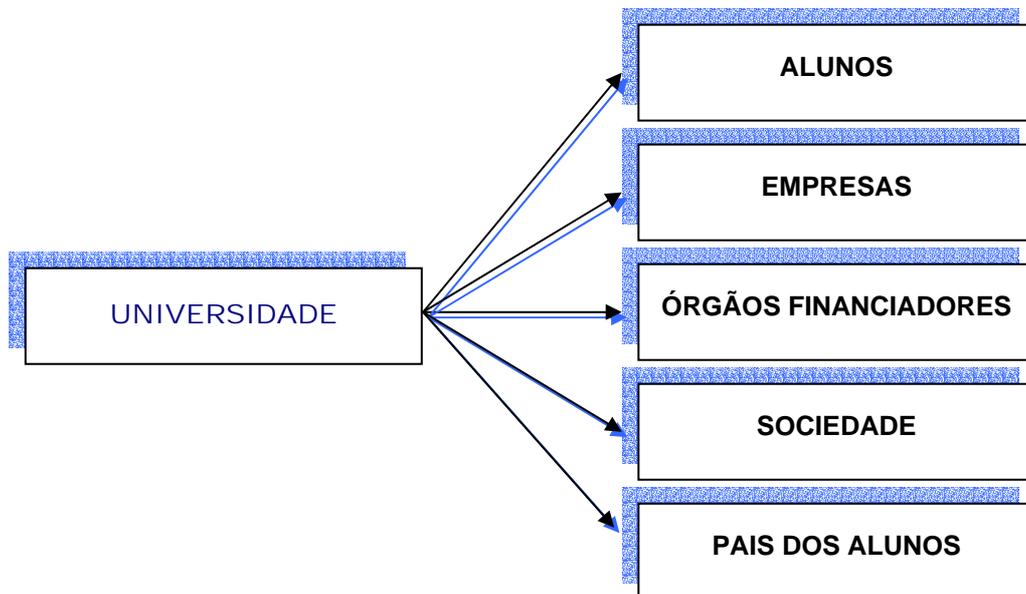


FIGURA 01: QUEM SÃO OS CLIENTES DA UNIVERSIDADE
 Fonte: adaptado de Santos (1994, p. 91).

Em decorrência da forte ênfase dada à qualidade nos últimos anos, a sociedade poderia ter a impressão de que se trata de uma invenção do passado, como se as IES não tivessem tido qualquer interesse por qualidade antes mesmo de os políticos a colocarem em pauta. O ensino superior está preocupado com a qualidade, como assegurar esta qualidade é uma habilidade que os gestores

universitários devem possuir, para desta forma, conduzir o processo da melhor qualidade.

Neste caso, a atenção para a qualidade era mais interna (endógena) e orientada para a própria instituição, na qual a sociedade custeadora deste ensino era involuntariamente ignorada.

A avaliação da qualidade para as IES assumiu função pública, ou seja, a sociedade começou a cobrar das instituições de ensino que estas prestassem contas quanto a responsabilidade (*accountability*) de seus serviços e dos recursos nelas alocados. Pode-se citar algumas razões por que a sociedade tem uma preocupação explícita sobre a qualidade.

- a) Na década de 1950, falou-se muito sobre o ensino superior em massa. Este ensino era resultante do ingresso nas IES cada vez maior de estudantes, pressionando com essa massificação, o orçamento nacional, que deveria destinar maior verbas para a educação. Neste período a recessão econômica foi ocorrendo e o governo passou a cortar os recursos para o ensino superior e o dispêndio por estudante baixou consideravelmente. A sociedade, pressionando o governo, faz com que este passasse a questionar mais os custos e o custo benefício do ensino superior e, ao mesmo tempo garantir à sociedade que a qualidade não seria afetada.
- b) Outro fator relevante é a relação entre o ensino superior e a sociedade, que se alterou devido a esta se mostrar mais interessada por este ensino, passando do papel de mantenedora para beneficiária do produto, exigindo mais qualidade.
- c) O tópico da discussão passou a ser a relação do ensino superior e o mercado de trabalho, em que algumas áreas das ciências humanas (História, Geografia) que formam um grande número de estudantes, mas com pouco emprego disponível. Havendo áreas do conhecimento com excesso de formação e outras com escassez de ensino superior, pressionada, preocupou-se em direcionar o fluxo de estudantes na direção desejada. Observa-se, portanto, o crescimento que houve com a abertura de instituições de ensino superior particulares, ofertando cursos para atender essa demanda reprimida.
- d) A avaliação da qualidade tornou-se importante e preocupante para as IES quando tiveram que enfrentar as questões: como garantir e proporcionar qualidade com o aumento do número de estudantes matriculados (ensino

superior) (para maior número de pessoas possíveis), com a diminuição de recursos e investimentos. Neste caso, as IES tiveram que trabalhar mais, com menos recursos simultaneamente, assegurar que a qualidade da formação fosse mantida ou melhorada.

- e) Outro fator a destacar é o intercâmbio de estudantes entre países, no qual a cooperação internacional requer o conhecimento da qualidade.
- f) Nova filosofia para o ensino surge em 1980, quando o governo abandona a idéia de 'sociedade moldável', ou seja, que o ensino superior pudesse se desenvolver através de regulamentação detalhada e moldada. Essa filosofia não foi em frente devido ao acesso massificado ao ensino superior, cujo sistema ficou complexo e o controle central tornou-se ineficiente. Também contribuíram para o abandono desta filosofia as rápidas mudanças do conhecimento científico e tecnológico que passaram a exigir um sistema mais flexível, deixando que muitas decisões fossem tomadas em âmbito local pelas próprias IES.

Pode-se observar que a sociedade está a exigir das IES responsabilidade (*accountability*) na garantia da qualidade do ensino e na prestação de contas dos recursos empregados. De modo geral, independente da definição que se dê ao termo qualidade, uma coisa é certa: a qualidade resgata o valor de quem trabalha, respeita o cliente e dá legitimidade social à organização produtora. A qualidade, portanto, não é e não deve ser apenas mais um instrumento e uma técnica de venda de bens e serviços, bem como, não é uma simples tática de redução de custos e de aumento de produtividade e competitividade. A qualidade vai além, toca o íntimo das pessoas e o verdadeiro interior de qualquer organização.

Esse estudo pretende ser uma contribuição às IES, como suporte no gerenciamento de suas atividades sempre focadas dentro dos aspectos da qualidade. Qualidade não é uma preocupação recente na gestão das empresas, especialmente na área de produção e operações é um capítulo obrigatório em qualquer livro texto. Os estudos de tempo e movimentos, por exemplo, do início do século, desenvolvidos por Frederic Taylor e pelo casal Gilbreth, preocupavam-se com a qualidade, assim como a linha de montagem de Ford, que pressupunha uniformidade de desempenho.

Esta visão de uniformidade de desempenho é uma das diferentes visões da qualidade, existem outras que podem ser apresentadas para que se estabeleça uma

noção mais ampla do conceito de qualidade. De acordo com Cerqueira (1993), classifica-se a qualidade, no decorrer da história, em quatro fases, conforme a Figura 02:

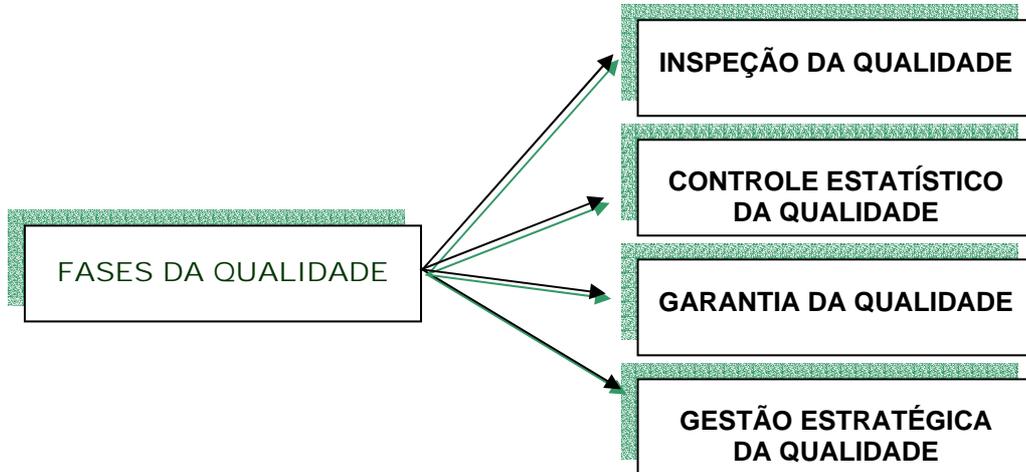


FIGURA 02: FASES DA QUALIDADE NO DECORRER DA HISTÓRIA
 Fonte: adaptado do estudo de Cerqueira (1993).

A inspeção da qualidade tem como objetivo verificar cem por cento da fabricação, ao final do processo, com a finalidade de selecionar os produtos sem defeitos, daqueles com defeitos, esta inspeção é realizada por um departamento específico da empresa. A fase do controle estatístico da qualidade utiliza como ferramentas a probabilidade e a estatística, em que são retiradas amostras do produto durante o processo de fabricação, com o objetivo de não esperar o término da fabricação do produto para verificar se o mesmo continha defeitos.

Nas primeira e segunda fases, fica claro que a qualidade é entendida como algo a ser inspecionado ou controlado no ambiente interno da organização, sem levar em conta o ambiente externo, o qual permite concluir que a qualidade estaria voltada para corrigir as falhas apresentadas durante o processo da fabricação, os aspectos físicos do produto.

A terceira fase da qualidade reporta-se à da garantia da qualidade tendo como característica o envolvimento e a co-responsabilidade de todos os departamentos da organização, desde a produção até a venda deste produto, o que se pode resumir como sendo a visão da qualidade algo a ser construído a partir de um planejamento. Por último a fase da gestão estratégica da qualidade, onde toda a ênfase é dada para as necessidades do mercado e dos consumidores.

Cerqueira (1993) comenta que as quatro fases da qualidade não são excludentes, e que em um mesmo período, as organizações podem estar vivenciando fases diferentes de qualidade. Em complementação, ainda Cerqueira (1993) e Shiba *et al.* (1997) descrevem a evolução do conceito de qualidade a partir de quatro adequações ou níveis de qualidade, que caracterizam quatro períodos distintos na história do *Total Quality Management* –TQM, que são: adequação ao padrão, adequação ao uso, adequação ao custo e adequação a necessidade latente. Os aspectos principais destes níveis estão apresentados a seguir.

A adequação ao padrão para Shiba *et al.* (1997), avalia um produto produzido da forma descrita no manual correspondente ao padrão estabelecido. O nível da adequação ao padrão define qualidade como aquele produto que os projetistas pretendem que ele seja. Determinar se um produto satisfaz a adequação ao padrão é uma questão de inspeção, em que a seqüência de atividades é estabelecida em manuais e roteiros estando registrados os procedimentos de inspeção que garantem a obtenção do padrão da qualidade.

Shiba *et al.* (1997) destacam que o Controle Estatístico do Processo – CEP, também conhecido como *Statistical Quality Control* – SQC e Controle Estatístico da Qualidade, é uma técnica utilizada para avaliar a adequação ao padrão. Assim, as organizações que enfatizam a abordagem estatística proposta por Deming (1990) estão trabalhando neste nível de adequação.

Conforme Shiba *et al.* (1997), priorizar a adequação ao uso isoladamente como definição de qualidade mostra duas inconsistências básicas. Em primeiro lugar, a noção de que a qualidade pode ser atingida com a inspeção de um processo. A inspeção costuma colocar em oposição às pessoas que fazem o produto e as que o verificam, o que representa um foco de conflito organizacional. Em segundo lugar, a inspeção desconsidera o mercado. A criação de padrões, assim como uma inspeção voltada para estas especificações, fazem com que as pessoas cumpram o que foi projetado, ao invés de buscar identificar as reais necessidades dos clientes.

A abordagem da adequação ao padrão, de acordo com Shiba *et al.* (1997), foi predominante no Japão na década de 1950. A adequação ao uso, segundo Shiba *et al.* (1997, p. 8), “é o meio de garantir a satisfação das necessidades de mercado”. Há uma preocupação em investigar as reais necessidades e os diferentes usos que

o consumidor dedica ao produto, mudando o foco das especificações do produtor para as do cliente.

A adequação ao uso, assim como a adequação ao padrão, é atingida através da inspeção, mantendo o conflito entre quem faz e quem verifica. Adicionalmente, para atingir a alta adequação ao uso, o rigor da inspeção é maior, aumentando o requinte estatístico e diminuindo o índice de tolerância, com repercussão nos custos, que tendem a aumentar com um índice de rejeição e retrabalho maiores.

Shiba *et al.* (1997), afirmam, ainda, que a vantagem competitiva obtida com a adequação ao uso é tênue. Se uma determinada companhia compreendeu com clareza as necessidades dos usuários, ela pode galgar uma posição monopolista o que implica preços mais altos que compensem os custos adicionais da qualidade. Nesta situação, competidores com produtos razoáveis e preços muito mais baixos acabam por desbancar a situação de monopólio. A adequação ao uso é mencionada, por Shiba *et al.* (1997), como preponderante no Japão durante a década de 1960.

A adequação ao custo na concepção de Shiba *et al.* (1997, p. 10), “significa a busca da alta qualidade e custo baixo”. Esta exigência universal dos clientes exige a redução da variabilidade do processo de transformação, de maneira que todas as especificações estejam dentro dos limites de inspeção e nenhum produto tenha de ser descartado.

A obtenção deste nível exige informações e correções a cada etapa, e não apenas no final do processo de produção, o que implica modificar completamente o sistema de produção e o foco do controle, que passa do resultado para o processo. De acordo com Shiba *et al.* (1997, p. 11), as técnicas utilizadas para conseguir esta mudança são:

- a) Utilização do Controle Estatístico da Qualidade (SQC);
- b) Monitoramento do processo, além do monitoramento do resultado;
- c) Cada trabalhador da linha observa o trabalho de seu predecessor para garantir que os erros sejam corrigidos imediatamente;
- d) Participação do trabalhador da linha de produção no projeto e melhoria do processo de produção, para torná-lo cada vez mais envolvido no cenário.

Há, assim, uma delegação de poder aos trabalhadores para que criem este tipo de mudança contínua através de ferramentas e práticas padronizadas e

ensinadas em massa, tais como as sete etapas e as sete ferramentas do controle da qualidade. Para Shiba *et al.* (1997, p. 11):

A exigência da adequação ao custo tomou o conceito de qualidade multidimensional. Seu propósito original (por volta de 1950) eram defeitos de produto por centenas de unidade. Hoje, mesmo no chão de fábrica, a qualidade nunca quer dizer somente a identificação de defeitos em produtos. [...] no Japão, vimos cinco dimensões de melhoria da qualidade listadas em um mural no chão de fábrica: Qualidade, Custo, Entrega, Segurança, Moral.

Na opinião de Shiba *et al.* (1997), muitas organizações passam a adotar este nível de qualidade e cita, por exemplo, a Motorola, que elege como forças criadoras da satisfação do cliente: o tempo de ciclo (*lead-time*), seja do início da concepção ao final do projeto do produto ou o tempo total para a obtenção do produto: a taxa normalizada de defeito de processo expressa em erros por milhões de oportunidades de cometê-los.

O ponto frágil desta abordagem, na argumentação de Shiba *et al.* (1997), é que, mesmo atingindo o nível de produtos altamente confiáveis e funcionais a baixo custo, os competidores podem obter produtos similares com confiabilidade menor e preços mais baixos. Esta situação ocorreu com o Japão na década de 1980, quando Coréia, Hong Kong e Taiwan invadiram o mercado internacional com produtos que adotavam uma tecnologia similar à japonesa, mas com custos muito abaixo dos japoneses. A saída adotada pelas maiores companhias japonesas buscar de desenvolver produtos inovativos.

A adequação à necessidade latente, para Shiba *et al.* (1997) é “a satisfação das necessidades do cliente antes que este esteja consciente delas”. Se uma organização puder descobrir a necessidade latente do mercado, ela pode ter o monopólio por um pequeno período de tempo, o que pode ser bastante lucrativo.

As fraquezas no nível de adequação não estão mais nos processos de projeto de produto e de produção, passam a ser a velocidade da mudança. A sobrevivência passa a estar condicionada a uma aptidão para evoluir tão rapidamente quanto os concorrentes. Quanto aos principais conceitos da qualidade na educação, torna-se importante ressaltar que os conceitos que serão vistos expressam o pensamento de grandes líderes mundiais da nova filosofia da qualidade, mas nenhum deles pode ser tomado com exclusividade.

Neste contexto, Shiba *et al.* (1997) diz que: a qualidade só pode ser entendida quando vinculada à missão da organização. Dentre as propriedades que dão a 'qualidade' a um serviço ou produto, pode-se destacar que a organização:

- a) Precisa estabelecer sua identidade (missão) definida e ética;
- b) Conheça quem são os seus clientes (os clientes que ela se propõe atender);
- c) Identifique claramente as necessidades dos clientes;
- d) Defina as atividades (serviços) prioritárias;
- e) crie uma estrutura adequada (recursos necessários para a execução das atividades previstas);
- f) Desenvolva processos adequados aos resultados previstos;
- g) Compromisso em obter os resultados e os avalie permanentemente;
- h) Entenda a 'qualidade' como um 'processo de melhoria continuada' (de estrutura, de processos e resultados), o qual não tenha data para terminar.
- i) Envolve todos os atores do processo (fornecedores, provedores, consumidores, clientes) num esforço integrado e solidário de superação de metas (alcance de novos patamares de qualidade).

Existem diferentes conceitos sobre a qualidade envolvendo aspectos da organização, dos processos, dos produtos e serviços direcionados aos clientes. Elemento crucial de todo o processo da qualidade.

Crosby (1990), por exemplo, apresenta quatro pontos importantes da qualidade: a definição-conformidade com os requisitos, o sistema-prevenção, o padrão de desempenho-zero defeito e a medida-preço da mão-de-obra.

Deming (1990) enfatizou o lado humano da organização, implementou o uso da administração da qualidade e desenvolveu um programa que descreve o que é necessário para uma organização sobreviver e ser competitiva. Neste contexto a qualidade deve ter como objetivo as necessidades do usuário, presentes e futuras deve apresentar adequação à finalidade e uso deve ter conformidade com as exigências, na realidade, dizem a mesma coisa, com terminologia diferente.

Na visão de Moreira (1994), a Qualidade do Ensino pode se referir a três atividades básicas: ensino, pesquisa e extensão; mas por simplicidade e interesse do momento, as considerações que seguem são centradas apenas na atividade de ensino.

Juran (1995), por sua vez, defende que chegar a um consenso sobre o que se entende por qualidade não é simples. Por exemplo, os dicionários técnicos, de um modo geral, trazem uma série de definições. Para os gerentes, nenhuma definição sucinta é realmente precisa, mas uma dessas definições obteve larga aceitação: a qualidade e a adequação ao uso.

Falconi (1995) define 'qualidade' em termos de produtos e serviços, significa atender perfeitamente as exigências e necessidades dos clientes/usuários.

Finger (1997), dentre outros autores, salienta que a qualidade total é uma maneira diferente de ver a organização e seus processos, desde os insumos até o produto final. Isto remete muitos os processos, mas acredita que há algo mais. Pode ser uma nova postura por parte da administração superior e demais pessoas envolvidas diante da organização e suas funções, e é nisto que pode haver alguma novidade na proposta.

Para Mezomo (1999, p.131) qualidade consiste na relação das pessoas, exemplificando:

Gerentes, professores e alunos devem descobrir no trabalho de qualidade o sentido e o caminho de sua própria realização. Não é no trabalho superficial que alguém se satisfaz. Nem o aluno busca a facilidade. O que ele quer é espaço para a descoberta pessoal e para o exercício da liberdade e do poder; e o envolvimento é algo que atenda suas necessidades e o desafio. O que ele quer é não ser convocado para trabalhar em alguma coisa que não lhe diz nada. [...] A escola já não pode conviver com a mediocridade de quem quer que seja: dos gerentes, dos professores, dos alunos ou dela mesma! E só há uma saída: o esforço solidário e cooperativo para o resgate de sua identidade como instituição-chave para o desenvolvimento integrado da sociedade.

Paladini (2000, p. 40) define qualidade como sendo: “um conceito dinâmico, ou seja, é uma noção que trabalha com referências que mudam ao longo do tempo, às vezes, de forma bastante acentuada”.

Na prática, o conceito de qualidade surge vinculado à atuação do professor em sala de aula, que é, obviamente, insuficiente, deve-se levar em consideração outros fatores que determinam um diagnóstico condizente com essa problemática; partindo de uma análise holística, determina as causas, proporcionando diretrizes seguras para a reestruturação do currículo, que deve acompanhar as mudanças tecnológicas.

Com as rápidas mudanças e uma crescente necessidade de especialização exigida por todas as áreas de conhecimento, fica cada vez mais difícil para o indivíduo se posicionar numa visão holística, uma vez que é cada vez maior a exigência de serviços e produtos mais aperfeiçoados. Pode, no entanto, possibilitar o desenvolvimento de programas de qualidade, empenhados em atender às necessidades e satisfação de todos.

É relevante, também, para a instituição e para o curso, que a qualidade venha a ser diferencial para maior competitividade, credibilidade e confiabilidade para a sua expansão no mercado em que atua, confirmando o que Leboeuf (1996) enfatiza sobre o assunto quando diz a excelência na prestação de serviços com qualidade é a arma para a competitividade e sobrevivência das instituições, sendo este um princípio que deve ser seguido para se conquistar e manter clientes (alunos).

A dificuldade em localizar o nível de qualidade que a organização está priorizando costuma proporcionar uma grande diversidade de conceitos de qualidade. De uma maneira geral, de acordo com os períodos apresentados por Shiba *et al.* (1997), passa-se de uma excelência inata do produto na qual a qualidade significa padrão elevado nas especificações e uma inspeção que assegure o cumprimento destas especificações, no contexto em que há a valorização da inovação.

Neste processo evolutivo, podem ser citados vários conceitos para qualidade. Ishikawa (1986, p. 42), tido como um dos principais autores japoneses sobre o assunto, define qualidade como o “desenvolvimento, projeto, produção e assistência de produtos ou serviço que seja o mais econômico, e útil, propiciando satisfação ao usuário”, que reforça a noção adequação ao uso.

No nível da adequação ao custo está o conceito de Taguchi *et al.* (1990, p. 2), em que “a qualidade de um produto é medida pelo custo que o produto causa à sociedade desde que foi expedido”.

No nível da adequação á necessidade latente está o conceito da norma 8402 do *Internacional Standard Organization* (ISO), segundo Teboul (1991, p. 54), que define qualidade como “a totalidade das características de um produto ou serviço que lhe conferem aptidão para satisfazer necessidades explícitas ou implícitas”.

Além de diferentes conceituações para qualidade, existem alguns termos que costumam confundir estes conceitos, é o caso, por exemplo, da diferença entre qualidade total e não total. O nível de adequação ao custo, quando há uma

delegação para que os participantes do processo façam e verifiquem, costuma ser considerada qualidade total por envolver a todos na empresa. Entre os diferentes autores, podem ser enfatizados Ishikawa (1986), Feigenbaum (1983) como os que utilizam o termo *Total Quality Control* (TQC) para a qualidade total. Feigenbaum (1983, p. 16) afirma que:

TQC é um sistema voltado para propiciar satisfação ao consumidor, gerando produtos através de um sistema produtivo, de forma econômica e de assistência ao usuário, estruturando-se de tal modo que os diversos grupos integrantes da organização contribuam para o esforço de desenvolvimento, manutenção e melhoria da qualidade de forma global.

Ishikawa (1986) apresenta três aspectos principais na difusão do TQC, ou do Controle da Qualidade por Toda a Empresa (em que a sigla CWQC, do original em inglês *Company Wide Quality Control*, é utilizada como sinônimo de TQC):

- a) Controle da qualidade com participação de todos os departamentos - todos os setores da organização participam do controle da qualidade preconizado como atividade de gestão;
- b) Controle de qualidade com participação de todos os funcionários - envolvimento de todos na organização, incluindo principalmente o presidente, tentando expandir o conceito para fornecedores, transportadores, coligadas;
- c) Controle integrado da qualidade - a partir da noção de qualidade desde o projeto do produto e dos respectivos processos, implementa-se a gestão dos custos do inventário e dos prazos de entrega, visando à satisfação do consumidor.

A Gestão da Qualidade Total, ou *Total Quality Management* (TQM), é definida por Chase e Aquilano (1992, p. 186) como “o gerenciamento da organização voltado para a busca da excelência em todas as dimensões de produtos e serviços realmente importantes para o consumidor”.

Conforme Sashkin e Kiser (1994, p. 18), TQM significa que “a cultura da organização é definida pela busca constante da satisfação do cliente através de um sistema integrado de ferramentas, técnicas e treinamento. Isso envolve a melhoria contínua dos processos organizacionais, resultando em produtos e serviços de alta qualidade.”.

Tem-se, assim, que o TQC está mais voltado para o envolvimento e o comprometimento das pessoas nos processos de qualidade, enquanto que o TQM está mais direcionado para o arranjo organizacional, mas ambos priorizam o atendimento das necessidades do consumidor. A seguir, é importante compreender a gestão da qualidade no ensino.

2.2.2 Gestão da qualidade no ensino

Vários movimentos podem ser observados com relação à utilização da gestão da qualidade em instituições educacionais. Os conceitos, ferramentas e abordagens de qualidade têm sido utilizados em escolas do ensino fundamental e do ensino médio como também em instituições de ensino superior. Há relatos de aplicações das abordagens de qualidade na gestão de escolas, no comportamento do professor em sala de aula, na gestão de departamentos escolares, nos currículos escolares e, crescentemente, nos demais processos educacionais.

Segundo Bemowski (1991), em 18 de abril de 1991, o Presidente dos Estados Unidos, George Bush, lançou o plano *America 2000: and education strategy*, com a finalidade de revolucionar o sistema educacional norte-americano. Apesar da preocupação principal com escolas fundamentais e de nível médio, o plano desencadeou um processo de transformações na gestão das escolas, que incluiu as universidades.

Axland (1991) ressalta uma pesquisa feita com escolas e universidades norte-americanas, na qual afirma que, de um universo de 78 instituições, 59% dizia utilizar princípios de TQM e 68% oferece cursos com o tema qualidade a todos os alunos. Após 1991, cresceu significativamente a quantidade de instituições envolvidas com a utilização de conceitos e ferramentas de qualidade.

No Brasil, há relatos com a adoção de técnicas de gestão da qualidade em escolas do ensino fundamental e do ensino médio. A Fundação Christiano Ottoni desenvolveu um projeto com escolas de ensino fundamental na região metropolitana de Belo Horizonte, a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul está desenvolvendo uma experiência com escolas de ensino fundamental em Porto Alegre e outras experiências começam a surgir em escolas particulares de ensino fundamental e do ensino médio. Na seqüência, estão algumas metodologias de implementação da gestão da qualidade em instituições educacionais.

Não há uma fórmula pronta e única para a implementação da gestão da qualidade em instituições de ensino, várias abordagens e metodologias podem ser identificadas na literatura Barbosa *et al.* (1995), da Fundação Christiano Ottoni de Belo Horizonte, apresentam como roteiro geral de implementação as seguintes etapas:

- a) Realizar um seminário sobre Gestão da Qualidade Total (GQT) para informar e sensibilizar a alta administração da instituição;
- b) Estabelecer os Comitês Diretivo e Executivo de GQT, para cuidar especificamente da implantação;
- c) Verificar a situação atual da instituição, mediante a realização de um diagnóstico;
- d) Estabelecer a missão, crenças e valores, visão de futuro e diretrizes da instituição com suas metas;
- e) Elaborar um plano geral de implantação na instituição;
- f) Elaborar um plano geral de implantação do programa 5S na instituição;
- g) Formar grupos de estudo para assimilação e unificação dos conceitos;
- h) Formar e treinar equipes de trabalho na identificação e solução de problemas;
- i) Formar sub-comitês de padronização e 5S;
- j) Realizar cursos complementares;
- k) Promover reuniões sistemáticas com a comunidade da instituição, para apresentação e avaliação das atividades realizadas e dos resultados obtidos;
- l) Acompanhamento externo e sistematizado do processo de implantação;
- m) Realizar eventos e seminários para a apresentação de resultados;
- n) Realizar visitas a outras instituições onde a implantação esteja mais adiantada (*benchmarking*);
- o) Realizar parcerias com outras instituições para trocas de experiências na implantação.

Spanbauer (1995) relaciona as etapas utilizadas na implementação realizada na *Fox Valley Technical College*:

- a) Demonstrar o comprometimento da gerência - inicia pelo comprometimento da gerência, à medida que servem de modelo para os demais funcionários.

- b) Estabelecer um conselho de liderança da qualidade total - com a finalidade de definir o processo, desenvolver sua estrutura e monitorar o desempenho. O conselho deve ser interfuncional.
- c) Determinar o custo da qualidade - o movimento da qualidade nasceu da necessidade de ser financeiramente competitivo. Logo, a determinação cuidadosa e o monitoramento contínuo do custo e qualidade são essenciais para o sucesso.
- d) Oferecer educação e treinamento - todos na instituição devem receber treinamento nos princípios e nos fundamentos de qualidade.
- e) Identificar papéis e definir exigências de desempenho a implementação da qualidade no dia a dia necessita que os funcionários identifiquem o seu papel no processo, é preciso rever antigas exigências e estabelecer novas.
- f) Implementar um sistema de comunicação da qualidade - o esforço para comunicar informações sobre o processo da qualidade é crítico, a organização deve analisar o seu sistema de comunicação para garantir que cumpra esta exigência
- g) Medir e definir metas - é fundamental estabelecer metas com base na medição contínua, que verifique ciclicamente se estas foram atingidas.
- h) Identificar e eliminar problemas - consiste no estabelecimento de um clima organizacional que estimule a identificação e a eliminação dos obstáculos que impedem o aperfeiçoamento do trabalho,
- i) Pesquisar e desenvolver novas iniciativas - a pesquisa é a base para o planejamento e a prevenção. A organização precisa estar atualizada acerca da evolução da teoria das ferramentas e do suporte à implementação.
- j) Criar estrutura que possibilite a participação dos funcionários - consiste na formação de equipes que possibilitem a participação dos funcionários na obtenção da melhoria da qualidade.
- k) Estabelecer responsabilidades - definir e criar a sistemática de acompanhamento do cumprimento das atribuições.
- l) Lançar a revolução do cliente - a ênfase na satisfação do cliente é um valor permanente nas pessoas e processos.
- m) Reconhecer, recompensar e exaltar - a qualidade ocorre por meio das pessoas, que necessitam ser reconhecidas e adequadamente recompensadas.

- n) Realizar auditorias da qualidade - consiste na realização de auditorias independentes, externas, que validem, ou modifiquem, os rumos da implementação.
- o) Vínculo com a comunidade - um processo desenvolvido com o apoio das empresas do setor e do governo tem mais possibilidade de concretização. É necessário, no mínimo, estabelecer canais de comunicação com estes grupos e, sempre que possível, cultivar parcerias.
- p) Buscar a melhoria contínua - o comprometimento com a qualidade implica no compromisso com o contínuo aperfeiçoamento dos processos, adaptando-os permanentemente às mudanças tecnológicas conceituais e ambientais.

Outras metodologias podem ser citadas, no entanto, a mais sintética é a apresentada por Arcaro (1995), baseada nos 'pilares da qualidade'. Segundo Arcaro (1995), a qualidade total em educação é um telhado, onde os alicerces são as crenças e valores da instituição, a missão, a visão de futuro, as metas e objetivos globais. O telhado é ligado aos alicerces através de cinco colunas ou pilares, conforme Figura 03:

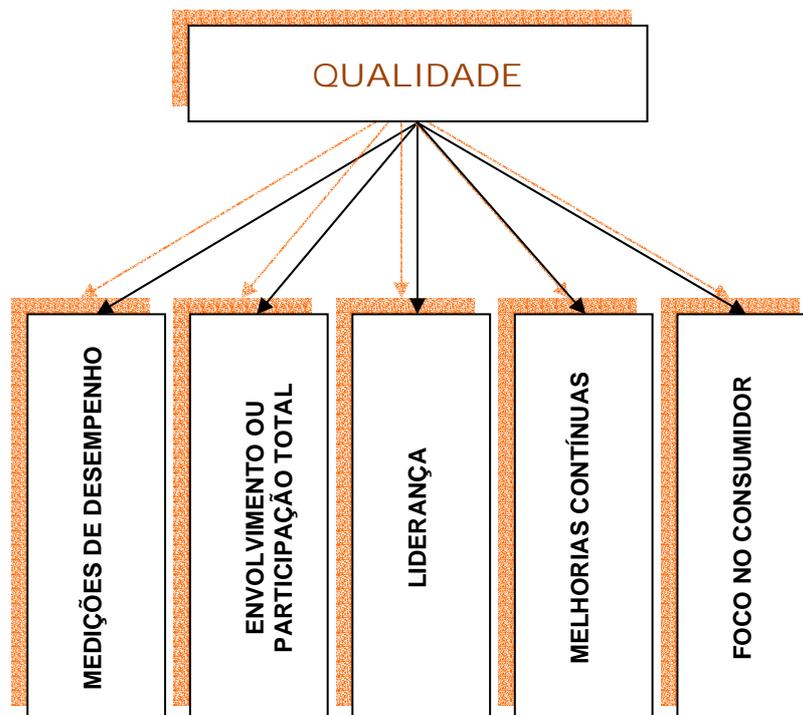


FIGURA 03: PILARES DA QUALIDADE.
Fonte: Adaptado de Arcaro (1995).

A partir destas metodologias básicas, cabe mostrar a experiência de universidades brasileiras com a aplicação dos conceitos de gestão da qualidade.

2.2.3 Gestão da qualidade nas IES

Embora se identifiquem, na década de 1980, relatos de empresas estatais e particulares, adotando conceitos e técnicas de gestão da qualidade, é a partir do lançamento do Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade – PBQP, em 1991, que ocorre uma grande expansão da utilização das práticas, conceitos e ferramentas da gestão da qualidade.

Para Enguita (1997), o movimento enfatizando a qualidade nas escolas começou nos Estados Unidos em 1981, quando a *National Commission for Excellence in Education* lançou, durante o governo do Presidente Ronald Reagan, o relatório ‘Uma nação em perigo’ e a qualidade como palavra de ordem. A cruzada, estabelecendo o atrelamento entre a escola e a competitividade empresarial, foi lançada nos Estados Unidos a partir de então, chegando ao Brasil em 1990.

O Decreto nº 99.675 do governo federal, de 7 de novembro de 1990, que institui o Comitê Nacional da Qualidade e Produtividade, acarretou a criação da Fundação Prêmio Nacional da Qualidade com diversas categorias de premiação empresarial, na ampla difusão dos conceitos e técnicas da qualidade e na criação nos programas estaduais de qualidade.

Muitas críticas têm sido apresentadas à utilização dos conceitos, técnicas e ferramentas de gestão da qualidade nas universidades. O Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior ANDES-SN, por exemplo, desenvolve seminários e congressos que estudam a reestruturação da universidade desde de 1981. Em fevereiro de 1996, o XV Congresso da ANDES-SN, realizado em Santa Maria (RS), aprovou a ‘Proposta da ANDES-SN para a Universidade Brasileira’, referendada no XXXII Conselho Nacional de Associações Docentes – CONAD realizado em julho de 1996, em Guaratinguetá (SP).

Na proposta da ANDES-SN (1996, p. 6), o Sindicato Docente posiciona-se contra as medidas implementadas no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, “[...] haja vista a sua subordinação política às exigências do Banco Mundial – BID e ao ideário de Controle da Qualidade Total, em que se destacam a

concorrência, a rentabilidade e a excelência individual e se pressupõe a exclusão social das classes populares”.

A ANDES-SN (1996, p.15) propõe um “Padrão Unitário de Qualidade para a Universidade Brasileira, que elimine as distorções e o autoritarismo e assegure uma produção cultural e científica verdadeiramente criadora e conforme as aspirações da sociedade brasileira”, baseado nos seguintes princípios:

- a) Ensino público, gratuito, democrático, atual e de qualidade para todos;
- b) Autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial;
- c) Democratização interna e liberdade de expressão;
- d) Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; e
- e) Condições de trabalho dos docentes, assegurando carreira unificada, isonomia salarial, estabilidade no emprego e concursos públicos para ingresso na carreira.

Difícil estabelecer conceitualmente a abordagem que o Padrão Único de Qualidade proposto pela ANDES-SN (1996), parece algo similar à ênfase na participação total, porém não há um conceito muito claro neste sentido. Enguita (1997, p. 95) chama a atenção para a polissemia que assumiu a qualidade, transformando-se no eixo de qualquer discurso:

Converte-se, além disso, em uma palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços. Por sua polissemia pode mobilizar em torno de si os professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo: os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses: os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas.

Apesar de algumas iniciativas isoladas, que poderiam ser citadas, a experiência mais significativa no Brasil parece que está ocorrendo no Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade – PGQP, descrita a seguir. O estado do Rio Grande do Sul (1992, p. 9) lançou o seu programa em 15 de outubro de 1992, tendo como finalidade: O Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade – Qualidade RS visa sistematizar (ordenando, articulando, divulgando e promovendo) as iniciativas

voltadas ao aprimoramento da qualidade e ao aumento da produtividade, com o conseqüente acréscimo da competitividade dos produtos e serviços gerados pelas empresas gaúchas.

A estrutura organizacional inicialmente estabelecida vinculava o Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade – PGQP ao Conselho Estadual de Desenvolvimento, órgão do governo estadual. Já no lançamento, no entanto, a intenção era que não houvesse qualquer vínculo do programa com o governo do estado, devendo ser assumido pela comunidade empresarial, que ocorreu quando o empresário Jorge Gerdau Johannpeter assumiu a presidência da Comissão Estadual da Qualidade e Produtividade. A Comissão Estadual é vinculada à Coordenação Executiva formada por representantes dos comitês Gerais, Setoriais e Regionais e pela equipe do programa, pessoas dedicadas em tempo integral e remuneradas, com a função de acompanhar nos diferentes pontos do estado as atividades dos diferentes comitês.

Com relação aos comitês, foram criados em 1992, cinco comitês gerais nos moldes do PGQP: motivação, métodos de gestão, recursos humanos, serviços tecnológicos e articulação institucional. Estava prevista no lançamento do programa a criação de comitês regionais e setoriais, que foi gradativamente ocorrendo. Os comitês regionais são sediados em municípios relevantes a cada região do estado, localizam-se e são financiados pela comunidade empresarial local, articulam-se com a comunidade empresarial central na capital para desenvolver atividades de promoção da qualidade e estabelecem organograma e cronograma de atividades próprias de acordo com urna orientação da Coordenação Executiva.

Os comitês setoriais são temáticos, ou seja, um determinado setor econômico reúne-se e forma um comitê voltado para tratar de assuntos comuns. Exemplo de comitês setoriais são o Comitê da Uva e do Vinho, o Comitê da Pecuária de Corte e o Comitê da Qualidade na Administração Pública. Tal qual os comitês regionais, possuem organograma próprio e um cronograma de atividades próprio, segundo orientação das Coordenação Executiva.

Para participar dos comitês, e do PGQP como um todo, é necessário um termo de adesão ao programa, que implica a concordância em participar de um processo de avaliação, através de um instrumento específico, o Guia de Avaliação Simplificado.

Baseado no guia utilizado pela Fundação Prêmio Nacional da Qualidade – PNQ, que é utilizado desde 1991 para a premiação de empresas que se destaquem em relação à qualidade, e que, por sua vez, é baseado no prêmio Malcolm Baldrige dos Estados Unidos, a exigência de uma avaliação através do Guia de Avaliação Simplificado surgiu a partir de premiação criada pelo PGQP. As universidades gaúchas aderiram ao programa desde o seu lançamento, na solenidade do lançamento do PGQP, vários reitores estavam presentes ou representados e uma nota de apoio ao programa foi lida pelo presidente do Fórum de Reitores das Universidades Gaúchas. A coordenação inicial dos comitês gerais era realizada por universidades em sua maioria, era o caso, por exemplo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no Comitê Métodos de Gestão, e da Universidade Federal de Santa Maria, no Comitê Recursos Humanos.

Com a expansão do PGQP e a desvinculação com a estrutura do governo estadual rumo à comunidade empresarial, a ênfase nos comitês gerais foi mudando em direção aos comitês setoriais e regionais. Em 1994, com a tentativa de avaliar as universidades com o Guia de Avaliação Simplificado voltado para a comunidade empresarial, uma forte reação do Fórum dos Reitores das Universidades Gaúchas deu origem ao Comitê Universidades, um comitê setorial criado com a finalidade de desenvolver uma metodologia específica para avaliação das instituições de ensino superior.

O Comitê Universidades (1996, p. 7) foi criado com base no compromisso com a qualidade, que cada vez mais presente nas metas dos dirigentes das instituições de ensino superior, e “entendendo que o compromisso com a qualidade passa pela avaliação do investimento na capacitação de recursos, serviços e formas de gestão”.

Assim, o Comitê Universidades (1996) baseia-se nos seguintes princípios: a qualidade é, antes de tudo, compromisso e responsabilidade da alta administração das Instituições de Ensino Superior;

- a) A avaliação com vistas à qualidade é um meio que complementa a sua garantia interna;
- b) A avaliação deve ser entendida como processo construtivo e renovado;
- c) Os objetivos da avaliação devem ser conhecidos por todos os envolvidos no processo de avaliação;

- d) A avaliação da qualidade deve ser orientada para os programas de ensino, pesquisa e extensão e complementadas por auditorias;
- e) A avaliação da qualidade deve ser regular e periódica;
- f) Os resultados da avaliação devem ser expressos e divulgados;
- g) As instituições devem manifestar-se sobre os pareceres e recomendações provenientes da avaliação da qualidade.

Com base nestes princípios, o Comitê Universidades (1996, p. 7) destaca como objetivos:

- a) Promover o autoconhecimento das instituições de ensino superior;
- b) Permitir uma visão da qualidade;
- c) Possibilitar uma melhoria da gestão para a qualidade;
- d) Possibilitar maior autonomia e responsabilidade;
- e) Contribuir para o planejamento, apoiando o processo decisório;
- f) Gerar informações sobre a situação do ensino superior;
- g) Estimular o desenvolvimento dos recursos humanos.

A estrutura criada para o Comitê Universidades foi a seguinte:

- Presidente: Irmão Norberto Rauch, presidente do Fórum de Reitores das Universidades Gaúchas e reitor da Pontifícia Universidade Católica (PUC-RS);
- Coordenação Geral: Pontifícia Universidade Católica (PUC-RS);
- Coordenação de Capacitação: Fundação Universidade do Rio Grande (FURG);
- Coordenação de Avaliação: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

O Comitê Universidades, assim como o PGQP, permitem a adesão de escolas isoladas, proporcionando que um Centro, ou Instituto, de uma universidade participe do comitê. Assim, as seguintes instituições têm adesão ao Comitê Universidades:

- a) Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ);
- b) Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC);
- c) Universidade Regional do Alto Uruguai (URI);
- d) Universidade de Caxias do Sul (UCS);

- e) Pontifícia Universidade Católica (PUC-RS);
- f) Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS);
- g) Fundação Universidade do Rio Grande (FURG);
- h) Universidade de Passo Fundo (UPF);
- i) Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ);
- j) Universidade Luterana do Brasil (ULBRA);
- k) Universidade da Região da Campanha (URCAMP);
- l) Universidade Católica de Pelotas (UCPEL);
- m) Universidade Federal de Pelotas (UFPEL);
- n) Centro Educacional La Salle de Ensino Superior;
- o) Centro de Tecnologia da Universidade Federal de Santa Maria (CT-UFSM);
Escola de Engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (EE-UFRGS);
- p) Fundação Alto Taquari de Ensino Superior;
- q) Federação dos Estabelecimentos de Ensino Superior de Novo Hamburgo (FEEVALE).

Como pode ser observado, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e a Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, que inicialmente coordenavam comitês gerais do PGQP, não têm termo de adesão e não participam do Comitê Universidades, as Escolas de Engenharia de ambas as instituições é que mantêm termos de adesão e participam do comitê. Apesar da participação da Federal de Pelotas – UFPEL e da Fundação Universidade do Rio Grande – FURG, universidades públicas, o Comitê é predominantemente formado por escolas particulares.

A partir de 1996, ficou estabelecida uma periodicidade mensal nas reuniões do Comitê Universidades com sede itinerante. Assim, na reunião mensal, está prevista a reunião de trabalho do comitê e um programa de visitas à universidade que a sedia, o que propicia aos participantes um contato com a realidade das outras instituições. Nas ações desenvolvidas a partir de 1996, o Comitê preocupou-se em elaborar um instrumento de avaliação para instituições de ensino superior e treinar avaliadores.

Na elaboração do instrumento de avaliação das universidades, houve duas preocupações básicas: elaborar um instrumento que contemplasse as

especificidades das instituições universitárias e que fosse compatível com o Guia de Avaliação Simplificado do PGQP.

A equipe da coordenação do comitê, em sua maioria, estava envolvida com o processo de avaliação institucional nas suas respectivas universidades. O Documento de Trabalho do Comitê Universidades (1996), intitulado 'Avaliação Institucional e Qualidade' busca uma interface entre o PAIUB e a Qualidade em que avaliação institucional fornece dados e parâmetros capazes de alterar a qualidade atuando, na análise dos processos gerenciais.

Para elaborar o instrumento de avaliação, o comitê partiu de três direções básicas: O Prêmio Malcolm Baldrige, o Guia de Avaliação Simplificado e a literatura sobre qualidade, destaca Akao (1997). Na reunião de trabalho do Comitê realizada em junho de 1997 com sede na Universidade de Caxias do Sul, foi aprovado o instrumento de avaliação do Comitê Universidades com estes critérios, divididos em itens de controle para cada critério, e o desdobramento dos itens de controle através de uma matriz semelhante à utilizada por Akao (1997, p. 155) para avaliar o *Hoshin Kanri*. Na pontuação para cada critério, preserva-se, uma proporção similar à utilizada pelo Guia de Avaliação Simplificado.

Os critérios e itens de controle são os seguintes:

- a) **LIDERANÇA** - examina o envolvimento pessoal dos administradores na busca do desenvolvimento institucional, na manutenção do foco no aluno e nos demais clientes, no comprometimento com a visão, a missão, os valores e as expectativas, e com a manutenção de um sistema de liderança que promova a excelência de desempenho. Tem como itens de controle: liderança da administração superior; sistema de liderança e estrutura organizacional, responsabilidade pública e cidadania.
- b) **PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO** - examina o processo de planejamento estratégico da instituição, verifica como são estabelecidas as premissas e diretrizes estratégicas e como os requisitos são determinados e transformados em um sistema eficaz de gestão, com foco no aluno. Tendo como itens de controle: processo de planejamento estratégico desdobramento de estratégias.
- c) **FOCO NO ALUNO E SATISFAÇÃO DO ALUNO E DAS PARTES INTERESSADAS** - examina como a instituição identifica as necessidades e expectativas dos alunos e dos segmentos envolvidos e interessados. Analisa

os níveis e tendências da satisfação dos alunos e das partes interessadas, através de medidas e indicadores, relativos às instituições comparáveis e/ou adequadamente selecionadas. Tem como itens de controle: necessidades e expectativas do aluno atual; necessidades e expectativas do aluno potencial; gestão do relacionamento com as partes interessadas; determinação da satisfação dos alunos e das partes interessadas.

- d) **GESTÃO DAS INFORMAÇÕES** - descreve a seleção e a gestão de informações e dados de como a instituição os utiliza no planejamento, na administração, nos principais processos e na avaliação da melhoria geral do desempenho da instituição. Tem como itens de controle: gestão das informações; gestão das informações comparativas; análise e uso de dados.
- e) **DESENVOLVIMENTO E GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS** - examina como o desenvolvimento de professores e pessoal técnico-administrativo é compatibilizado com os objetivos de desempenho da instituição. Também são examinados os esforços em construir e manter um clima que conduza a excelência de desempenho, à participação plena e ao crescimento pessoal e institucional. Tem como itens de controle: planejamento e avaliação de recursos humanos; sistemas de trabalho do corpo docente e técnico-administrativo: desenvolvimento do corpo docente e técnico-administrativo; bem-estar e satisfação do corpo docente e técnico-administrativo.
- f) **GESTÃO DOS PROCESSOS EDUCACIONAIS E COMERCIAIS** - examina os principais aspectos do processo administrativo, incluindo o delineamento e a oferta de programas e projetos pedagógico-educacionais, enfocando o ensino e a aprendizagem, os serviços acadêmicos e as operações comerciais. Tem como itens de controle: gestão dos projetos pedagógico-educacionais; gestão dos processos de ensino; gestão da prestação de serviços de apoio; gestão de pesquisas; bolsas de estudo e serviços; gestão de recrutamento, seleção e matrícula; gestão das operações comerciais e administrativas.
- g) **RESULTADOS DE DESEMPENHO** - examina o desempenho dos alunos e a melhoria do ambiente educacional da instituição e de seus serviços escolares, bem como a melhoria do desempenho das operações comerciais da instituição. Tem como itens de controle: resultados do desempenho dos alunos; resultados da melhoria do clima acadêmico; resultados das pesquisas, bolsas de estudo e serviços: resultados do desempenho comercial!

e administrativo da instituição; resultados da satisfação dos alunos; resultados da satisfação das partes interessadas.

Após a atribuição e a soma da pontuação obtida nos sete critérios, a universidade é classificada em um dos sete intervalos de interpretação da análise de desempenho. A dificuldade de elaboração do instrumento de avaliação foi definir quem avaliará as universidades e como aplicar o instrumento de avaliação. Observa-se, em cada um destes itens, o foco da qualidade intrínseca e extrínseca em relação aos serviços direcionados ao aluno-cliente.

Elaborado o instrumento de avaliação, cabe estabelecer a responsabilidade pela avaliação das instituições de ensino superior. Para estabelecer os avaliadores, é preciso entender alguns aspectos do cronograma e da hierarquia estabelecida pelo PGQP.

O PGQP possui, no cronograma de suas atividades, períodos previstos para a formação de avaliadores da qualidade. O Comitê Universidades, em sintonia com o cronograma do PGQP, estabelece o mês de agosto para o credenciamento de avaliadores. A rotina estabelecida é, anualmente, a promoção de um curso de credenciamento de avaliadores. O diploma fornecido pelo Comitê é validado pelo Presidente da Comissão Estadual da Qualidade e Produtividade e aceito no âmbito do PGQP, embora admitido somente para a avaliação de instituições de ensino superior e exigindo que as pessoas revalidem anualmente o seu credenciamento.

O PGQP e o Comitê Universidades definem uma hierarquia de três níveis entre as pessoas que participam de suas atividades: o participante, o avaliador e o franqueado. Qualquer instituição que tiver um termo de adesão ao PGQP pode designar um participante, não há pré-requisitos adicionais para ser participante. Avaliador é a condição de uma pessoa que passou por alguma etapa de treinamento, familiarizado com a metodologia e os conceitos utilizados pelo programa e/ou por algum comitê específico. Franqueada é a pessoa que, além de familiarizada com conceitos e metodologia, está habilitada a formar e certificar avaliadores, não precisando revalidar anualmente a sua certificação.

De 28 a 30 de agosto de 1997 foi realizado o curso para credenciamento de avaliadores do Comitê Universidades. Não foi a primeira turma de avaliadores, mas foi a primeira a ser treinada com o instrumento de avaliação elaborado pelo Comitê Universidades. A turma contava com, aproximadamente, 50 pessoas, incluindo representantes das quatro universidades públicas do Estado do Rio Grande do Sul.

O curso tinha as seguintes características básicas:

- a) Objetivo geral - capacitar os integrantes das instituições de ensino Superior vinculadas ao PGQP a atuar como avaliadores internos da gestão da qualidade nas suas instituições.
- b) Objetivos específicos - melhorar a compreensão dos avaliadores quanto aos pressupostos de avaliação que dão suporte ao Guia de Avaliação e instrumentalizar os avaliadores com o modelo do Guia de Avaliação adotado pelo PGQP/Comitê Universidades.
- c) Programa - histórico do movimento da qualidade no processo de avaliação, colocando a experiência do Guia Piloto; aplicação do Guia Piloto através de um estudo de caso; elaboração de planos de melhoria.

Segundo a intenção do Comitê Universidades, a avaliação a ser realizada nas instituições de ensino superior gaúchas deveria ser composta por pelo menos três avaliadores, sendo um membro da própria instituição, por isso a necessidade de difundir amplamente o credenciamento de avaliadores.

Para facilitar o treinamento de avaliadores na adoção do instrumento elaborado pelo Comitê Universidades, as reuniões de trabalho do comitê nos meses de julho e agosto trabalharam na elaboração de uma universidade fictícia, Universidade Gaudéria – UG, que servisse de roteiro para a avaliação de instituições de ensino superior como um caso de apoio didático aos avaliadores.

Todos os dados da Universidade Gaudéria – UG são fictícios e o texto procura identificar o que deve ser observado na instituição com relação a cada um dos critérios do instrumento de avaliação.

Diante de uma comissão formada por uma flagrante maioria de membros de universidades particulares, a UG sofre influência desta orientação: é uma universidade particular, como uma mantenedora, foi fundada em 1969, oferece 1.070 vagas no vestibular, possui 6042 alunos de graduação, 465 alunos de pós-graduação, 299 docentes, 185 funcionários técnico-administrativos, campus com área construída de 13.500m², entre outras características.

A UG é, portanto, uma universidade particular, de pequeno ou médio porte, criada durante a vigência militar, após a reforma de 1968, voltada para a adoção de sistemas de planejamento estratégico e gestão da qualidade. Não fica claro, no caso, a concepção de universidade como configuração estratégica predominante, ou

a configuração de planejamento universitário adotada pela instituição, mas não deixa de ser interessante e sintomática a caracterização da UG.

Para o Comitê Universidades, a UG é um exemplo de instituição passível de avaliação, com atribuição de pontuação, desenvolvimento de um plano de melhoria e credenciamento de avaliadores. Na reunião de trabalho, ocorrida em novembro de 1997 e sediada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), o Comitê Universidades foi visitado por um representante da Coordenação Executiva do PGQP que definiu a programação da 17ª Reunião da Comissão Estadual da Qualidade e Produtividade, prevista para dezembro de 1997, em Porto Alegre.

Entre os itens da programação estava a Feira de Resultados, que consiste em um espaço destinado à exposição de trabalhos dos comitês setoriais e regionais do PGQP; das organizações premiadas com o Prêmio Qualidade-RS, outorgado anualmente às empresas com os certificados da série ISO 9000; dos vencedores do prêmio qualidade na administração pública; e serviços de consultoria e novas tecnologias. Convidado a fazer parte da feira, o Comitê Universidades alegou que os instrumentos desenvolvidos não haviam sido aplicados nas universidades gaúchas e que o comitê estava passando por um processo de reformulação, com a possível transformação em Comitê Educação a partir da inclusão das experiências desenvolvidas pelas escolas de ensino fundamental e ensino médio na Secretaria Estadual da Educação.

Há, na verdade, sintomas de um impasse muito mais político do que técnico. Apesar da existência de algumas universidades particulares de tradição, como o caso, por exemplo, da Pontifícia Universidade Católica – PUC-RS, qualquer avaliação que seja feita nas universidades gaúchas outorgando premiação ou certificação de qualidade e não contemple a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, reconhecidamente uma das melhores universidades do país, entre as instituições participantes, carece de respaldo entre a comunidade gaúcha. A transformação do Comitê em Educação mudaria o foco, mas exigiria revisar o instrumento de avaliação. Este impasse cancelou a reunião de trabalho de dezembro de 1997.

Em relação à utilização dos conceitos de qualidade na gestão de universidades brasileiras, a experiência mais próxima é a do Comitê Universidades do PGQP, que acabou assumindo muito mais a função de uma sistemática de

avaliação de planejamento universitário e um viés que privilegia o contexto das escolas particulares.

2.3 EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

A evasão no ensino superior é um fator incontestável, as obras e pesquisas encontradas na revisão da literatura sobre a evasão limitam-se ou são mais dirigidas ao ensino fundamental e médio, como se observam nos estudos de: Brandão, 1983; Kafuri, 1985; Frigotto, 1989; Moraes, 1996; Ceccon, 1997; e Giroux, 1997.

Para os Cursos de Graduação e Pós-Graduação das IES, a revisão da literatura aborda os estudos de: Andreola, 1977; Costa, 1979; Anderson, 1987; Costa, 1991; MEC, 1994; Paredes, 1994; Bicudo, 1995; Rosa, 1997; Santos, 1999; Souza, 1999; Hotza, 2000; Rovaris Neto, 2002.

Os estudos que a revisão da literatura apresenta sobre a evasão dos cursos de graduação das IES, especificamente tratam da evasão do ensino em nível global, ou seja, os estudos sobre a evasão que envolve os mais diversos cursos de graduação de uma IES, não se detendo em particular a um curso específico.

O fenômeno da evasão escolar universitária sempre tem preocupado as autoridades educacionais, os administradores educacionais e os pesquisadores no campo educacional. Esta preocupação deve-se ao acentuado índice de abandono dos Cursos Universitários. Braga (1996) relata que alguns cursos superiores, nas melhores Universidades do país, registram índices de evasão acima de 70%, bem como, os estudos realizados por Guesser (1985), Bordas (1996) e Hotza (2000).

Cursos, sobretudo no âmbito das Ciências Humanas, quando apresentam elevado índice de taxa de evasão, são considerados mais onerosos para as IES, é o que afirma Rosa (1977) a esse respeito: o custo do discente graduado em cursos pouco dispendioso, onde há forte evasão, está próximo do custo de um aluno de graduação em curso muito dispendioso.

Guesser (1985), em seu estudo realizado sobre a evasão com os curso de graduação da UFSC, realizado no período de 1977 a 1982, identificou em sua pesquisa que 46%, ou seja, 46 alunos de cada 100 que ingressam na instituição não concluem seus estudos. Contudo, o estudo pretende mostrar os motivos que levam os acadêmicos à não concluírem seus estudos e desistirem de freqüentar a universidades. Entretanto, seu estudo revela um percentual bastante acentuado de

46% considerado elevado para as instituições o qual acarreta uma perda de recursos públicos com altos custos com a manutenção aluno para o orçamento da instituição e para a sociedade que as mantém.

Com relação à utilização dos recursos públicos pelas universidades federais Santos (1986, p. 29) salienta que “as universidades públicas devem ter um forte compromisso social. Tem que estar engajadas no processo de desenvolvimento global da sociedade que as mantém. Têm que estar voltadas para objetivos que impliquem a formação de recursos humanos; o exercício da investigação científica e tecnológica; a valorização da cultura e das artes”.

Importante também ressaltar o estudo apresentado por Bordas (1996), a ANDIFES, em que sua pesquisa mostra que o fenômeno da evasão é maior do que a percepção de que se tem dele, dentro das próprias universidades. Quando foi apresentado o estudo de Bordas (1996) aos reitores, causou uma surpresa, pois eles não imaginavam o tamanho do problema ou as características das próprias instituições. O estudo de Bordas revelou que os índices de evasão eram muitos altos e o índice geral da evasão dos cursos superiores no Brasil seria em torno de 50%, alarmantemente alto, o que se supõe, de que as universidades não estão dando atenção devida ao fenômeno, desperdiçando grande parte de seus recursos orçamentários com a evasão, não sabendo administrá-la e sub-avaliado pelos próprios gestores das universidades que indicam causas que nem sempre são relevantes todas as causas que provocam evasão devem ser identificadas com o propósito de se buscar políticas para tratamento do fenômeno, essa deve ser preocupação dos gestores universitários, que têm zelo pela coisa pública.

Dal Mas Dias (1997), no Brasil como em outros países a evasão de estudantes pode ser considerada como uma das características da educação brasileira, pois na revisão da literatura pode-se constatar que esta ocorre em todos os níveis de ensino; do primeiro grau aos cursos de pós-graduação; da escolarização regular ao ensino supletivo e não-convencional. Acredita-se que a construção de um mecanismo, orientando os alunos em suas decisões, no momento do ingresso nos cursos pretendidos provoque no encaminhamento mais eficiente e eficaz que resulta numa redução significativa no fator da evasão.

Nos estudos apontados, como o de Souza (1999), nota-se que a ênfase dos autores pesquisadores, é dirigida para trazer à tona os seguintes objetivos sobre a evasão para os cursos de graduação das IES.

- a) Identificar o tipo característico de evasão que ocorre com maior frequência;
- b) Identificar o período (ano e semestre) em que houveram índices mais elevados de evasão de alunos em cada curso de graduação;
- c) Determinar o número de alunos evadidos desses cursos em relação ao número de alunos matriculados;
- d) Investigar as principais causas que levaram os alunos a evadirem ou a trocarem de curso;
- e) Identificar o estado civil, faixa etária, sexo, renda familiar, modalidade de ingresso nas IES;
- f) Identificar os cursos de uma IES, que obtiveram maior índice de evasão.

Hotza (2000), em sua pesquisa sobre o abandono nos cursos de graduação da UFSC, cita que, no período de 1982 a 1992 o percentual dos alunos que concluíram seus estudos nos cursos de graduação num período máximo de 6 anos foi de 38% na média, ou seja, 62% dos alunos não se graduaram no período normal dos cursos, trocaram de cursos ou, na sua maioria, simplesmente abandonaram a instituição.

Em resumo, esses eram os objetivos que se pode evidenciar dos estudos já realizados para o fenômeno evasão para os cursos de graduação das IES. Fica bastante claro, pelos objetivos ora apresentados, que a preocupação dos estudiosos sobre a evasão é voltada mais para o geral do que para o particular. No caso do estudo em pauta, será considerada abordagem específica das causas da evasão dos cursos de Ciências Contábeis das instituições pesquisadas.

2.3.1 Análise de estudos sobre a evasão

Andreola (1977), em seu estudo o problema da evasão nos cursos de pós-graduação, salienta a dificuldade na busca em sua revisão da literatura de trabalhos relacionados com o tema evasão. Em seu estudo exploratório, o autor trata de identificar pressões do mercado de trabalho; dificuldades financeiras; características dos alunos, exigências e dificuldades da dissertação e disponibilidade de tempo para o curso. Os resultados encontrados se detiveram em medir a diferença existente entre as variáveis. A variável tempo é a que mais se relaciona com o problema evasão. Mas, além disso, evidenciaram vários indícios, em torno de outras variáveis,

o que sugere a conveniência de outras pesquisas, que possam lançar mais luz sobre um problema de tanta importância, como é a evasão nos cursos de pós-graduação.

A pesquisa de Brandão, Beata e Rocha (1983), realizada em novembro de 1981, abordava o tema o estado da arte da pesquisa sobre a evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil. O objetivo desta pesquisa resultou de um contrato entre IUPERJ/INEP/MEC, a qual tinha como meta o levantamento do que se conhecia sobre a evasão e repetência no Brasil a partir de pesquisas feitas na área de educação em nosso país.

Kafuri (1985), em sua pesquisa realizada em 1985, visou verificar a evasão, repetência e fatores condicionantes nas escolas de 1º grau da região geoeconômica de Brasília no período de 1975 a 1982. O estudo teve como intuito básico acompanhar e descrever alguns comportamentos escolares de alguns alunos durante 8 anos de escolaridade do 1º grau. As variáveis estudadas para análise de seu estudo estavam limitadas à evasão, repetência, transferência de alunos, bem como o grau de alfabetização alcançado, desenvolvimento psico-motor, desempenho escolar, levantamento sócio-econômico familiar, desenvolvimento físico e nutricional. As conclusões obtidas, no estudo de Kafuri (1985), foram em cima da análise das variáveis quantitativas e qualitativas apontadas, não sugerindo método, indicadores ou propostas para como equacionar os problemas apresentados pelas variáveis estudadas.

Prado (1990) avaliou a questão do acesso e evasão no curso de graduação em Física da Universidade de São Paulo (USP), mostrando direções a serem seguidas na tentativa de minimizar o problema. Conforme verificado, nos cursos de Física brasileiros, a evasão é significativamente elevada quando comparada com outros países e também acima do nível geral observado em todo o sistema educacional de nível superior no Brasil. Tal autor concluiu que diversos fatores contribuem para isso, relacionados com a sistemática de seleção e acesso adotada nos vestibulares, posição social da carreira, valor de mercado do diploma e funcionamento interno do curso.

Costa (1991) estuda a evasão em diferentes cursos de graduação da UFRGS, desde 1979. O seu estudo de pesquisa tem como meta divulgar os resultados decorrentes de uma análise sobre os diversos aspectos que envolvem a evasão de alunos do curso superior em determinados períodos.

O estudo desenvolvido por Costa (1991) está relacionado com os seguintes objetivos:

- a) Averiguar a ocorrência da evasão de alunos em cada curso de graduação;
- b) Identificar o tipo de evasão que ocorre com maior frequência;
- c) Identificar os semestres nos quais ocorrem os mais elevados percentuais de evasão;
- d) Analisar a amostra em estudo, através de dados de identificação; e
- e) Investigar as principais causas que levam os alunos a se evadirem da UFRGS ou a trocarem de curso.

Costa (1991), em sua última pesquisa feita sobre evasão nos cursos de graduação da UFRGS, 1987, limita-se a levantar aspectos que envolvem a evasão, não sugerindo em seus estudos motivos ou propostas que poderiam ser efetuadas para diminuir ou reter a evasão dos cursos de graduação da UFRGS.

Paredes (1994) caracteriza a evasão no terceiro grau como um fenômeno social dando uma abordagem antropológica. O principal foco de seu trabalho foi o levantamento numérico para o dimensionamento do problema através de entrevistas com pessoas diretamente envolvidas com o processo de desistência dos cursos superiores tanto do lado dos dirigentes das instituições de ensino pesquisadas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR), como dos próprios alunos evadidos. Quanto às entrevistas com os alunos desistentes, foram colhidos 145 depoimentos da UFPR de todos os cursos ministrados naquela instituição, com exceção para Odontologia e Arquitetura, e 93 da PUC-PR de todos os cursos universitários. Dos depoimentos, são percebidas doze causas principais declaradas como responsáveis pelo abandono de praticamente 95% dos entrevistados, dentre as quais destacam-se: a impossibilidade de trabalhar e estudar (UFPR); pouco envolvimento com o curso gratuito (UFPR); custo elevado do curso - dificuldade financeira (PUC-PR) e decepção com o curso - críticas (PUC-PR).

O Ministério da Educação (MEC), no período de 1992 a 1994, criou e intensificou estudos sobre evasão, através do Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB). Com a mudança de governo, em 1995, o PAIUB perdeu força e o tema evasão passou a não ser mais prioritário para o Ministério da Educação, inibindo as pesquisas sobre o fenômeno pelos pesquisadores brasileiros.

A comissão especial, criada pelo Ministério da Educação – MEC em 1994 com intuito de estudar a evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior, após quase 2 (dois) anos de trabalho encerrou suas atividades sem cumprir a principal finalidade para a qual havia sido criada: pesquisar as causas da evasão nos cursos de graduação. Contudo, a citada comissão elaborou um relatório (MEC, 1994) mencionando as prováveis causas determinantes do desempenho da graduação, com ênfase nos seguintes fatores:

I. Fatores referentes a características individuais do estudante:

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

II. Fatores internos às instituições:

- a) Peculiares a questões acadêmicas:
 - currículos desatualizados, alongados;
 - rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso.
- b) relacionados a questões didático-pedagógicas, por exemplo:
 - critérios impróprios de avaliação do desempenho discente;
 - relacionados à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente;
 - vinculados à ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica, Monitoria, programas PET (Programa Especial de Treinamento), entre outros;

- Decorrentes da cultura institucional de desvalorização da docência na graduação;
- Decorrentes de insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação (laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc);
- Inexistência de um sistema público nacional que viabilize a racionalização da utilização das vagas, afastando a possibilidade da matrícula em duas universidades.

III.Fatores externos às instituições:

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

A comissão encerrou os trabalhos apresentando as seguintes propostas de encaminhamento:

I.Para continuidade dos estudos: Entende-se que a pesquisa sobre diplomação e evasão, apesar de ter avançado de forma substantiva, inclusive estabelecendo uma metodologia única, adotada pelas instituições participantes, ainda pode ser aprofundada e complementada. Para tanto, propõem-se as seguintes ações:

- a) Identificar comparativamente os percentuais de diplomação e evasão nos cursos diurnos e noturnos;
- b) Aplicar a metodologia a gerações incompletas com objetivo de identificar tendências mais recentes de diplomação e evasão;
- c) Relacionar os percentuais de diplomação e evasão dos respectivos cursos ao nível sócio-econômico dos candidatos ao Concurso Vestibular;
- d) Realizar pesquisas com egressos para aferir seu grau de satisfação com a formação profissional recebida;

- e) Realizar pesquisas com evadidos, buscando identificar as razões que os levam a abandonar o curso superior;
- f) Comparar os índices de diplomação e evasão nos cursos superiores das universidades públicas e privadas brasileiras com os de outras instituições internacionais, objetivando compreender tanto as especificidades do caso brasileiro, quanto às questões comuns ao ensino superior em nível internacional.

II. Para melhoria dos índices de desempenho: As instituições de ensino superior que já identificaram as tendências de diplomação e evasão em seus cursos podem, de imediato, desenvolver ações para melhorar seu desempenho, quando necessário.

Neste sentido, sugere-se, dentre outras, as seguintes medidas:

- a) Flexibilizar os currículos dos cursos e redimensioná-los em termos de menor carga horária;
- b) Oferecer atividades de apoio pedagógico a estudantes com dificuldades de desempenho;
- c) Melhorar a formação pedagógica do docente universitário;
- d) Adotar políticas institucionais que valorizem o ensino de graduação, tais como:
 - destinação de recursos orçamentários exclusivamente para a graduação;
 - estabelecimento de sistema de bolsas para a atividade de ensino;
 - implantação de linha de crédito para projeto de pesquisa ou de melhoria pedagógica em ensino;
 - direcionar recursos orçamentários para reequipamento e manutenção de laboratórios e bibliotecas;
 - valorização da atuação dos docentes nos cursos de graduação;
 - estabelecer mecanismos de apoio psicopedagógico ao estudante;
 - criar ou ampliar programas de bolsas acadêmicas;
 - elaborar projetos de aprimoramento dos cursos;
 - ampliar programas de convênios para estágios dos estudantes junto a empresas, escolas, etc;
 - desenvolver programas de cultura e lazer nas instituições universitárias;

- ação pedagógica organizada em disciplinas com altas taxas de reprovação;
- produção de material de divulgação junto aos estudantes de ensino médio, a respeito do perfil dos cursos e das possibilidades de profissionalização a eles vinculados;
- definição de um sistema público - legislação e registros acadêmicos - que impeça a duplicidade de inserção dos alunos em cursos oferecidos pelas instituições públicas;
- atualização dos currículos dos cursos e criação de novos cursos que respondam às mudanças sociais contemporâneas - urbanas, culturais, artísticas, tecnológicas, organizacionais, etc. contemplando por igual o desenvolvimento do cidadão e do profissional. (MEC. 1994).

Para melhor ilustrar os fatores, exibidos no relatório do MEC (1994), foi elaborada a Figura 04, que visa mostrar os fatores da evasão.

Na Universidade de Ouro Preto – UFOP, conforme Santos (1999), o fenômeno evasão vem sendo investigado no contexto do seu Programa de Avaliação Institucional, integrado ao PAIUB. Das várias pesquisas que vêm sendo realizadas nesta IES, com relação à evasão, foram desenvolvidas três pesquisas.

A primeira delas, realizada em 1995, fez um levantamento do número de estudantes que abandonaram os cursos da instituição no período de 1984 a 1993, sendo que o estudo utilizou-se de uma metodologia que mais tarde revelou-se limitada ao real dimensionamento do problema, pois se restringiu a relacionar o número de desligamentos ao número de diplomações/ano.

O segundo estudo feito em 1996, já incorporado das críticas suscitadas pelo primeiro estudo, optou por adotar uma orientação metodológica diferente: 'fluxo ou acompanhamento de estudantes'. O objetivo era de acompanhar os alunos ingressantes em um curso e semestre específicos, até o prazo máximo para sua integralização curricular, segundo estabelecida pela legislação própria.

FATORES DETERMINANTES DO DESEMPENHO DA GRADUAÇÃO - EVASÃO

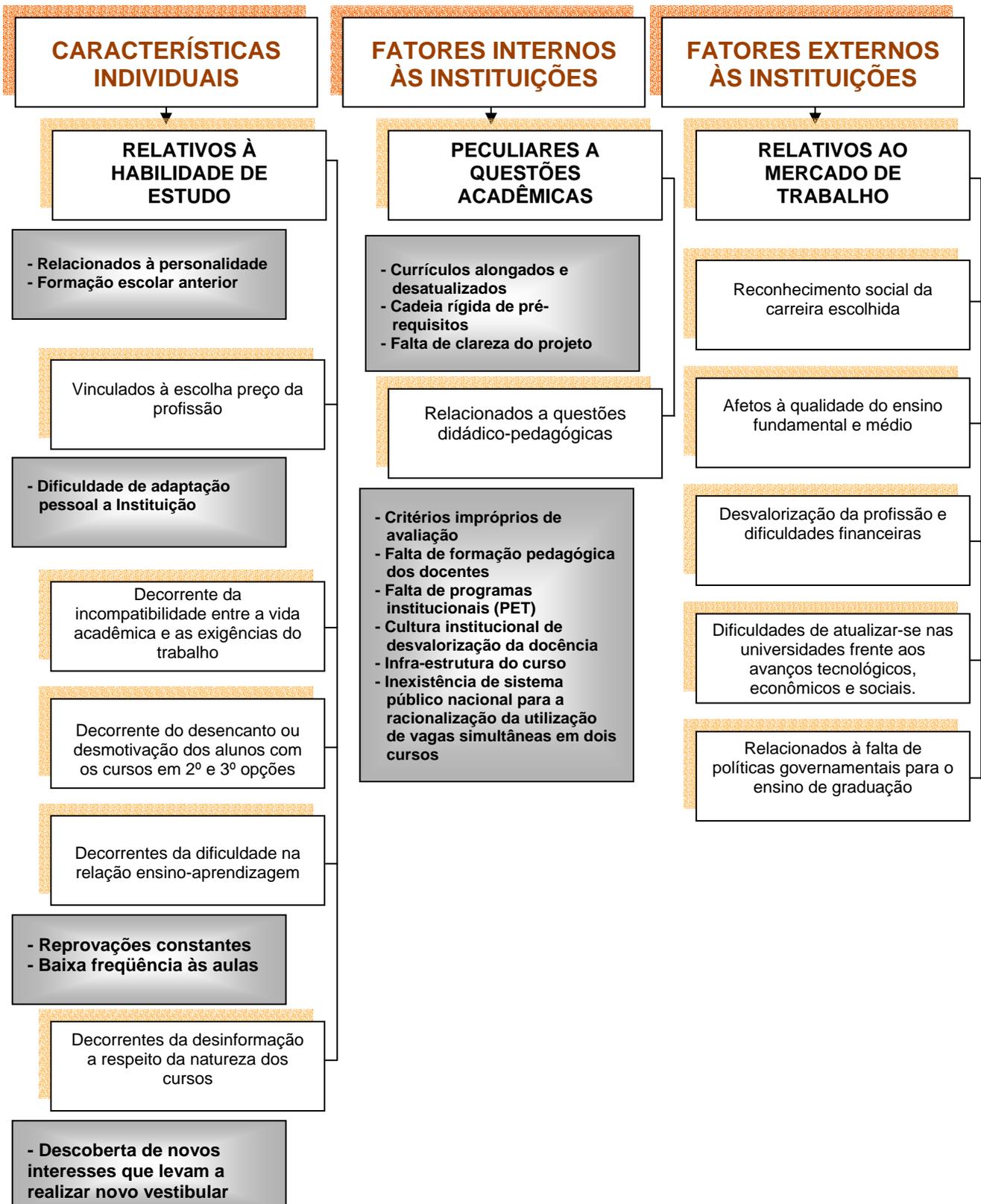


FIGURA 04: FATORES DA EVASÃO
 Fonte: desenvolvida pelo pesquisador.

No estudo foram pesquisados os índices de diplomação, retenção e evasão no que concerne às duas gerações de estudantes que ingressaram em 1986.

A terceira investigação foi o estudo 'comportamento da evasão nos Cursos de Graduação em Engenharia da Escola de Minas da UFOP,' período de 1990-1994, por meio do qual analisou a movimentação da evasão nos tradicionais cursos de engenharia da escola de Minas da UFOP.

Santos (1998) desenvolveu um estudo sobre: Diagnóstico do Fluxo de Estudantes nos Cursos de Graduação da UFOP, Retenção, Diplomação e Evasão. O estudo de Santos (1998) teve como objetivo principal traçar o quadro da diplomação, retenção e da evasão nos cursos de graduação da UFOP, procurando ainda:

- a) Identificar os pontos fortes e fracos em relação aos índices de diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação da UFOP;
- b) Traçar a tendência dos indicadores de diplomação, retenção e evasão nestes cursos.

A pesquisa consiste no levantamento de dados acerca da movimentação do aluno na instituição no período de 1990 a 1997. O estudo, à semelhança de outros já realizados, se insere nas atividades do Programa de Avaliação Institucional da UFOP-PAIUFOP e visou conhecer as tendências mais recentes dos indicadores de retenção, diplomação e evasão nos cursos de graduação.

Os resultados da pesquisa de Santos (1998), mostram que os indicadores estudados se manifestam em graus distintos nos mais variados cursos da instituição, não havendo uma lógica uniforme que possa explicar homoganeamente a sua ocorrência no conjunto de cursos. Entretanto, ressalta o autor que os índices levantados pela pesquisa não conseguem por si sós expressar a realidade dos cursos. Salaria Santos que o fenômeno evasão, está sempre associado a um conjunto de outros fatores, de múltiplas naturezas. Neste sentido, Santos (1999) recomenda que os dados quantitativos apresentados devem se converter em objeto de novas investigações, à luz de um enfoque qualitativo que venha a melhor explicá-los.

Golfeto *et al.* (1999) apresentaram um levantamento sobre a caracterização dos alunos do *Campus* de Ribeirão Preto em termos de cursos, dificuldades e anseios. O trabalho procurou, mediante questionários obter dados, restringindo-se aos alunos de 1º e 2º anos de cada curso. Neste estudo, observou-se que o fator

financeiro foi relevante para os alunos do primeiro e do segundo ano de cada curso, e se referiam, em ordem decrescente de importância, à manutenção, material didático, bolsas de pesquisa insuficientes, atividades extracurriculares, trabalho, material específico; outros.

Souza (1999) realizou seu estudo na Universidade de Santa Catarina – UFSC, com o seguinte enfoque: “Causas da evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina”. Interessante salientar, nesse estudo, que o autor, em sua justificativa cita que a razão “[...] do desenvolvimento de sua pesquisa deve-se à inexistência de pesquisas sobre a causa da evasão envolvendo evadidos, a fim de que possa traçar perspectivas de ações a serem empreendidas pela UFSC que venham a contribuir para a minimização desse fenômeno” (SOUZA, 1999, p. 38).

Sua pesquisa teve como universo os alunos evadidos no ano de 1996 a 1997, abrangendo cursos de três grandes áreas da instituição: a área de Ciências Biológica e da Saúde, área de Ciências Físicas e Tecnológicas, a área de Ciências Humanas e Artes. A amostra de seu estudo foi de 466 alunos evadidos, no qual somente 153 alunos responderam seu instrumento de coleta. O seu estudo determinou as causas que contribuíram totalmente ou muito para a evasão nos cursos de graduação da UFSC.

O trabalho de Hotza (2000), teve como finalidade de detectar, entre 1216 alunos-abandono, nos vários cursos de graduação da UFSC no I e II semestres do ano de 1997, o motivo pelo qual ocorreram tais evasões. O resultado da sua pesquisa revelou que não há uma resposta simples, mas um conjunto de fatores inter-relacionados que justificam a decisão de abandonar a universidade.

Tais fatores podem ser agrupados, de acordo com Hotza (2000), em três perfis de comportamento do aluno-abandono: as diferenças de comportamento estão baseadas em características individuais do ambiente interno da UFSC e das condições exteriores à instituição ora pesquisada.

No perfil do indivíduo procura analisar os interesses do aluno na escolha do curso. Já o perfil do ambiente externo teve como intuito detectar problemas financeiros, familiares ou de saúde. O terceiro perfil, que diz respeito às condições exteriores da própria instituição, buscou investigar os fatores relacionados com os professores, colegas e a instituição de ensino.

Fica evidente, no estudo de Hotza (2000), que em nenhum momento apontou ou sugeriu, em suas conclusões da pesquisa e nas suas sugestões, propostas ou indicadores que pudessem contribuir para reter a evasão dos cursos da UFSC.

As características apontadas pelo seu estudo estão centradas no indivíduo (alunos-abandono), no ambiente interno da instituição e nas suas condições exteriores. Enfatiza Hotza (2000, p. 12) em seu estudo: “é importante ressaltar que nesta pesquisa o abandono não será focado do ponto de vista da instituição, mas sob o aspecto da percepção individual dos alunos que abandonaram a universidade”.

Hotza (2000, p. 38), em seu estudo realizado menciona que: “o grande problema, porém, não se restringe somente à escassez de pesquisas sobre evasão e repetência no 1º grau. Além de escassa, a produção é de má qualidade”. Salienta Hotza em seu estudo que 15% do levantamento das pesquisas se referem ao tema evasão, e, nesse caso, este percentual reflete bem o quão pouco este tema na época tinha recebido atenção dos pesquisadores.

O trabalho de Rovaris Neto (2002) teve como objetivo aplicar técnicas de *data mining* e conhecimento de rede bayesiana para simular um Sistema Especialista Probabilístico – SEP que avaliasse a situação da evasão dos alunos do curso de graduação de uma IES, por meio de *E-Bayes* (Evasão Bayes), um *software* elaborado para este fim.

O resultado do estudo de Rovaris Neto (2002, p. 70) “é satisfatório de acordo com testes realizados e demonstrados”. O autor conseguiu apresentar um modelo de rede bayesiana capaz de retratar a situação acadêmica atual do curso em estudo, bem como, os motivos que podem levar os alunos a evadirem ou permanecerem em seu curso. Enfatiza, outrossim, que o sistema criado não venha substituir o especialista humano, mas sim oferecer suporte ao mesmo, auxiliando-o no processo decisório da organização, assumindo, assim, uma característica que é clara dos Sistemas de Apoio à Decisão – SAD. Por fim, conclui que o *E-Bayes* vem demonstrando ser uma ferramenta capaz de quantificar e qualificar os dados transformando-os em informações e gerando conhecimento capaz de interferir nos SAD.

Os aspectos destacados nesta revisão bibliográfica procuram mostrar que o aspecto vocacional, ou a vinculação do homem ao trabalho, é, em verdade, um aspecto crucial da vida; determinando, em grande parte a pessoa que ele venha a

se tornar. O que aqui se procurou fazer foi um resumo dos textos e estudos que possibilitaram o embasamento teórico para se realizar a pesquisa qualitativa junto aos alunos evadidos, na busca de entender os motivos e traçar um possível perfil.

2.3.2 Possíveis causas da evasão

A complexidade do fenômeno da evasão torna difícil precisar as reais causas que afastam os discentes do ambiente universitário.

Paredes (1994, p. 18), em seu estudo, adverte que: “o fenômeno da evasão é maior do que a percepção que dele se tem; os dirigentes universitários subavaliam o fenômeno e indicam causas nem sempre relevantes; e a subavaliação do fenômeno produz decisões inadequadas e até contrárias à maior produtividade do sistema universitário”.

As causas da evasão podem ser internas, externas e aquelas relacionadas ao aluno. As causas internas são referentes aos recursos humanos, a aspectos didático-pedagógicos e à infra-estrutura. Já as causas externas são ligadas a aspectos sócio-político-econômicos e as causas relacionadas ao aluno são aquelas referentes à vocação e a outros problemas de ordem pessoal, conforme mostra a Figura 05.

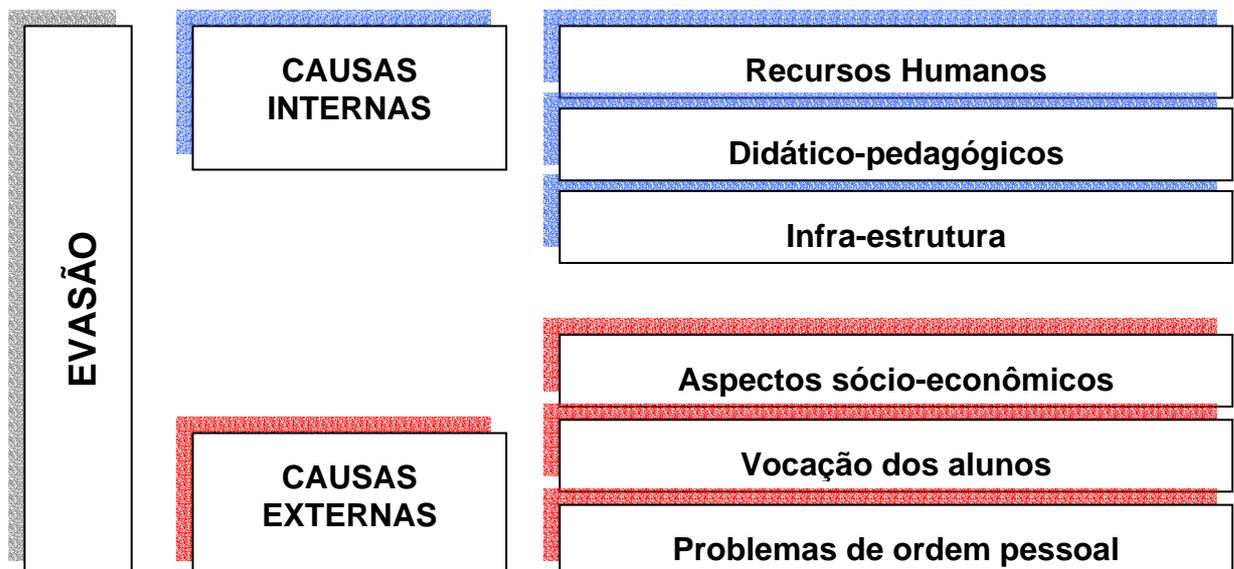


FIGURA 05: CAUSAS DA EVASÃO INTERNA E EXTERNA

Fonte: Adaptado de Paredes (1994).

Conforme Anderson (1987), existe um padrão de forças externas e internas que levam ao sucesso e à persistência ou falha ou fadiga do estudante e podem ser descritas de acordo com a Figura 06.

Forças Externas:

- a) Pais que valorizam o ensino superior e reivindicam sua importância;
- b) Colegas de grupos sócio-econômicos semelhantes que têm os mesmos objetivos e valorizam o ensino superior;
- c) Valores culturais que enfatizam o aprendizado, alcance intelectual e educação superior; informação a respeito das oportunidades oferecidas na faculdade - auxílio financeiro, programas de estudo, e oportunidade para o desenvolvimento intelectual e pessoal na faculdade em geral e nas específicas; professores e conselheiros que expressam a confiança no potencial do aluno e ao seu sucesso na faculdade;
- d) Informações sobre os benefícios que examinam os caminhos da educação que irão auxiliar o aluno a afirmar e alcançar seus objetivos pessoais; exposição de ex-alunos que servirá como modelo para os seguintes.

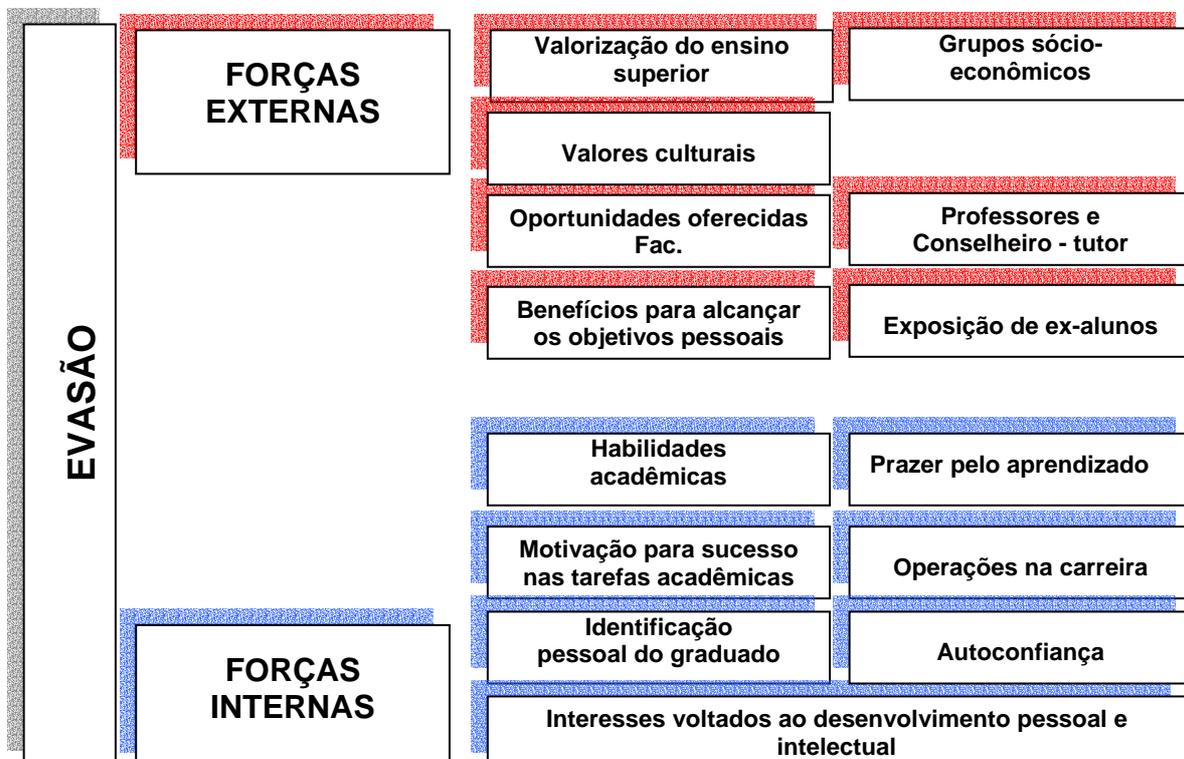


FIGURA 06: FORÇAS DAS CAUSAS DA EVASÃO INTERNA E EXTERNA

Fonte: Adaptado de Anderson (1987).

Forças Internas:

- a) Habilidades acadêmicas que tornam possível a admissão e realização na faculdade;
- b) Motivação para o sucesso e persistência nas tarefas acadêmicas; interesse em conseguir uma educação de nível superior que promova o desenvolvimento pessoal e intelectual;
- c) Operações na carreira - necessidade acadêmica; prazer no aprendizado levando à satisfação pessoal e intelectual;
- d) Autoconfiança para ajustar-se à experiência da faculdade e desafios no aprendizado;
- e) Valores que reconhecem a importância do ensino superior; identificação com pessoal graduado que possa servir de modelo positivo.

Anderson (1987) afirma ainda que algumas das forças que agem contra a permanência e a realização do estudante são:

- a) Procedimentos institucionais de rotina (registro, matrículas);
- b) Seleção dos cursos apropriados;
- c) Leitura, análise e realização dos testes;
- d) Pesquisa em bibliotecas e material acadêmico escrito dentro de padrões e das exigências do professor;
- e) Atuação em laboratórios, estudos e atividades extra-classe - demonstração de habilidades e motivação.

Outros obstáculos podem ser citados (como forças negativas internas):

- a) Falta de recursos materiais que sustentem o aluno na universidade;
- b) Problemas com alojamento, colegas de quarto, transporte;
- c) Conflitos no trabalho;
- d) Demandas sociais;
- e) Rejeição da família ou amigos que não valorizem a formação superior;
- f) Discriminação racial;
- g) Obrigações para com a família.

Na Universidade Federal da Bahia, foi realizada, no período de 1979 a 1985, uma pesquisa que revelou existência de evasão em cada semestre, por deliberação

própria do aluno. O estudo foi desenvolvido com caráter exploratório, uma vez que não partiu de pressupostos teóricos. A amostra consistiu de alunos de cursos que apresentavam alta taxa de evasão, no período de 6 semestres consecutivos, no período de 1981 a 1983. Na referida pesquisa, ficou constatado que os cursos considerados de alta evasão eram principalmente cursos de licenciatura (58%), nos quais predominava baixa seletividade e prestígio social.

Nesta direção, um dos indicadores principais da evasão, segundo aquela pesquisa, é o nível sócio-econômico dos evadidos, indivíduos provenientes de camadas sociais baixas, em cursos de baixa seletividade.

Analisando as causas da evasão a partir das categorias específicas, conclui-se que a maior parte dos alunos evadiram-se por problemas pessoais, entre os quais, a necessidade de trabalhar constitui-se no motivo principal. De acordo com a referida pesquisa, o motivo da evasão é pessoal, entretanto, há uma responsabilidade institucional pela ausência de programas para alunos carentes.

Observa-se que os motivos principais de evasão na UFBA são coincidentes com os apontados na evasão do ensino fundamental e do ensino médio, em que necessidade de trabalhar, devido à precária condição sócio-econômica, predomina. (CARVALHO, 1995).

Um estudo sobre evasão no ensino superior em Curitiba foi desenvolvido por Paredes (1994) envolvendo a Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR e a Universidade Federal do Paraná – UFPR. Esse estudo identificou os valores médios da evasão de todos os cursos das duas instituições num período de dez anos, entre 1980-1989. O critério adotado foi o da produtividade dos cursos, mediante o cálculo da relação entre alunos graduados e vagas ofertadas no total do período considerado.

A segunda fase da pesquisa consistiu em entrevistas com cerca de 250 evadidos, desistentes e com os dirigentes de cada uma das universidades pesquisadas. Identificou-se a correlação entre produtividade/evasão e procura dos cursos por ocasião do vestibular.

A pesquisa evidenciou que, na UFPR, os fatores determinantes do rendimento dos cursos seguem naturalmente os condicionantes sociais que determinam a maior ou menor procura. Nessa instituição, os cursos noturnos são mais concorridos do que seus equivalentes no diurno e apresentam um rendimento mais baixo.

De acordo com Paredes (1994) na PUC, foi verificada a existência de uma intervenção direta da instituição para melhorar a produtividade dos cursos:

- a) Melhorar o desempenho dos alunos que apresentam dificuldades, através de aulas de reforço;
- b) Adequação do número de vagas segundo a demanda do mercado (oferecendo uma ou duas turmas para o mesmo curso);
- c) Fechamento de cursos deficitários e abertura de novos, inéditos na região;
- d) Pressão sutil e implícita da administração, exercida sobre o corpo docente, no sentido de facilitar as aprovações dos alunos.

Ficou comprovado, segundo a pesquisa da UFPR, que os mecanismos desenvolvidos para tal finalidade conseguem melhores resultados nos cursos de baixa procura do que naqueles de maior prestígio. Para cursos de evasão baixa ou média, como Medicina, Odontologia, Processamento de Dados, Engenharia Civil, Direito, a procura na UFPR é praticamente o dobro da registrada na PUC.

Foi observada uma desvantagem para a PUC na seleção de candidatos - os mais preparados vão para a UFPR - aliada à necessidade de manter o maior número possível de alunos na instituição, para viabilizar economicamente a manutenção dos cursos.

Nos casos em que os cursos diurnos apresentam um rendimento em torno de 50%, se forem dadas opções em dois períodos, sem aumento significativo do total de vagas (procura foi superior 3 x 1), ocorre uma melhoria na produtividade. Nos casos em que o rendimento é inferior a 40% e a procura inferior a 2 candidatos/vaga, a oferta de mais vagas noturnas não melhoraria a produtividade.

A diferença na produtividade entre alunos dos turnos diurno e noturno é embasada principalmente naqueles que devem estudar e trabalhar concomitantemente, sem levar em conta a formação básica, que, via de regra, já é inferior, se comparada àqueles que podem somente estudar. Nas duas universidades, os cursos de Medicina e Odontologia mostram baixa evasão e uma alta seletividade.

No outro extremo, encontram-se, em geral, cursos de licenciatura ou da área de ciências exatas, entre eles, o de Física, na UFPR, com 90% de evasão no noturno e 82% no diurno. A pesquisa concluiu que, entre outras causas de evasão nas duas instituições, podem ser citadas:

- a) Opção pelo trabalho;
- b) Matrículas simultâneas nas duas instituições por temor de não conseguir vaga;
- c) Precipitação de entrar na faculdade, sem informações prévias sobre o conteúdo do curso e prática profissional, provocam matrículas em cursos inadequados às aspirações ou vocações pessoais;
- d) Problemas relacionados à qualidade dos cursos (abaixo das expectativas), problemas organizacionais (horários, conteúdos das disciplinas) e conjunturais (greves);
- e) Imaturidade que se reflete no aspecto pessoal, com instabilidade familiar (casamentos desfeitos) e na escolha inadequada do curso;
- f) Despreparo do aluno, que inviabiliza o acompanhamento do curso, principalmente nos primeiros semestres;
- g) 'Curso Tampão' é abandonado tão logo se consiga vaga no curso pretendido;
- h) Conhecimento das condições precárias de remuneração no magistério, bem como as dificuldades de colocação profissional, mesmo para profissões tradicionalmente mais prestigiadas, quando comparadas com o esforço e investimento necessários para concluir a formação superior;
- i) Empregos públicos que oferecem estabilidade, garantias e remuneração nem sempre obtidas com um diploma de ensino superior.

Estudo semelhante foi realizado por um grupo de pesquisadores da UNESP, em 1995, para avaliar o índice de evasão escolar nos cursos de graduação daquela instituição, tomando como público os ingressantes de 1985 a 1986. O estudo foi dividido em duas etapas: a primeira, centrada nos aspectos quantitativos da evasão e repetência por curso e por série; a segunda fase, na explicação das causas desse fenômeno, sob perspectiva qualitativa, abrangendo aspectos estruturais, funcionais e sócio-culturais de cada curso (BICUDO, 1995).

O trabalho considera como grupo de estudo os ingressantes a partir de 1985 em cada curso. As transferências internas de período foram consideradas como evasão por se caracterizarem como abandono da turma. Tanto no estudo feito em Curitiba, como no da UNESP, notaram-se as mesmas tendências nas universidades estudadas, os cursos mais concorridos no vestibular apresentam o menor índice de evasão, Medicina e Odontologia para as três universidades e Medicina Veterinária na UFPR e UNESP.

Na outra ponta estão os cursos, sobretudo na área de Exatas, em que se verifica uma evasão entre 90% e 70%, a seguir, relacionados em ordem decrescente: Física; Estatística; Matemática; Química (Licenciatura); Ciências de Primeiro Grau (Licenciatura); Letras/Inglês e Filosofia na UFPR. Engenharias, de Ilha Solteira; Física e Matemática (Bacharelado/Licenciatura) em Rio Claro; Matemática (Bacharelado/Licenciatura), em São José do Rio Preto, na UNESP.

A PUC-PR apresenta uma evasão entre 67% e 52% distribuída pelos cursos, em ordem decrescente: Matemática; Artes Cênicas; Química Industrial e Letras. Uma das conclusões a que chegou o estudo da UNESP foi que a evasão ocorre, predominantemente, nos primeiros e segundos anos da série ideal (aquela recomendada em termos da melhor distribuição da grade curricular para cada curso). Cabe identificar os tipos de evasão para dimensionar os cursos e as conseqüências.

2.3.3 Tipos de evasão encontradas na literatura

Com a finalidade de apontar, de acordo com a revisão da literatura efetuada, a conceituação do fenômeno evasão, e os tipos de evasão que possam existir nas IES para compreender os fatores analisados.

Importante salientar que as universidades foram criadas por lei e são instituições de ensino superior, constituídas como autarquias educacionais de regime especial vinculadas ao Ministério da Educação. A universidade goza de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa, que é exercida por meio de seus estatutos, regimento geral e resoluções da própria instituição e da Legislação Federal Lei nº 9.394 Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, promulgada em 26 de dezembro de 1996. Portanto, cada instituição, mediante seus estatutos, regimentos e resoluções, cria seus mecanismos próprios, o que as diferencia de uma instituição para outra.

Costa (1991), em seu estudo sobre a evasão nos cursos de graduação da UFGRS, criou o seguinte diagrama de evasão, para os cursos de graduação da UFGRS, visto na Figura 7, caracterizando a evasão daquela IES em três fases: Definitiva, Temporária e de Curso.

A seguir, são definidos os termos técnicos sobre evasão, usados no estudo por Costa (1991).

EVASÃO: “é saída do aluno da universidade ou de um de seus cursos, definitiva ou temporariamente, por qualquer motivo, exceto a diplomação”.

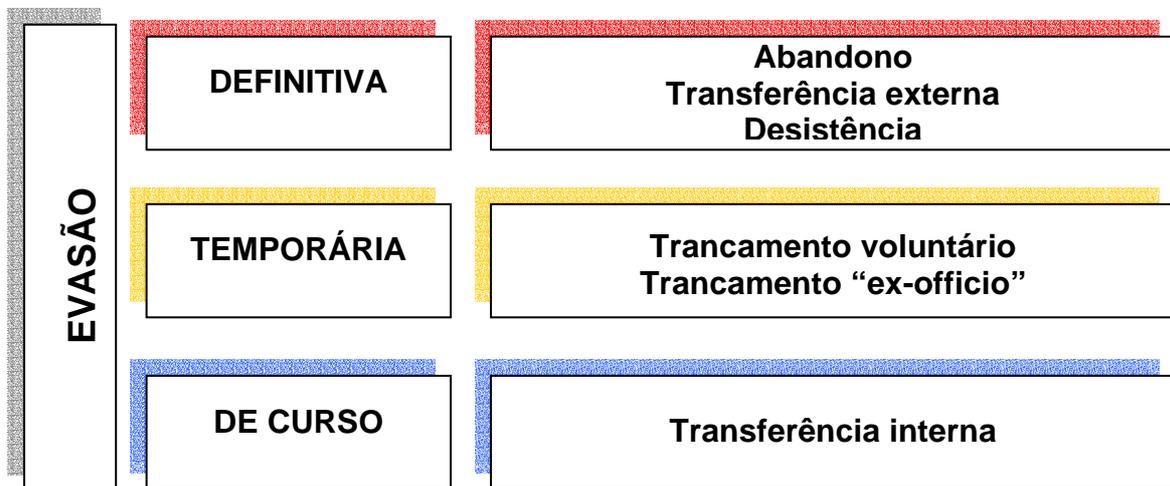


FIGURA 07: DIAGRAMA DA EVASÃO
Fonte: Adaptado de Costa (1991).

- a) **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.
- **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 instituição.
 - **TRANSFERÊNCIA PARA OUTRA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR – IES:** é o desligamento de aluno da instituição, mediante pedido formal, com a finalidade de ingressar em outra IES.
- b) **EVASÃO TEMPORÁRIA:** é toda e qualquer saída temporária da instituição; considerando-se todo o 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 do trancamento desde que obedecido o limite máximo citado.

- **EVASÃO 'EX-OFFICIO'**: é o caso do aluno já integrante do corpo discente de um dos cursos da instituição que, aprovado em novo vestibular, não solicita o desligamento do curso em que estava matriculado no prazo estabelecido para a pré-matrícula.

c) **EVASÃO DE CURSO**: Considerou-se como evasão de curso tão somente a passagem de um curso para outro da instituição, ou seja, a transferência interna.

A revisão da literatura sobre a evasão na Europa e na América do Norte, conforme a pesquisa de Latiesa (1992), desenvolvida no período de 1960 a 1986 teve como objetivo mostrar a evasão das universidades européias e norte-americanas.

Os resultados obtidos por Latiesa (1992), indicam que as universidades da Alemanha, Finlândia, Holanda e Suíça são as que apresentam acentuado rendimento, enquanto que as universidades que mostram resultados insatisfatórios estão situadas nos Estados Unidos, Áustria, França e Espanha. A autora ainda afirma que sua pesquisa apurou que as taxas de evasão nos EUA atingem em torno de 56%, como acontece com a maioria das universidades brasileiras.

As evasões no Brasil têm preocupado as autoridades educacionais, e de acordo com a assessoria de comunicação do MEC (2000), os indicadores levantados sobre a evasão da educação no país para o ensino superior, comparando-se os alunos concluintes do ensino superior de 1997 com os alunos ingressantes de 1993, revelam que as instituições brasileiras formam 62,40% dos alunos que iniciam a graduação, ou seja, 37,60% dos alunos que ingressam na IES não concluem seus estudos.

Este percentual de conclusão dos alunos também pode ser visto e comparado entre as IES, federais, estaduais, municipais e particulares. A Figura 8 mostra que as públicas estaduais são as que formam o maior número de alunos no ensino superior, com 75,30%, e evasão de 24,70%, sendo que o menor índice de conclusão é das IES municipais, 56,20%, e com maior índice de evasão, de 43,80%.

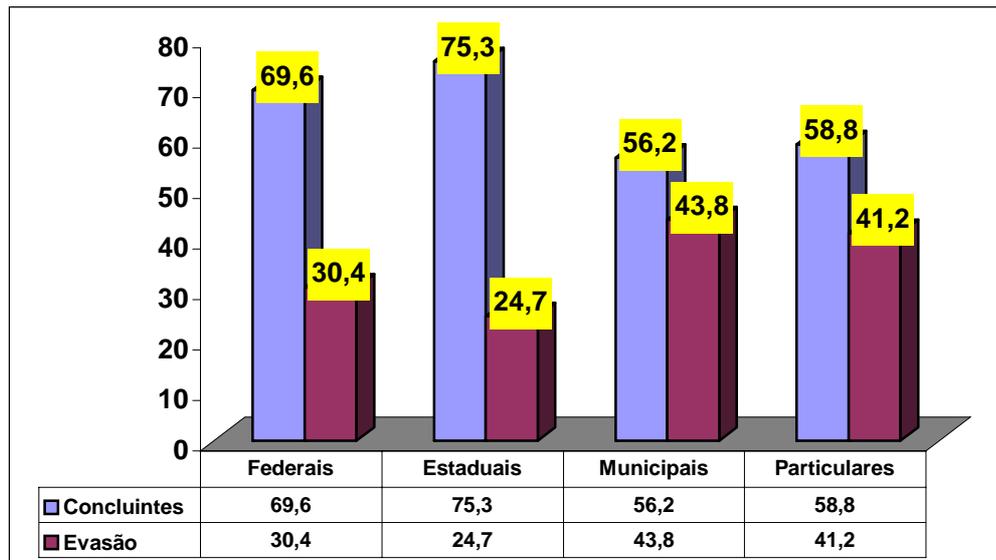


FIGURA 08: EVASÃO NAS IES, FEDERAIS, ESTADUAIS, MUNICIPAIS E PARTICULARES. (INGRESSO 1993 COM CONCLUINTES DE 1997)
 Fonte: MEC/2000.

Uma comparação que pode ser analisada é o número de concluintes em 2001 nos cursos de graduação das IES no Brasil, que atinge o percentual de 13,03%, conforme dimensionado na Figura 9.

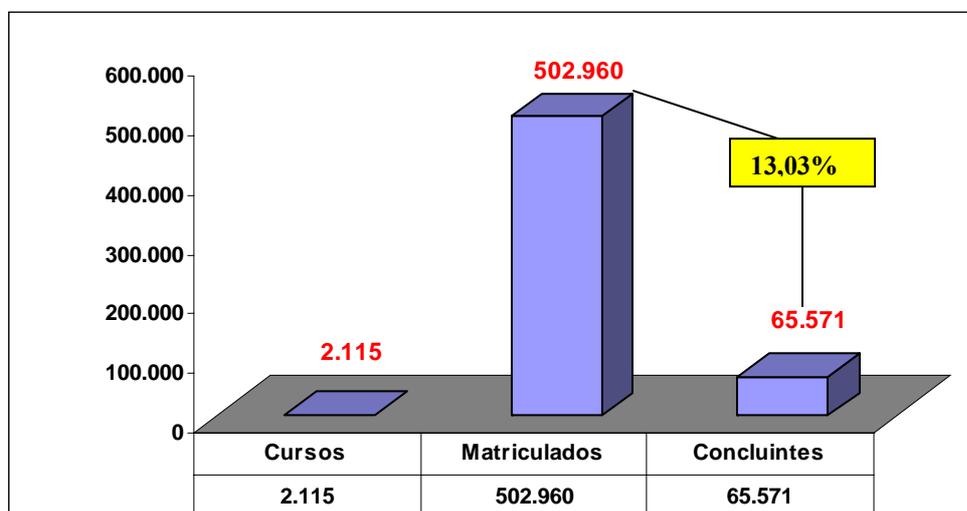


FIGURA 09: NÚMERO DE MATRICULADOS E CONCLUINTES DAS IES NO BRASIL - 2001
 Fonte: MEC/2001.

Na UFSM, o número de evasões nos últimos 4 anos (1998-2001) tem diminuído, como evidencia a Figura 10.

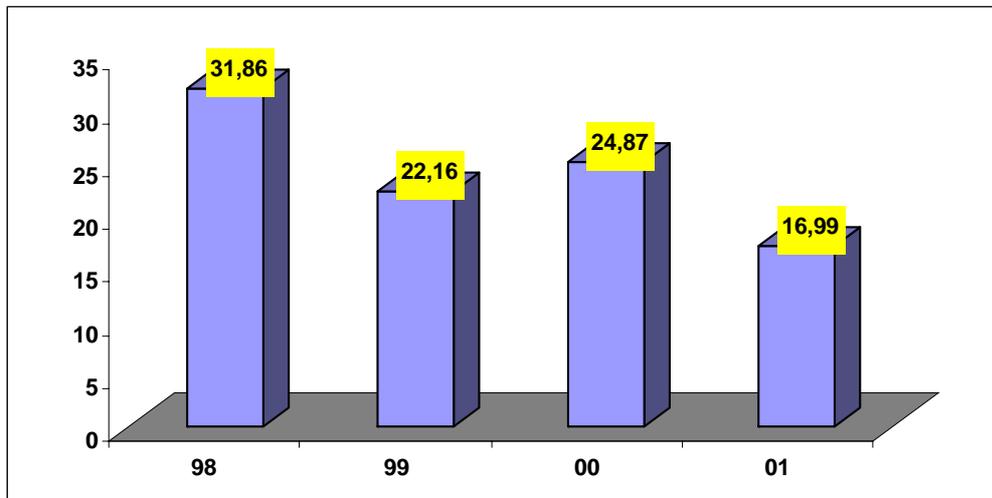


FIGURA 10: PERCENTUAIS DA EVASÃO NA UFSM NO PERÍODO DE 1998 A 2001
 Fonte: PROPLAN/2001.

Observa-se, pela Figura 11, que o número de ingressantes, de 1998 para 2001, tem aumentado e acompanha o número de alunos diplomados, acontecendo o inverso, em que a evasão tem diminuído. (PROPLAN /UFSM-2001)

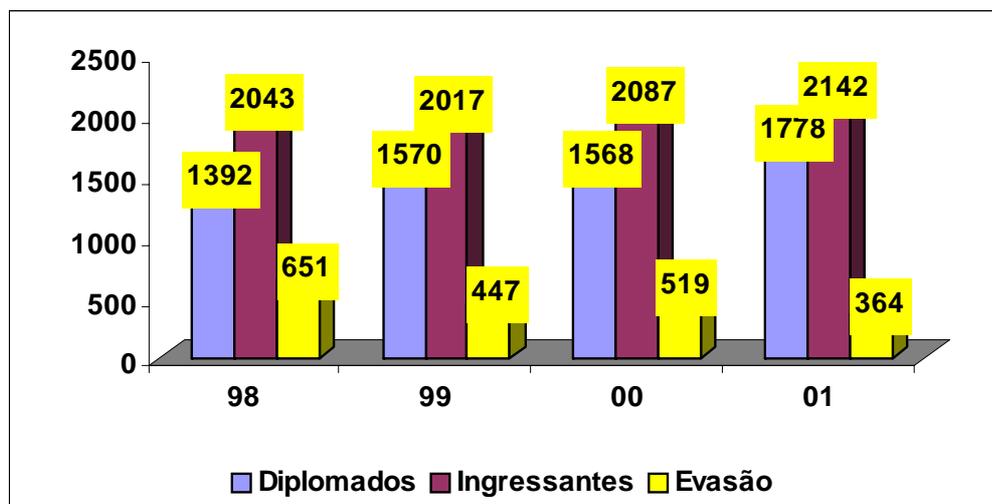


FIGURA 11: NÚMERO DE DIPLOMADOS, INGRESSANTES E EVADIDOS DE 1998 A 2001.
 Fonte: PROPLAN/ UFSM/2001.

Um indicador da eficiência do sistema de avaliação pode ser de verificar a conclusão ou não do curso dentro do prazo determinado. Isto leva a concluir que, se existir discrepância entre a duração teórica (prevista) e a duração efetiva (real) dos cursos, esta discrepância afeta os índices de produtividade e pode indicar deficiências no sistema cujas causas e efeitos necessitam ser estudados, porque podem, no futuro, vir a se transformar em novas evasões.

Poignant (1976, p. 8) afirma que: “o sistema escolar ideal, totalmente eficiente, seria aquele no qual os alunos matriculados saíssem diplomados nos prazos normais, significando um rendimento de 100%”.

Conforme os estudos feitos na revisão da literatura, procura-se dar um embasamento teórico e uma visão do fenômeno evasão para os cursos superiores. É importante a realização da pesquisa qualitativa junto aos alunos evadidos dos Cursos de Ciências Contábeis para determinar as causas da evasão em seus diferentes aspectos endógenos e exógenos.

2.4 CONTEXTUALIZAÇÃO INSTRUMENTO DAS CAUSAS DA EVASÃO – ICE

A concepção filosófica deste estudo se fundamenta na metodologia construtivista, apontada por Moreira (1999, p.15) como sendo:

o construtivismo é uma posição filosófica cognitiva interpretacionista. Cognitiva porque se ocupa de cognição, de como o indivíduo conhece, de como ele constrói sua estrutura cognitiva. Interpretacionista, pois supõe que os eventos e objetos do universo são interpretados pelo sujeito cognocente.

O ser tem a capacidade criativa de interpretar e representar o mundo, não somente de responder. O homem construtivista vai em busca de sua verdade, constrói o mundo que vive, dando o sentido das coisas, bastando que lhe sejam dadas possibilidades de evoluir em seus pensamentos e ações, visto que Holz (1999, p. 52), “o construtivismo sustenta que existe um mundo real que o ser humano vive”. Deste modo, o homem impõe um sentido desejado a si próprio, de maneira que as coisas sejam feitas como ele acha que devam ser, não deixando que a criatividade aflore naturalmente na crença de que, se não for estimulado e direcionado, não terá progresso.

Neste tipo de visão construtivista, diante de um problema a ser resolvido o pesquisador diagnostica a complexidade do fenômeno e busca respaldo em coisas ou sujeitos-chave, estabelecendo, ou não, uma interação sobre a questão para ajudar a solucioná-la.

No estudo para a criação do instrumento para diagnosticar a evasão, a decisão passa a ser conjunta e não de forma unilateral, aproveitando-se as fontes secundárias, de levantamento baseado em bibliografias existentes, documentos e

uso de dados estatísticos e pesquisa já realizadas, bem como, o conhecimento através de entrevista com sujeitos-chave da UFSM e UFSC (Pró-Reitor de Graduação, Diretor de Centro, Coordenador do Curso de Ciências Contábeis) que vivenciaram na instituição o fenômeno evasão, coletando com estes sua experiência gerencial, pessoal, e seu juízo de valor, os quais foram relevantes na busca da solução do problema para a construção do modelo a ser proposto.

Esta é a forma construtivista na evolução do conhecimento para a solução de problemas. Nota-se que a chave do construtivismo é a aprendizagem por meio de idéias, conhecimentos, informações e perícia em juntar tudo isso e transformá-los em soluções mais adequadas para os problemas, segundo o contexto visualizado. O construtivismo prevê que o saber do pesquisador e sujeitos-chave deve contribuir para um terceiro saber, ou conhecimento.

O critério para a criação da aplicação do instrumento proposto das categorias e componentes para a análise do diagnóstico da prevenção da evasão para os Cursos de Ciências Contábeis foi respaldado pela pesquisa bibliográfica embasado nos estudos realizados pelo MEC (1994) e os casos dos pesquisadores ANDERSON (1987), PAREDES (1994), SOUZA (1999) e HOTZA (2000).

2.4.1 Proposta do ICE

Para que se possa melhor organizar e entender a importância de cada dimensão, componentes e indicadores do instrumento proposto, estes foram organizados conforme Figura 12. Acrescenta-se ainda que para se chegar à definição deste instrumento, buscou-se mediante discussões, com os grupos focais sobre as opiniões a respeito da estrutura no que se refere às dimensões chegando aos componentes e aos indicadores a este sistema proposto.

Nesta perspectiva de elaborar o Instrumento das Causas da Evasão, estabeleceu-se uma sistemática de avaliação do processo de ensino-aprendizagem para o ensino superior com ênfase em Cursos de Ciências Contábeis. Ruiz (1996, p.137), neste sentido, afirma que a sistemática “significa conjunto de etapas e processos a serem vencidos ordenadamente na investigação dos fatos ou na procura da verdade”.

Corroborando, Pasold (2002, p. 104) menciona “o método e a forma lógico-comportamental nos quais se baseia o pesquisador para investigar, tratar os dados

colhidos e relatar os resultados”. Neste contexto, partindo da premissa de Pasold (2002), pode-se dizer que o método dedutivo possibilita o pesquisador, de forma segura e viável, a alcançar os objetivos traçados no trabalho através de caminhos que levaram à direção do levantamento de indicadores (variáveis) necessários para estabelecer o instrumento proposto, pois sua estrutura metodológica parte do geral para o particular.

Os indicadores para dar suporte aos componentes das dimensões das causas da evasão foram viabilizados pela colaboração recebida dos informantes-chave. Após levantamento bibliográfico efetuado e sistematização dos depoimentos dos informantes-chave, o modelo foi elaborado e submetido à apreciação dos sujeitos-chave os quais concordaram com as duas categorias definidas da causa da evasão juntamente com os sete componentes que originaram os trinta e sete indicadores para detectar-se as possíveis causas da evasão no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal de Santa Catarina, como destaca a Figura 12.

O modelo para diagnosticar as causas da evasão segundo a Figura 13, foi elaborado tendo duas categorias ou dimensões básicas na sua construção, que são as dimensões internas e externas.

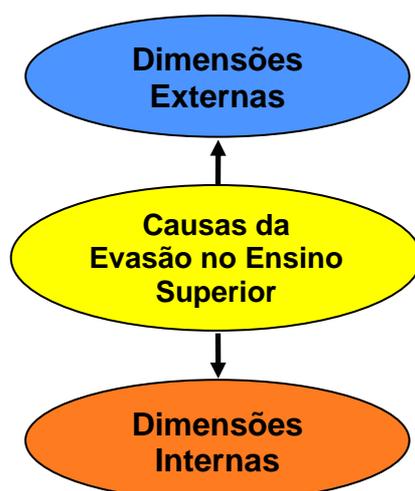


FIGURA 13: MODELO DIMENSÕES INTERNAS E EXTERNAS DO ICE
Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

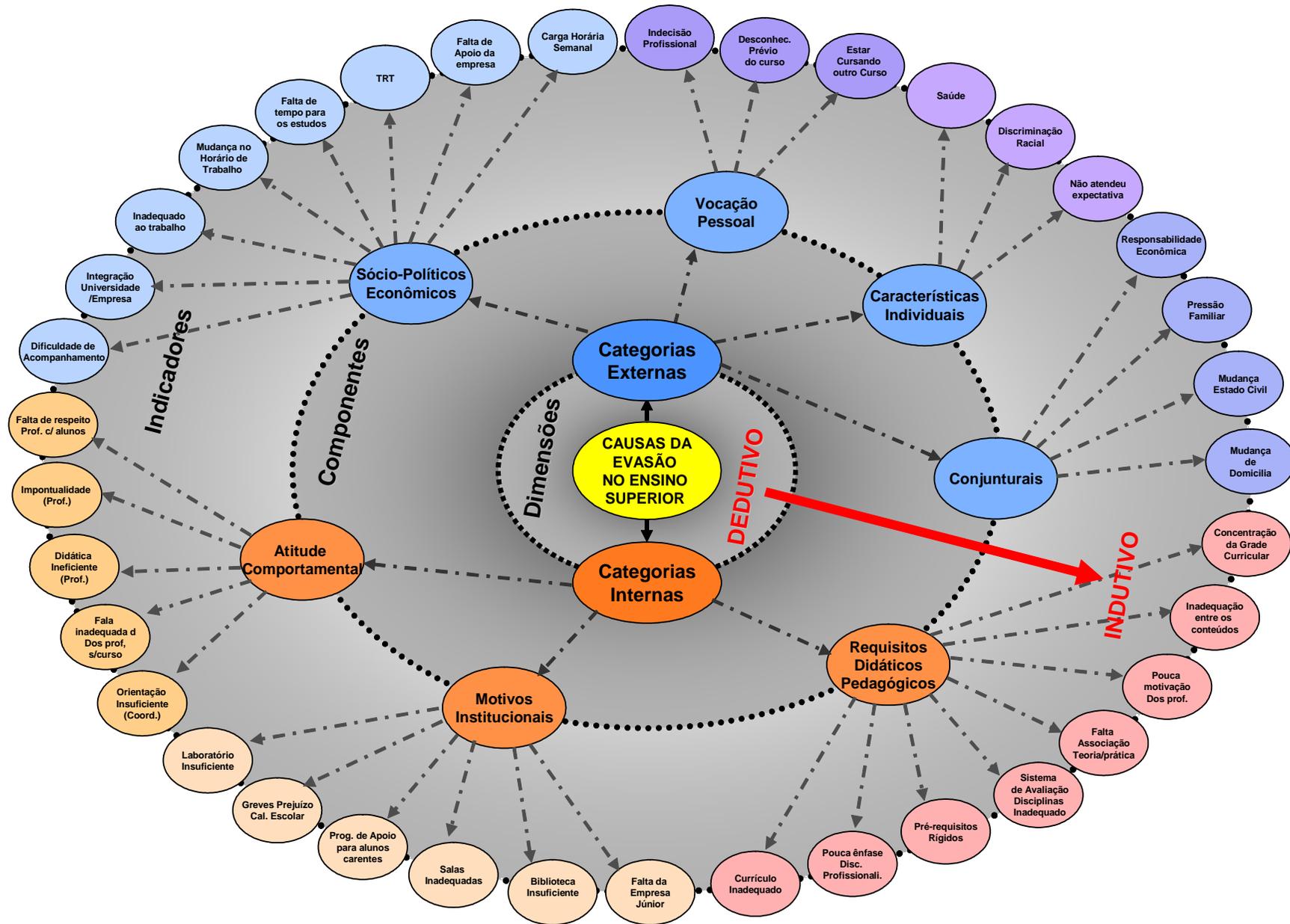


FIGURA 12: INSTRUMENTO DAS CAUSAS DA EVASÃO - ICE.
 Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador

A categoria interna é formada por três componentes da instituição ligados diretamente ao Curso de Ciências Contábeis, que são: atitude comportamental; motivos institucionais e requisitos didático-pedagógicos, os quais podem influenciar nas prováveis causas da evasão. Na visão de Tachizawa (1999), o curso deve desenvolver ações e diretrizes para se precaver contra essas ameaças (evasão) quando visualizadas, como demonstra a Figura 14.

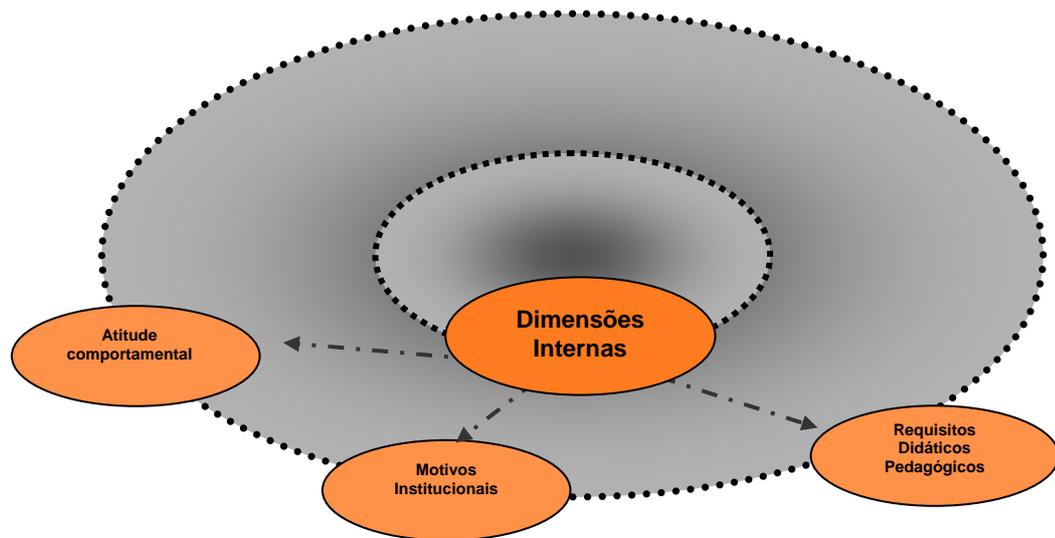


FIGURA 14: COMPONENTES DAS DIMENSÕES INTERNAS
FONTE: Desenvolvido pelo pesquisador.

Os três componentes das categorias internas identificam 19 indicadores considerados significativos para o modelo proposto.

O componente Atitude Comportamental possui cinco indicadores prováveis das causas da evasão no ensino superior, conforme destaca a Figura 15, ou seja:

- Falta de respeito dos professores para com os alunos;
- Impontualidade dos professores;
- Didática dos professores ineficiente;
- Forma inadequada com que os professores falam do Curso; e
- Orientação insuficiente da Coordenação do Curso, quando solicitadas informações.

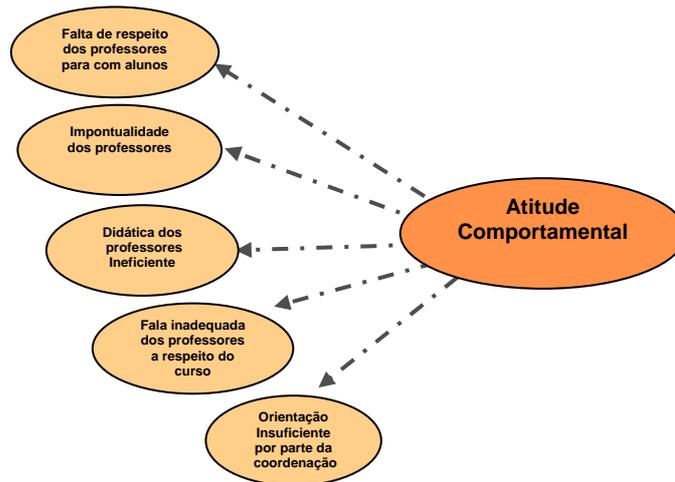


FIGURA 15: INDICADORES DA ATITUDE COMPORTAMENTAL
FONTE: Desenvolvido pelo pesquisador.

O componente motivos institucionais possui seis indicadores prováveis das causas da evasão no ensino superior, segundo a Figura 16, ou seja:

- Laboratórios: insuficientes com relação aos equipamentos de informática e conexão com a Internet;
- Existência de greves, com prejuízos do calendário escolar;
- Falta de programa de apoio mais amplo aos alunos carentes;
- Aspectos inadequados das salas de aulas ao ensino (físicos, didáticos, recursos audiovisuais);
- Biblioteca insuficiente com relação a livros, periódicos, revistas, etc.; e
- Falta da empresa Junior para a prática do curso.

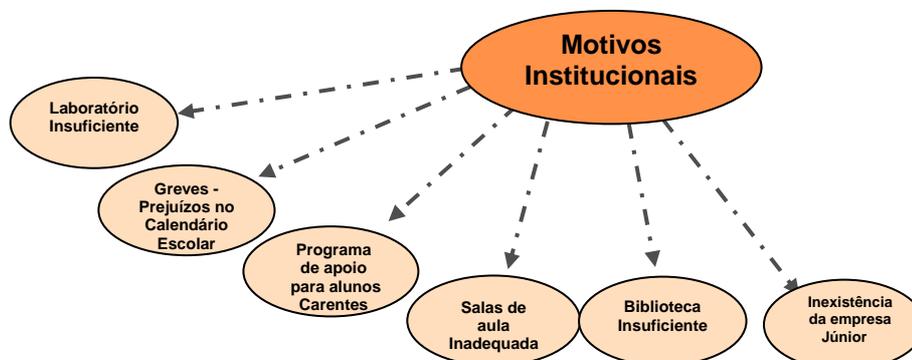


FIGURA 16: INDICADORES MOTIVOS INSTITUCIONAIS
Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

O componente requisitos didático-pedagógicos possui oito indicadores prováveis das causas da evasão no ensino superior, de acordo a Figura 17, sendo:

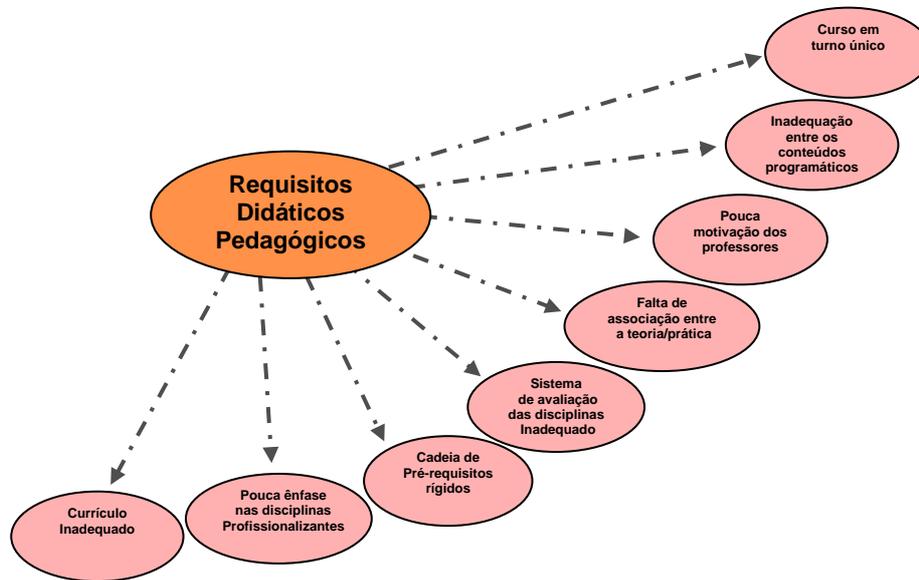


FIGURA 17: COMPONENTES DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS
Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

- Currículo inadequado às exigências/interesses do mercado de trabalho;
- Pouca ênfase nas disciplinas profissionalizantes;
- Cadeia rígida de pré-requisitos;
- Sistema de avaliação das disciplinas inadequado;
- Falta de associação entre a teoria e a prática nas disciplinas;
- Pouca motivação por parte dos professores;
- Inadequação entre os conteúdos das disciplinas; e
- Concentração da grade curricular em um único turno.

As dimensões externas são formadas por quatro componentes, que identificam dezoito (18) indicadores considerados relevantes para o estudo do modelo proposto pelo pesquisador, e conforme os estudos existentes sobre as causas da evasão. Os quatro componentes externos identificados são: vocação pessoal; características individuais; conjunturais e sócio-políticos-econômicos, cuja categoria tem por finalidade detectar problemas de ordem pessoal, vocacional, mercado de trabalho, financeira, dificuldades ambientais e sócio-culturais, conforme pode ser visualizado na Figura 18 .

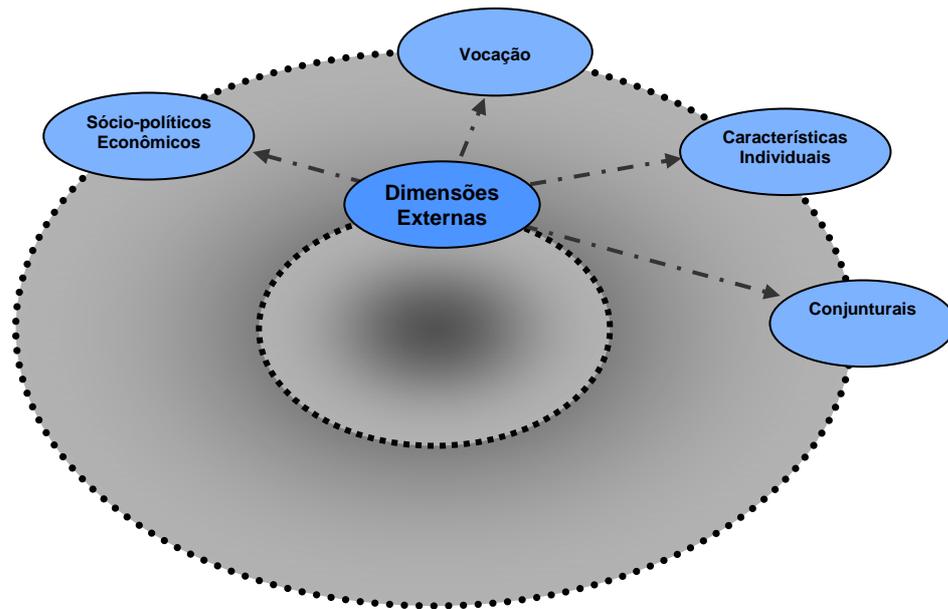


FIGURA 18: DIMENSÕES EXTERNAS
 Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Neste caso, a instituição (curso) deve estar acompanhando e tomando providências, continuamente, no sentido de interagir com as oportunidades e ameaças ambientais, levando em consideração sempre atividades da instituição e nunca esquecendo sua missão e seus objetivos, porque o papel da universidade também é de garantir a qualidade do curso, como a de sua conclusão por parte do aluno.

O componente conjunturais possui quatro indicadores prováveis das causas da evasão no ensino superior conforme mostra a Figura 19, sendo:

- Mudança de residência/domicílio;
- Mudança do estado civil;
- Pressão familiar sobre a indicação do curso; e
- Responsabilidade econômica no sustento da família.

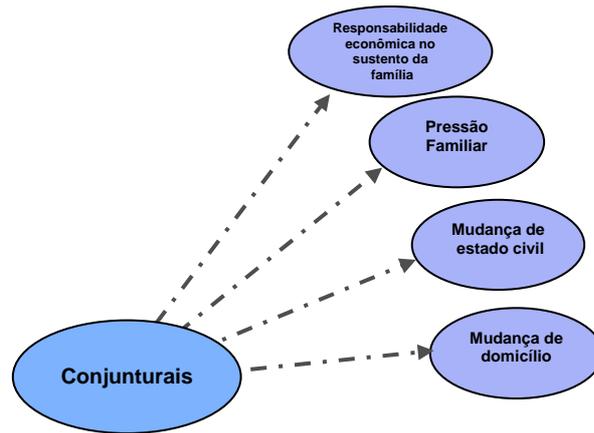


FIGURA 19: COMPONENTES CONJUNTURAIS

Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

O componente características individuais possui três indicadores prováveis das causas da evasão no ensino superior, como pode ser visto na Figura 20, sendo:

- Por não ter atendido minhas expectativas;
- Discriminação racial; e
- Problemas de saúde ou falecimento.

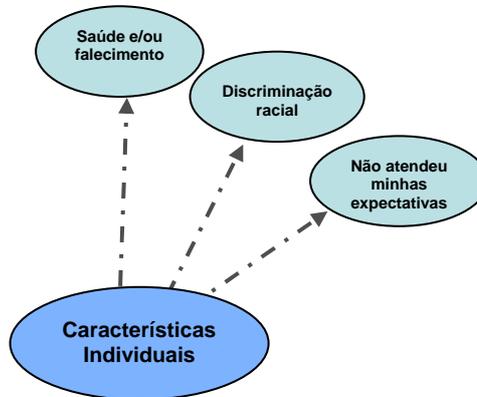


FIGURA 20: COMPONENTES CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS

Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

O componente vocação pessoal possui três indicadores prováveis das causas da evasão no ensino superior, conforme ressalta a Figura 21, sendo:

- Estar cursando paralelamente outro curso superior;
- Desconhecimento prévio sobre o curso; e
- Mudança de interesse, opção de vida e/ou indecisão profissional.

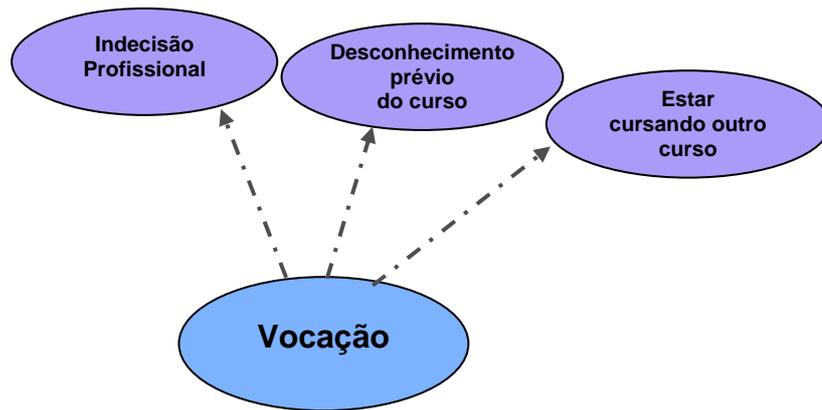


FIGURA 21: COMPONENTE VOCAÇÃO PESSOAL
Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

O componente Sócio-Político-Econômico possui oito indicadores prováveis das causas da evasão no ensino superior, de acordo com a Figura 22, sendo:

- Carga horária semanal de trabalho;
- Falta de apoio da organização onde trabalha;
- Trancamento total do curso;
- Falta de tempo para estudar;
- Mudança no horário de trabalho;
- Não estava adequado com o meu trabalho;
- Não existe integração entre a universidade e as empresas (estágio supervisionado); e
- Dificuldades de acompanhamento do curso.

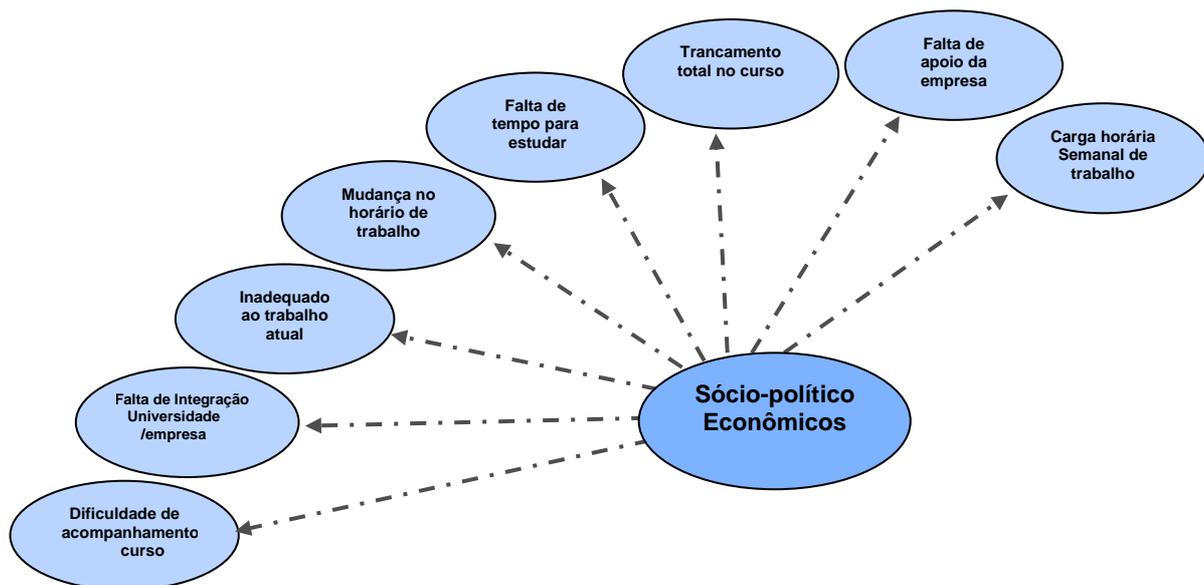


FIGURA 22: COMPONENTES SÓCIO-POLÍTICO-ECONÔMICOS

Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Portanto, essa é a apresentação do modelo que servirá de base para o monitoramento da evasão no ensino do Curso de Ciências Contábeis da UFSM/UFSC.

3 METODOLOGIA

Este capítulo descreve os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a operacionalização da pesquisa sobre as causas da evasão. A metodologia, para Barros e Lehfeld (2000, p. 2), corresponde a “um conjunto de procedimentos a serem utilizados na obtenção do conhecimento. É a aplicação do método, através de processos e técnicas, que garante a legitimidade do saber obtido”.

Nesta perspectiva, a metodologia é o estudo da melhor maneira de abordar determinados problemas no estado atual do conhecimento. Os autores acima mencionados salientam que a metodologia não visa procurar soluções, mas escolher as maneiras de encontrá-las, integrando os conhecimentos a respeito dos métodos e rigor nas diferentes disciplinas científicas ou filosóficas.

3.1 PERGUNTAS DE PESQUISA

A origem para a realização de uma investigação científica está, entre outras, nas lacunas geradas pelo conhecimento, as quais induzem outras perspectivas de compreensão dos fenômenos estudados.

Os estudos realizados por Costa (1991), Souza (1999), Hotza (2000) e outros pesquisadores sobre a evasão, por exemplo, oferecem contribuições significativas sobre este fenômeno. Entretanto, esta pesquisa pretendeu estudar o assunto (evasão) de maneira mais aprofundada, já que o tema continua a ser relevante, pertinente e instigante para os estudiosos da área educacional, em especial por tratar-se de um desafio para as autoridades governamentais, administradores e coordenadores de cursos, com vistas a identificar, caracterizar causas provocadas pela evasão e buscar soluções para minimizar este fenômeno.

Devido ao tema e ao problema a ser equacionado, em vez de formular hipóteses, optou-se por formular perguntas que permitam obter dados e informações necessários e buscar respostas às indagações formuladas, através da revisão da literatura.

Para auxiliar o problema de pesquisa e a pergunta central do estudo, foram formuladas as seguintes perguntas específicas:

- **Quais os indicadores importantes na construção de um modelo diagnóstico para identificar as causas da evasão?**
- **Quais os principais fatores que estão contribuindo para o crescimento do fenômeno evasão nos Cursos de Ciências Contábeis UFSM e UFSC?**
- **Que políticas pedagógicas educacionais estão sendo adotadas por estas universidades no combate a evasão?**

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa exploratória é desenvolvida com o objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

Para Triviños (1994), o estudo exploratório permite ao investigador aumentar a sua experiência em torno de determinado problema. Geralmente, a pesquisa exploratória é realizada quando o tema pesquisado é pouco explorado e torna-se difícil formular hipóteses precisas e operacionais. Este tipo de estudo tem por objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições.

Segundo Selltiz *et al.* (1987, p. 63), a pesquisa exploratória:

é bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Na maioria dos casos este tipo de pesquisa envolve: levantamento bibliográfico, entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e permite análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Conforme Selltiz *et al.* (1987), a pesquisa exploratória enfatiza a descoberta de idéias e discernimentos. Enquanto a pesquisa descritiva delinea o que é abordado quanto aos aspectos: investigação, registro, análise e interpretação dos fatos ocorridos no passado, para, através de generalizações, compreender o presente e predizer o futuro. É o tipo de estudo que permite ao pesquisador a obtenção de uma melhor compreensão do comportamento de diversos fatores e elementos que influenciam determinados fenômenos estudados.

A pesquisa descritiva permite ao pesquisador buscar, conhecer e descrever a realidade presente no campo de pesquisa, como todo o estudo qualitativo. A pesquisa descritiva contribui para a explicação das relações de causas e efeitos dos fenômenos, ou seja, analisar o papel da (s) variável (eis) que, de certa maneira influenciam ou causam o aparecimento dos fenômenos, Selltiz *et al* (1987).

Procura ainda a pesquisa descritiva abranger os aspectos gerais e amplos de um contexto social, possibilitando o desenvolvimento de uma análise em que permite ao pesquisador identificar as diferentes formas dos fenômenos, sua ordenação e classificação.

As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática realizam. São também as mais solicitadas pelas instituições educacionais, segundo Gil (1999). Portanto, trata-se de uma observação participante, isto é, há o contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, recolhendo, conforme Chizzotti (2000), as ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e de seus pontos de vista. A observação é sistemática, porque, de acordo com Lakatos e Markoni (2003), o observador sabe o que procura e o que necessita de importância em determinada situação.

Aos estudos exploratórios-descritivos, conforme Triviños (1994), se aceita ainda a formulação de questões de pesquisa, ou seja, as perguntas norteadoras da pesquisa, em vez das hipóteses, comuns aos estudos experimentais.

Rudio (2000, p. 56) conceitua a pesquisa descritiva como aquela que “está interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los”.

Para Barros e Lehfeld (2000), na pesquisa descritiva, não há a interferência do pesquisador, isto é, ele descreve o objeto de pesquisa. Procura descobrir a frequência com que um fenômeno ocorre, sua natureza, características, causas, relações e conexões com outros fenômenos.

Salomon (2001, p. 160) salienta que a pesquisa descritiva:

Delineia o que é. Compreende: descrição, registro, análise e interpretação da natureza atual ou processo dos fenômenos. O enfoque se faz sobre condições dominantes ou sobre como uma pessoa, grupo ou coisa se conduz ou funciona no presente. Usa

comparações e o contraste. Aplica a solução de problemas, começa pelo processo de informação sobre as condições atuais; as necessidades; como alcançá-las.

A vantagem da pesquisa descritiva está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, e também é o tipo de pesquisa mais solicitada por organizações, como exemplo, as Instituições Educacionais.

A pesquisa do tipo levantamento, na concepção de Gil (1999, p. 70), caracteriza-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Em resumo, Gil (1999), afirma que este tipo de pesquisa busca as informações de um grupo significativo de pessoas acerca do problema em estudo, para, com a análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes aos dados obtidos.

Este estudo se enquadra como pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa a ser abordada conforme ilustra a Figura 23.

Análise da Pesquisa	Tipo de Pesquisa	Características
Natureza Qualitativa e Quantitativa	Pesquisa Documental	1 Coleta de Dados em Documentos: 1.1 Primários: 1.1.1 Relatório das entradas do vestibular 1.2 Secundários: 1.2.1 – Regimentos 1.2.2 – Departamento de registro acadêmico da UFSM e UFSC 2 Análise dos Dados e Documentos 3 Redação e Elaboração do Texto 4 Resultado da Pesquisa 4.1 Análise dos Dados 4.2 Discussão dos Dados
	Pesquisa Bibliográfica	1 Levantamento da Literatura 2 Seleção das Leituras 3 Fichamento e Resumo 4 Redação 5 Apresentação da Fundamentação Teórica: 5.1 Teórica 5.2 Discussão de Dados
	Pesquisa Exploratória	1 Contextualização do problema e do tema 2 Aprimoramento de descobertas 3 Contato direto do pesquisador com o fenômeno 4 Formulações de questões em vez de hipóteses 5 Aplicação dos questionários 6 Respostas aos problemas levantados
	Pesquisa de Levantamento	1 Finalidade: 1.1 Interrogação direta das pessoas (entrevista) 1.2 Análise quantitativa e quantitativa 1.3 Definição do universo de amostra 1.4 Margem de erro 1.5 Interpretação de dados

FIGURA 23: QUADRO DA PESQUISA QUALITATIVA E QUANTITATIVA

Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Na pesquisa qualitativa, para Alves (1991), a realidade é socialmente construída, significa que a teoria vai sendo ampliada à medida que a coleta dos dados vai sendo explorada pelo pesquisador. Em uma pesquisa qualitativa, todos os fenômenos são igualmente importantes. Busca-se, como explicita Chizzotti (2000), compreender a experiência que eles têm, as representações que formam e os conceitos que elaboram. Desse modo, observa-se que a análise qualitativa está inserida em situações complexas e variáveis.

A escolha da perspectiva longitudinal transversal compreende o período de outubro a dezembro de 2003. Para a realização do trabalho de campo, mostra-se adequada tendo em vista que os Cursos de Ciências Contábeis da UFSM e da UFSC existem há mais de 35 anos, período que deverá sofrer um corte transversal nos últimos dez anos, entre 1993 a 2002, referente à escolha do universo dos estudantes evadidos, para aplicação da amostra não probabilística.

A perspectiva longitudinal, de acordo com Chizzotti (2000, p. 79), consiste “em captar os aspectos específicos dos dados e acontecimentos no contexto em que acontecem”.

Na revisão de Pozzebon e Freitas (2002), os métodos de pesquisa qualitativa estão voltados para a análise de pessoas e seu contexto social, cultural e institucional.

Estes buscam conhecer significados que, na maioria dos casos, não são expressos nos métodos quantitativos. A abordagem qualitativa em ciências humanas tem as suas especificidades, o que, na perspectiva de Chizzotti (2000), transforma-as em ciências específicas, com metodologias próprias.

A abordagem qualitativa utiliza-se de uma série de leituras sobre o assunto da pesquisa, para efeito da apresentação de resenha pormenorizada sobre o que os diferentes autores escrevem sobre um assunto e, a partir daí, estabelecer uma série de correlações para, ao final, expressar um ponto de vista conclusivo.

A pesquisa de natureza quantitativa tem como objetivo quantificar as unidades ou categorias homogêneas, com o emprego de recursos e técnicas estatísticas desde as mais simples as mais complexas. Usa como instrumento para a coleta dos dados o questionário ou entrevistas.

A pesquisa quantitativa é muito utilizada no desenvolvimento de estudos descritivos, na qual se procura descobrir e classificar a relação entre variáveis, assim como na investigação da relação de causalidade entre fenômeno: causa da evasão, como se pretende diagnosticar no presente estudo.

Embora as abordagens, qualitativa e quantitativa, sejam métodos diferentes que se aplicam a estudos de pesquisa, autores como Triviños (1994, p.137), destacam que:

[...] não se pode afirmar categoricamente que os instrumentos que se usam para realizar a coleta de dados são diferentes na pesquisa qualitativa daqueles que são empregados na investigação quantitativa. Verdadeiramente, os questionários, entrevistas etc. são meios “neutros” que adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria. Se aceitarmos este ponto de vista, da “neutralidade” natural dos instrumentos de coleta de dados, é possível concluir que todos os meios que se usam na investigação quantitativa podem ser empregados também no enfoque qualitativo.

Neste contexto, Goode e Hatt (1979) são enfáticos em afirmar que a pesquisa moderna deve rejeitar como falsa dicotomia a separação entre estudos qualitativos e quantitativos ou entre pontos de vista estatísticos ou não estatísticos, em virtude que não existe importância com relação à precisão das medidas, uma vez que é medido continua a ser uma qualidade.

3.3 DEFINIÇÃO DE TERMOS RELEVANTES

Os termos que orientam uma pesquisa precisam esclarecer, com o máximo de precisão, o que eles significam no estudo (contexto) concreto e objetivo da pesquisa a ser realizada. A finalidade em definir os termos é, segundo Lakatos e Marconi (2001, p. 160), “torná-los claros, compreensivos e objetivos e adequados”, permitindo-lhes a sua compreensão correta, sem que eles dêem margem a interpretações errôneas.

A seguir, são definidos os termos técnicos sobre evasão, usados neste estudo, a partir da observação criteriosa do pesquisador, conforme os autores Costa (1979) e Souza (1999):

- a) **ABANDONO:** é o caso do aluno que não compareceu à matrícula, nem requereu o trancamento nos prazos previstos no calendário escolar; ou, ainda, o do aluno que não requereu a readmissão ou renovação do trancamento.
- b) **APRENDIZAGEM:** aprender é apropriar-se da produção cultural através da interação e da mediação, operando com os dados da realidade para compreendê-la e transformá-la.
- c) **AVALIAÇÃO DA QUALIDADE:** conjunto de critérios, métodos e procedimentos adotados, tendo como finalidade estabelecer em que medida os produtos das atividades empreendidas satisfazem as demandas dos agentes externos.
- d) **AVALIAÇÃO DE CURSO:** entende-se a avaliação de todas as atividades de ensino e aprendizagem que conduzem a um determinado grau.
- e) **AVALIAÇÃO:** um instrumento de gestão necessário para se mensurar os esforços da organização, sua qualidade, excelência, utilidade e relevância.
- f) **CURSOS DE GRADUAÇÃO:** refere-se a identificar um ramo de formação universitária de nível superior, associado a uma determinada área de conhecimento e que tem como função primordial desenvolver competências e habilidades profissionais que capacitem o egresso a atuar no mercado de trabalho. São cursos abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados
- g) **ENSINO:** processo deliberado de facilitar as pessoas aprendam e cresçam intelectualmente e moralmente, fornecendo-lhes situações planejadas de tal modo que os aprendizes vivam experiências necessárias para que se produzam neles as modificações desejadas de uma maneira mais ou menos estável.
- h) **ENSINO-APRENDIZAGEM:** modificação relativamente permanente na disposição ou na capacidade do homem, ocorrida como um resultado de sua atividade e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento e maturação ou outra causa.
- i) **EVASÃO DE CURSO:** considerou-se como evasão de curso tão somente a passagem de um curso para outro da instituição, isto é, a transferência interna.
- j) **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.

- k) **EVASÃO TEMPORÁRIA:** é toda e qualquer saída temporária da instituição; considerando-se todo o tipo de trancamento, isto é, a interrupção do curso - de um até dez semestres.
- l) **EVASÃO:** é saída do aluno da universidade, ou seja, de um de seus cursos, definitiva ou temporariamente, por qualquer motivo, exceto a diplomação.
- m) **GESTÃO ACADÊMICA:** compreende a identificação das atividades de criação e gestão da execução dos currículos dos cursos de graduação, o controle do atendimento às exigências regimentais de execução do currículo e a adequação dos critérios de procedimentos de avaliação do rendimento escolar.
- n) **INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR:** refere-se à organização que atua nas áreas de graduação, pós-graduação, extensão e pesquisa e tem como missão produzir e transmitir conhecimento.
- o) **JUBILAÇÃO OU JUBILAMENTO:** é o aluno que não conclui o curso no prazo máximo estabelecido para integralização do respectivo currículo, na forma da legislação vigente, não sendo computado o período correspondente aos trancamentos de matrícula determinado parcial e total.
- p) **PROCESSO:** consiste em identificar um conjunto de atividades inter-relacionadas que apresentam resultados observáveis, desenvolvidas na instituição por um indivíduo ou grupo. Os processos podem variar em complexidade, representando tanto processos simples como o de alocação de recursos de laboratórios, até processos mais complexos como o de ensino-aprendizagem.
- q) **QUALIDADE NO ENSINO:** o maior número possível de alunos, concluindo o curso no tempo médio previsto, com um grau de qualidade de acordo com o padrão internacional e a custo reduzido.
- r) **QUALIDADE:** é a totalidade das propriedades e características de um serviço (produto) que permite satisfazer necessidades explícitas ou implícitas do cliente (PALADINI, 2000).
- s) **SISTEMA DE INFORMAÇÃO ACADÊMICO:** refere-se à apresentação das informações disponíveis para o uso dos coordenadores de curso. O sistema pode manipular informações sobre matrículas, histórico escolar, horário de aulas, currículos de cursos, tramitação de processos, programação de cursos de

extensão, abandonos de alunos e outras informações relacionadas à vida acadêmica.

- t) **TRANSFERÊNCIA PARA OUTRA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES):** é o desligamento de aluno da instituição, mediante pedido formal, com a finalidade de ingressar em outra IES.

3.4 CONTEXTO E PARTICIPANTES DO ESTUDO

Os sujeitos sociais da pesquisa foram os alunos evadidos do Curso de Ciências Contábeis da UFSM e UFSC, que abandonaram os seus estudos no período de Janeiro de 1993 a dezembro de 2002, abrangendo o período de 10 anos, que responderam ao instrumento de coleta de dados primário (questionário).

Também, a Administração Superior da UFSM e UFSC, que foi entrevistada entre os meses de abril e maio de 2004, tendo como sujeitos sociais (informantes-chave) o Pró-Reitor de Graduação, o Diretor do Centro de Ciências Sociais e Humanas – CCSH da UFSM e do Centro Sócio Econômico – CSE da UFSC, Coordenador dos Cursos de Ciências Contábeis da UFSM e UFSC, como ilustra a Figura 24.

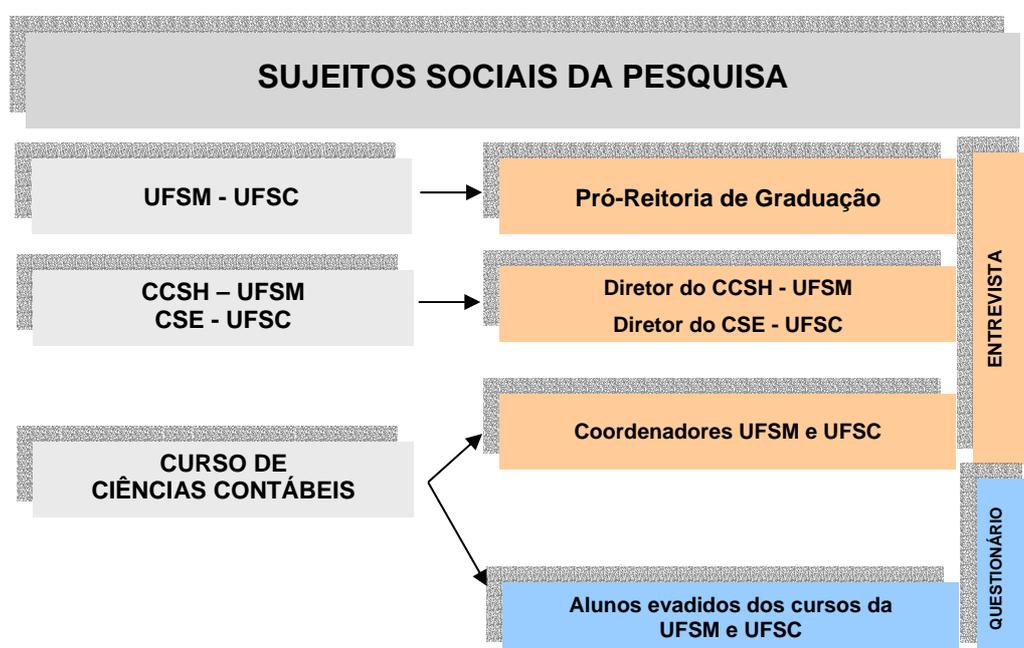


FIGURA 24: PARTICIPANTES DO ESTUDO DA EVASÃO.

Fonte: Desenvolvido pelo pesquisador.

Com base nas informações levantadas elaborou-se a Tabela 1, que demonstra o total de evadidos e, desses, os que não possuem endereço de correspondência, e o total dos questionários enviados e devolvidos.

TABELA 1: RESPOSTA DOS QUESTIONÁRIOS

IES	Total de Evadidos Listagem Fornecida pelas IES	Total de evadidos sem endereço na listagem	Total de questionários remetidos com endereços	Total de questionários devolvidos por não ser localizado o destinatário	Total de questionários não devolvidos	Total de questionários devolvidos e respondidos
UFSM - NOTURNO	249	46	203	30	146	27
UFSC - DIURNO	251	37	214	58	132	24
UFSC - NOTURNO	204	22	182	43	108	31
TOTAL	704	105	599	131	386	82

Fonte: Desenvolvida pelo pesquisador.

Utilizou-se para a pesquisa o tipo de amostragem não-probabilística. Segundo Mattar (1999, p. 268), a pesquisa não-probabilística:

é aquela em que a seleção dos elementos da população para compor a amostra depende, ao menos em parte, do julgamento do pesquisador ou do entrevistador no campo. Não há nenhuma chance conhecida de que um elemento qualquer da população venha a fazer parte da amostra.

A pesquisa realizada via correio, novembro de 2003 a janeiro de 2004, visando alcançar os evadidos, foi do tipo não-probabilística.

No caso da amostra não-probabilística, Mattar (1999) salienta que a única objeção a ser feita para este tipo de amostragem é que o pesquisador seja sincero e honesto e nunca utilize ou divulgue os resultados de uma pesquisa com uma amostra não-probabilística como se fosse probabilística.

TABELA 2: REPRESENTAÇÃO DO PERFIL DA AMOSTRA

Ordem	População		Amostra	
	n	%	N	%
UFSM - Noturno	203	34	27	33
UFSC – Diurno	214	36	24	29
UFSC – Noturno	182	30	31	38
Total	599	100%	82	100%

Fonte: Desenvolvida pelo pesquisador.

Na Tabela 2, estão representados a população e os questionários recebidos. Para justificar os 82 questionários recebidos de 599, que foram enviados aos respondentes evadidos, utilizou-se da fórmula (2), tamanho da amostra, corrigindo o erro (**nc**) para a população, no qual se chegou ao seguinte resultado.

FÓRMULA 1

$$\mathbf{nc} = \frac{\mathbf{n}}{1 + (\mathbf{n}/\mathbf{N})}$$

n = tamanho mínimo da amostra para a pesquisa

N = tamanho da amostra da pesquisa (população)

FÓRMULA 2

$$\mathbf{n} = \left[\frac{\mathbf{Z}}{\mathbf{ea}} \right]^2 * \mathbf{P} * (\mathbf{1} - \mathbf{P})$$

Em que:

Z = considera o grau de confiança na inferência e a distribuição normal de probabilidade (1,96);

Grau de Confiança	90%	95%	99%
Z	1,64	1,96	2,57

ea = é o erro amostral adotado (10%);

P = é uma estimativa (a priori) do percentual a ser estimado. Geralmente adotado igual a **0,50** = que indica a máxima desinformação do pesquisador, ou a probabilidade de um aluno evadir-se é de 50%.

Aplicando-se a fórmula 2 para estimar o tamanho mínimo da amostra (**n**), trabalhando com erro amostral de 10% e probabilidade do aluno evadido com 50%, resultou em 96 questionários.

Corrigindo este número para uma população de 599 evadidos resulta, pela fórmula 1, em uma amostra de 82 alunos. Logo, verificou-se que os 82 questionários recebidos são suficientes e representativos numericamente do total da população (599 evadidos).

3.5 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Os dados coletados serão originados das fontes primárias e secundárias, que serão obtidos mediante questionário e entrevista, além de leitura e análise de documentos internos coletados junto aos diversos setores da universidade e do curso de graduação em estudo.

A utilização da técnica de análise documental permitirá a seleção e obtenção destes documentos. Para Richardson (1999), a análise documental: trabalha sobre os documentos, sendo essencialmente temática, e tem como objetivo a determinação fiel dos fenômenos sociais.

Na pesquisa documental, primeiramente há de se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, torna-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica.

Conforme Gil (1999, p. 66), a pesquisa documental:

Assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença que existe entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado tema, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

A vantagem da pesquisa documental é o baixo custo da sua realização, devido a exigir apenas disponibilidade de tempo por parte do pesquisador. Segundo Gil (1999, p. 65),

esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. A

pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos.

Na visão de Barros e Lehfeld (2000), para se realizar uma pesquisa bibliográfica, é fundamental que o pesquisador faça um levantamento dos temas e tipos de abordagens apontados e trabalhados por outros estudiosos, assimilando os conceitos e explorando os aspectos até o momento publicado.

Os autores citam que, na realização de uma pesquisa bibliográfica, é necessário seguir também uma orientação advinda de um projeto que contenha passos norteadores da investigação, como: tema e problema; levantamento bibliográfico; documento e registro de informações pertinente ao tema e problema.

Os dados são os registros de informações que interessam ao pesquisador. No presente estudo, trabalhar-se-á com dois tipos de dados.

Dados primários: dados coletados pela primeira vez pelo pesquisador e obtidos através da pesquisa de campo. Com relação aos dados primários Barbeta (2003, p. 26) diz que “estes dados necessitam ser levantados diretamente da população envolvida”.

Os dados primários obtidos mediante a coleta, de acordo com Cervo e Bervian (2002, p. 134), envolvem diversos passos, como a “determinação da população a ser estudada, a elaboração do instrumento de coleta, a programação da coleta e também os dados e a própria coleta”.

Dados secundários: são dados já disponíveis que tem origem nas fontes bibliográfica e documental, provenientes de relatórios, estatutos, atas, legislação, relatórios estatísticos, catálogos da instituição e do curso, documentos técnicos elaborados pela PROPLAN-DERCA - Coordenação do Curso de Ciências Contábeis, regimentos da UFSM e do curso, atas de reuniões, informativos, sistema em meio eletrônico, *folders*, questionários sócio-econômicos, projeto do curso, manual do candidato e outros registros escritos, e demais documentos. Barbeta (2003, p. 26) afirma que, para se obterem “estes dados, não é necessário ir aos elementos da população, porque eles já existem em alguma publicação ou arquivo”.

Após definir os objetivos da pesquisa e a população-alvo a ser estudada, a etapa seguinte é a construção do questionário e do roteiro da entrevista. (RICHARDSON, 1999, p. 189) define questionário como sendo:

a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

“Entrevista é uma técnica que permite o relacionamento estreito entre o entrevistado e o entrevistador Barros e Lehfeld” (2000, p. 91). Para Barros e Lehfeld (2000), a entrevista pode ser estruturadas e não-estruturada. A entrevista é considerada estruturada quando possui as perguntas formuladas, ou seja, o entrevistador estabelece um roteiro prévio de perguntas, e não há como alterar os tópicos ou realizar novas perguntas frente às situações.

Para as entrevistas não-estruturadas, existe a liberdade do entrevistador na busca de conseguir por meio do diálogo, dados que possam ser utilizados em análise qualitativa, ou seja, dados mais consistentes ao problema de pesquisa. Barros e Lehfeld (2000) classificam as entrevistas não estruturadas em entrevistas: focalizadas; clínicas, não dirigidas ou de livre narrativa; informal e entrevista em grupo.

Quanto às vantagens que este tipo de entrevista proporciona, é que dão uma maior flexibilidade para o pesquisador, permitindo que o entrevistador tenha oportunidade de observar atitudes, reações e conduta do entrevistado e oportunidade de se obter dados relevantes e mais precisos sobre o fenômeno em estudo. As entrevistas com os informantes-chave da UFSM e UFSC foram realizadas nos meses de abril e maio de 2004.

Segundo Barbeta (2003, p. 32), “o questionário deve ser completo, no sentido de abranger as características necessárias para atingir os objetivos da pesquisa; ao mesmo tempo, não deve conter perguntas que fujam destes objetivos, pois quanto mais longo o questionário, menor tende a ter qualidade e a confiabilidade das respostas”. O questionário depois de redigido, mas antes de aplicado definitivamente, deverá passar por uma prova preliminar, o pré-teste, que será realizado com (5 ou 10) elementos a serem escolhidos na população, como forma de

validar o questionário, eliminando, assim, as falhas que poderão confundir os elementos a serem pesquisados.

De maneira geral, os dados primários coletados através do questionário e da entrevista serão constituídos de perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha apresentadas nos apêndices A e B, visando atender e obter as respostas para as perguntas de pesquisa.

As perguntas do questionário foram elaboradas de acordo com o modelo do ICE pelo pesquisador com base em estudos já realizados pela Comissão do MEC (1994) para estudar as causas da evasão nos cursos de graduação das IES e dos estudos elaborados de Anderson (1987) e de Paredes (1994) e do ICE.

As perguntas, abertas e fechadas, foram adaptadas para respaldar o estudo a fim de aumentar sua eficácia e validade e para subsidiar na busca e na extração das respostas, com a constante preocupação de que venham a dar sustentação e validar os objetivos e perguntas do estudo.

Para o levantamento da opinião dos respondentes (evadidos) no que se refere à opinião e à percepção das causas internas (endógenas) e causas externas (exógenas) será utilizada a escala Likter para mensuração. A escala Likter é formada por um grau de intensidade que varia de 1 a 5, correspondente: 1 - Não contribuiu; 2 - Significa contribuiu pouco; 3 - Significa contribuiu regularmente; 4 - Significa contribuiu muito; 5 - Significa contribuiu totalmente. A escala Likter permite que os respondentes não só concorde ou discordem das afirmativas das respostas, como também possam prestar informação de qual o grau de concordância ou discordância destas respostas.

O questionário consta de duas partes ou categorias de perguntas (Apêndice A). A primeira parte é constituída ou relaciona-se a dados de características individuais do respondente evadido e a segunda parte relaciona-se às forças internas ou fatores endógenos da evasão e das forças externas ou fatores exógenos da evasão.

O questionário (Apêndice A) foi enviado aos alunos evadidos do curso de Ciências Contábeis da UFSM/UFSC, no mês de novembro de 2003 a janeiro de 2004, pelo correio, acompanhando uma carta (Apêndice C) assinada pelo pesquisador, com a explicação do estudo que se fará realizar, e sua relevância para

o Curso de Ciências Contábeis e para as instituições em estudo, para o preenchimento do questionário, com endereço, bem como, telefone e *e-mail* do pesquisador para contato no caso de dúvidas. Solicitou-se aos evadidos respondentes que os questionários sejam devolvidos devidamente preenchidos, no prazo estipulado com a utilização do envelope já selado que os acompanha.

3.6 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

No tratamento dos dados que foram coletados utilizou-se a análise descritiva que constou dos seguintes passos:

- a) Classificação dos dados: neste passo, foram identificados os elementos da evasão; por ano, número de evasões, forma de evasão que possa existir, comportamento da evasão, se houve aumento ou diminuição no período a ser examinado.
- b) Codificação dos dados: esta etapa teve a função de mostrar quais os tipos de evasão e se elas se originaram por iniciativa do discente ou por iniciativa da instituição ou ainda por outras razões.
- c) Análise dos dados: nesta fase, foi disponibilizada por meio de gráficos, figuras ou quadros, com auxílio de esquema, a melhor maneira de visualizar a evasão a fim de facilitar a inter-relação das causas.

Os dados coletados pela pesquisa quantitativa e qualitativa, através de análise documental, permitiram o confronto das informações e possibilitaram ao pesquisador, como facilitador no processo da verificação de seu estudo referente às causas da evasão, uma proposta de melhoria contínua no processo da qualidade do ensino dos Cursos de Ciências Contábeis da UFSM/UFSC.

Os dados coletados pela pesquisa quantitativa passaram por um tratamento estatístico, os quais são apresentados por meio de quadros, figuras, tabelas, representações gráficas, distribuição de freqüências, escores e plano fatorial, sendo confeccionados com o auxílio dos seguintes programas: *Software Excel*, *Software Statistic 5.0*, em que foi aplicada análise fatorial utilizando as seguintes técnicas: Análise de Variância Multivariada (MANOVA): Teste de Levene (F); Análise de Variância: Teste de Kruskal-Wallis (H); Teste de confiabilidade dos instrumentos de

coleta de dados; Covariância; Análise de Agrupamento (*Cluster*); e respectivo Grau de Correlação.

3.7 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Esta pesquisa teve as seguintes limitações:

- a) Do total de evadidos, conforme as listagens fornecidas pelo órgão competente das instituições pesquisadas, cerca de 15% não tinham endereço cadastrado em seus sistemas;
- b) Dos 599 evadidos com endereços na listagem das instituições de ensino superior; 131 não localizados, 386 não devolveram os questionários. Então, devolvidos e tecnicamente preenchidos 82;
- c) Os departamentos responsáveis pelo registro acadêmicos, das duas instituições, mostram fragilidade no arquivamento de informações a respeito dos evadidos;
- d) O período da pesquisa limitou-se a localização dos evadidos, pois muitos não residem mais nos endereços cadastrados pelos departamentos de registro acadêmico das duas instituições;
- e) Falta de estudos sobre evasão, visto que existem estudos em âmbito global, porém, não específicos para Cursos de Ciências Contábeis;
- f) Em muitos questionários detectaram questões de cunho ético, embora importantes e influenciadoras das causas da evasão, não foram consideradas nas análises.

3.8 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

A abordagem qualitativa, por sua natureza, requer que os campos de análise da pesquisa sejam obviamente delimitados, no sentido de que as decisões e interpretações dos seus resultados não sejam generalizadas além dos seus limites de abrangência.

Essas delimitações, por sua vez, também são importantes para a confiabilidade dos dados e para contribuir com o rigor e a profundidade das análises.

Neste contexto, as conclusões da presente pesquisa são válidas somente para os Cursos de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

4 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

Neste capítulo está representada a contextualização institucional do universo de pesquisa, especificamente as características dos cursos de Ciências Contábeis da UFSM e UFSC.

4.1 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

A Universidade Federal de Santa Maria - UFSM está localizada no centro geográfico do estado do Rio Grande do Sul, distante, via Santa Cruz, 290 Km da capital, Porto Alegre. A cidade de Santa Maria é o pólo de uma importante região agropecuária que ocupa a parte centro-oeste do estado. Neste município fica localizada a UFSM, sendo a cidade universitária Professor José Mariano da Rocha Filho, conforme Figura 25.



FIGURA 25: FOTO DO CAMPUS DA UFSM
Fonte: PROPLAN/UFSM.

O Campus está localizado no bairro de Camobi, Km 9, rodovia RS n. 509, onde se realiza a maior parte das atividades acadêmicas e administrativas. Existem,

no centro da cidade, outras unidades acadêmicas e de atendimento à comunidade e também as Faculdades Franciscanas, instituição agregada resultante da fusão da Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira e a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras 'Imaculada Conceição'. Em Frederico Westphalen é mantido um Colégio Técnico Agrícola, sendo um ponto de referência da instituição na região.

A área do Campus Universitário é de 1.906,57 hectares, nos quais as edificações perfazem 231.162,70 m² de área construída no Campus Central, 22.410 m² no centro da cidade, além de edificações nos municípios de Frederico Westphalen, Iraí e Jaguari, com 19.100 m² de área. A área total construída da UFSM até dezembro de 1998 era de 272.672,70 m². Criada pela Lei nº 3834-C de, 14 de dezembro de 1960, e instalada em 18 de março de 1961, a UFSM é uma autarquia federal de regime especial, destinada ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa, da extensão e à prestação de serviços à comunidade.

Desde sua origem, a Universidade Federal de Santa Maria está voltada para a formação de cidadãos e líderes, visando ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da cultura em função do contexto regional e universal.

A Universidade Federal de Santa Maria foi a pioneira na interiorização do ensino superior no Brasil numa época em que apenas existiam universidades nas capitais dos estados.

Desde então, a UFSM definiu sua vocação como universidade regional, comprometida com a realidade social da qual faz parte, propondo-se historicamente a manter, cultivar e renovar os conhecimentos e proporcionar educação formativa e permanente à população, pesquisar as causas e levar soluções para os problemas sócio-econômicos e, assim, promover o desenvolvimento regional e participar dele, visando melhorar a qualidade de vida da comunidade onde está inserida.

No desenvolvimento de suas ações, a UFSM estabeleceu uma complexa rede nacional e internacional de convênios científicos, passando a ter uma presença marcante no cenário mundial em inúmeras áreas do conhecimento humano. Com esses propósitos mantidos como política da instituição, objetiva ter como meta a qualidade do ensino, pesquisa e extensão, todas essas dimensões voltadas para melhor cumprir as ações sociais junto à comunidade onde ela (UFSM) está localizada.

A instituição teve seu embrião na área da Saúde com as Faculdades de Farmácia (1931) e de Medicina (1954), surgindo depois a Agricultura e Tecnologia (1962), Belas Artes (1963) e Humanidades (1965).

Durante essa trajetória, a UFSM veio construindo e aperfeiçoando seu modelo de administração acadêmica, procurando cumprir com a missão de capacitar o homem dando-lhe a possibilidade de gerar seu próprio desenvolvimento e de provocar as mudanças necessárias em seu contexto social.

Essa instituição possui atualmente em pleno desenvolvimento: cursos, programas e projetos nas mais diversas áreas do conhecimento humano. Desenvolve 37 cursos de graduação com suas respectivas habilitações, 42 de pós-graduação, 06 de Doutorado, 22 de Mestrado e 14 de Especialização. Além desses, renova anualmente cursos de especialização e de aperfeiçoamento não permanentes, atendendo às mais diversificadas e urgentes demandas regionais. Ainda, oferece ensino médio profissionalizante e pós-médio nas Escolas Agrícolas de Santa Maria e Frederico Westphalen e no Colégio Técnico Industrial.

A oferta anual de vagas da UFSM para o ensino médio e superior e de pós-graduação está em torno de 3.310 nas séries iniciais. Dessas, 65,47% estão disponíveis na área de graduação, 19,58% na pós-graduação e 14,95% no ensino médio. (Fonte: PROPLAN - Pró-Reitoria de Planejamento da UFSM).

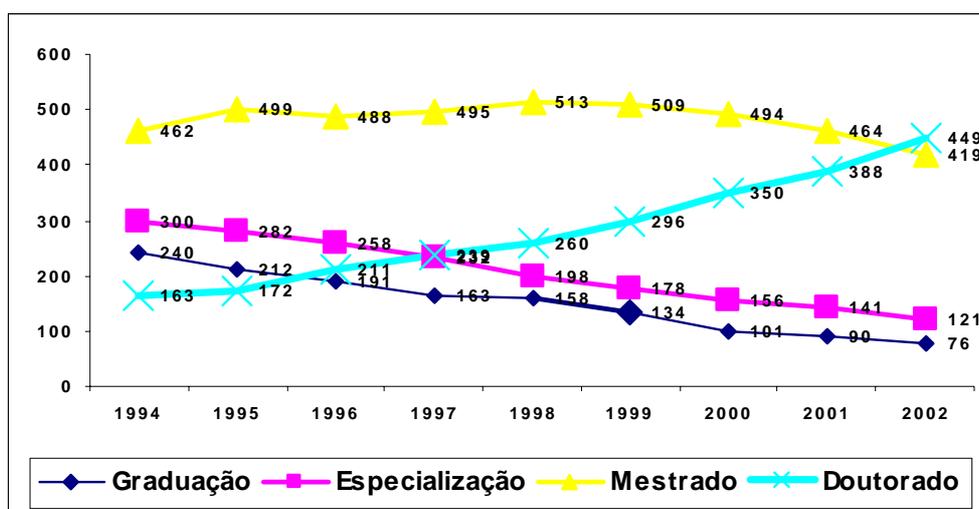
Com um procedimento pioneiro na determinação de vagas por curso, disponíveis para transferência e reingresso, em 1999, mais 1.200 oportunidades de ingresso na instituição foram criadas. A demanda total aos diferentes níveis de ensino é de aproximadamente 19.000 candidatos inscritos, produzindo, em média, uma relação de 7 candidatos por vaga oferecida, por ocasião do vestibular.

O contingente educacional da UFSM situava-se em torno de 12.479 alunos em 1998, distribuídos entre os diferentes níveis de ensino. Com o aumento de vagas nas séries iniciais, novos cursos de pós-graduação, novas vagas de reingresso e transferência, ensino pós-médio em novas especialidades, a UFSM deverá atingir, nos próximos dois anos, um total entre 15 e 16 mil alunos. O corpo docente é de 1.218 professores conforme dados em 31 de dezembro de 1998. A qualificação dos professores, de acordo com a Tabela 3 e Figura 26, é assim distribuída:

TABELA 3: EVOLUÇÃO DA TITULAÇÃO DO CORPO DOCENTE - UFSM (1994-2001)

Titulação	Ano									
	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	
Graduação	240	212	191	163	158	134	101	90	76	
Especialização	300	282	258	232	198	178	156	141	121	
Mestrado	462	499	488	495	513	509	494	464	419	
Doutorado	163	172	211	239	260	296	350	388	449	
Total	1.165	1165	1148	1129	1129	1117	1101	1083	1065	
Evolução	100	100	99	97	97	96	94	93	91	

Fonte: PROPLAN/UFSM.

**FIGURA 26: EVOLUÇÃO DA TITULAÇÃO DO CORPO DOCENTE - UFSM (1994-2001)**

Fonte: PROPLAN/UFSM.

A maioria dos docentes, 92,7%, ocupa-se em atividades relacionadas ao desenvolvimento das funções básicas nos níveis de graduação e pós-Graduação, além do desempenho de funções diretivas correlatas, 7,3% dedicam-se às atividades de ensino médio (PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação da UFSM).

O quadro de pessoal técnico-administrativo é composto por 2.499 funcionários, sendo que 1.145 pertencem ao Hospital Universitário. A comunidade universitária da UFSM é de aproximadamente 16.196 pessoas. (PROPLAN/2000). A estrutura acadêmico-administrativa da universidade é constituída basicamente pela Administração Superior, Centros de Ensino, Departamentos e Coordenações. A Administração Superior, Figura 27, é composta e desempenhada por Órgãos Deliberativos que traçam as diretrizes da Instituição. São eles: O Conselho Universitário, o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão e o Conselho de Curadores. (PROPLAN/2000).



FIGURA 27: ORGANOGAMA 2002 DA UFSM
 Fonte: PROPLAN, 2002.

A Reitoria atua como órgão executivo de coordenação e superintendência de todas as atividades universitárias. É representada legalmente pelo Reitor, que conta com o apoio da Vice-Reitoria e dos órgãos de direção e assessoramento, que são as Pró-Reitorias de Planejamento, Administração, Graduação, Pós-Graduação e Pesquisa, Extensão, Assuntos Estudantis, Recursos Humanos e Prefeitura da Cidade Universitária. Em nível intermediário, a administração da UFSM é exercida em cada um de seus oito centros universitários, que são: Centro de Artes e Letras, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Centro de Ciências Rurais, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Educação, Centro de Educação Física e Desportos e Centro de Tecnologia.

Em nível básico, a administração se dá através dos 68 Departamentos Didáticos que, para efeitos de organização administrativa, didática, científica e de distribuição de pessoal, compreendem disciplinas afins e congregam docentes com o objetivo comum de ensino, pesquisa e extensão.

A Universidade Federal de Santa Maria possui 26 auditórios, com a capacidade total para acomodar aproximadamente 4.287 pessoas, perfazendo uma área de 5.196,95 m² (PROPLAN, 2002).

A UFSM possui uma Editora que tem editado em média 13 títulos por ano; uma Livraria onde são comercializados os livros editados na UFSM, assim como, os editados por outras universidades do país; dois postos bancários, Banco do Brasil e Caixa Econômica Federal; Posto dos Correios; 12 lancherias e dois Restaurantes Universitários; Biblioteca Central, com 73.811 volumes, Bibliotecas Setoriais, em média 60.028 volumes (livros e teses); Hospital-Escola, com 320 leitos, Hospital Veterinário e Farmácia Escola Comercial, Museus e Planetário. (Catálogo/UFSM, 1999).

A UFSM oferece, ainda, área residencial, mediante cadastro socioeconômico realizado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, com a capacidade para alojar até 1.663 estudantes, embora tal disponibilidade dependa de alguns fatores. Além da moradia, os alunos cadastrados podem pleitear auxílio transporte, alimentação, ensino de língua estrangeira, bolsa de assistência e monitoria remunerada (PROPAN, 2002).

4.2 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Em Santa Catarina, a idéia da criação de uma universidade surgiu na Faculdade de Direito de Santa Catarina, pioneira do ensino superior no estado. A principal finalidade era conceber, em Santa Catarina, um centro universitário para divulgar e propagar a cultura e o progresso do povo catarinense. O idealizador foi o professor João David Ferreira Lima, que liderou o movimento de criação da universidade. Posteriormente, eleito reitor, dirigiu a instituição nos seus primeiros dez anos, sendo empossado em 25/10/1961.

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) é uma autarquia de regime especial, vinculada ao Ministério da Educação. Caracteriza-se por ser instituição de ensino superior e pesquisa, com sede em Florianópolis, estado de Santa Catarina. Criada pela Lei nº 3.849, de 18/12/1960, agrupou as faculdades de Direito, Medicina, Filosofia, Odontologia, Farmácia, Ciências Econômicas, Escola de Engenharia Industrial (modalidades de química, mecânica e metalurgia) e Serviço Social.

A instalação definitiva ocorreu em 12 de março de 1962, no campus universitário localizado no bairro Trindade, em terreno doado pelo governo do estado de Santa Catarina (Lei nº 2.664/1961) e área construída de 5.000 m², com 849 alunos e 9 cursos.

Com a Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68), as universidades sofreram modificações em sua estrutura, tanto na esfera acadêmica quanto na administrativa. Os princípios fundamentais foram inspirados no modelo norte-americano.

A Universidade Federal de Santa Catarina, atendendo ao que determinava a legislação em vigor, definiu sua nova estrutura, extinguindo a cátedra, instituindo a departamentalização e reunindo todas as faculdades em torno de uma administração central, na Reitoria. É importante salientar que a UFSC se rege pelos Estatutos e Regimento Geral e demais leis pertinentes. A missão básica é o ensino, a pesquisa e a extensão, com vistas à formação superior do homem, colaborando, assim, com o desenvolvimento social e tecnológico.

A partir da nova legislação, os dirigentes da Universidade Federal de Santa Catarina tiveram que encaminhar ao Conselho Universitário - órgão máximo da instituição - o novo estatuto e o regimento geral para aprovação, dos quais se configurou uma nova estrutura, com as competências, atribuições e os demais

aspectos correlatos. Após essa homologação, esses instrumentos legais foram encaminhados à Presidência da República para sancioná-la definitivamente, o que foi feito através do Decreto nº 64.824, de 15/09/1969.

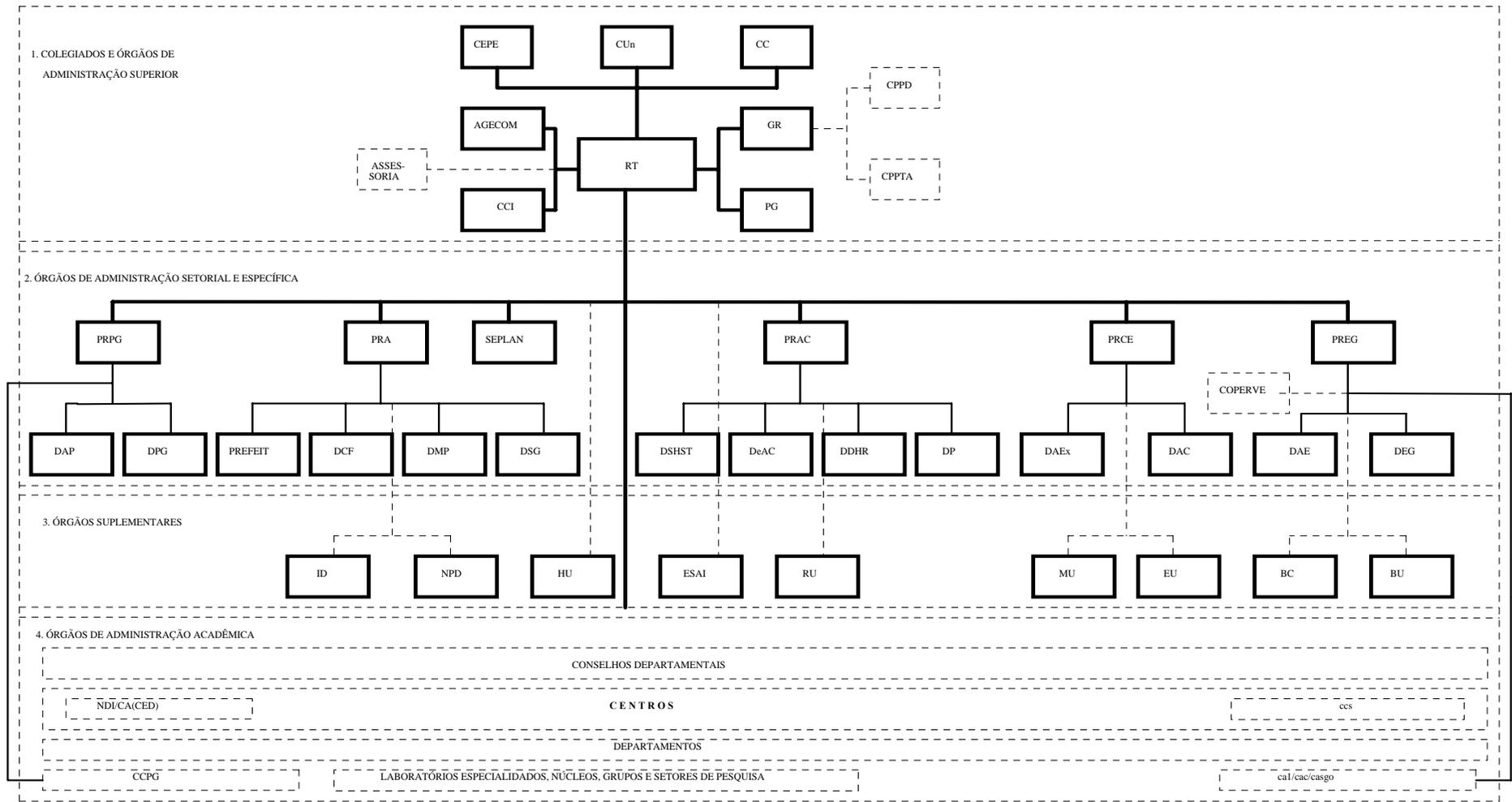
Posteriormente, novas modificações ocorreram, tanto na área de ensino como na administrativa, em conseqüência da evolução da sociedade - provocada pelas demandas na área tecnológica bem como nas áreas cultural, econômica e política. Desta forma, a UFSC assumiu nova feição e atualmente apresenta uma estrutura bastante complexa, como mostra a Figura 28, constante da página seguinte.

Quanto aos órgãos centrais, estão divididos em duas grandes instâncias (deliberativas e executivas) e representam o poder central da instituição, estruturado com a seguinte configuração:

Órgãos deliberativos centrais

- a) O Conselho Universitário - Órgão supremo de deliberação em matéria de administração e política universitária. É o colegiado obrigatório afeto à administração superior, composto pelo reitor, vice-reitor, ex-reitor decano dos reitores, diretores das unidades de ensino, representantes de docentes, discentes e de técnico-administrativos e da comunidade acadêmica e dos diferentes setores da sociedade.
- b) Conselho de Ensino e Pesquisa - Órgão deliberativo superior e consultivo da universidade em matéria de ensino, pesquisa e extensão, sendo composto pelo reitor, vice-reitor, pró-reitores da área, representantes de cada uma das unidades universitárias, docentes de todas as categorias e representantes discentes.
- c) Conselho de Curadores - Órgão deliberativo e consultivo em matéria de fiscalização econômica e financeira da universidade é composto por representantes das federações sindicais, Ministério da Educação, corpo discente e da comunidade universitária.

Esses órgãos são instâncias máximas da organização em matéria de administração e política universitária. É competência deles julgar, em grau de recursos, os processos ou decisões finais, quando argüida a infringência da lei, na área que lhe compete. Portanto, as principais decisões dependem de aprovação desses egrégios conselhos.



(1) NDI e CA são unidades vinculadas ao CED no campo do ensino; o CA tem supervisão administrativa da PREG, na mesma forma que os Colégios Agrícolas

FIGURA 28: ORGANOGAMA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 Fonte: UFSC-2003.

Os órgãos executivos, que têm a responsabilidade de executar as políticas estabelecidas no estatuto e regimento geral, nos âmbitos administrativo e acadêmico, estão assim constituídos:

Órgãos executivos centrais

- a) Reitoria - Superintende todas as atividades universitárias executivas, estando o poder centralizado no reitor, vice-reitor e pró-reitores.
- b) Pró-Reitoria - Tem por objetivo auxiliar o reitor no exercício de suas tarefas executivas, possuindo campos específicos de atuação, de acordo com o regimento interno.
- c) Divisões Administrativas - São unidades executivas que têm por objetivo dirigir, coordenar, fiscalizar e superintender as atividades acadêmicas e administrativas da universidade.
- d) Órgãos suplementares - Têm por atribuição colaborar com a administração central nas áreas de natureza técnico-administrativa, cultural, recreativa e de assistência ao estudante. Seus principais órgãos são: Biblioteca Universitária, Restaurante Universitário, Museu, Editora e outros.

Quanto aos objetivos da UFSC, estão assim definidos (*site UFSC*):

- a) promover a formação superior do homem;
- b) promover a pesquisa e o desenvolvimento das Ciências, Letras e Artes;
- c) formar elementos habilitados para o exercício das profissões técnico-científicas, liberais, artísticas, de magistério e para as altas funções da vida pública;
- d) aperfeiçoar a cultura filosófica, científica e tecnológica;
- e) promover o ensino para a formação e aperfeiçoamento de pesquisadores profissionais de nível superior;
- f) estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes;
- g) difundir a cultura em todos os níveis;
- h) tomar consciência e participar da solução dos problemas regionais e nacionais, atuando em colaboração com o poder público e a comunidade no processo de desenvolvimento do País.

Atualmente, a Universidade Federal de Santa Catarina compõe-se de 56 departamentos de ensino e 11 unidades universitárias (Centros de Ensino).

Oferecem-se 39 cursos de graduação com 52 habilitações, 26 cursos de doutorado, 54 cursos de mestrado e 88 cursos de especialização, com um contingente de 30.675 alunos matriculados. Até o presente, em seus 42 (quarenta e dois) anos de existência, a UFSC já graduou cerca de 43.224 profissionais de nível superior.

A comunidade universitária constitui-se de, aproximadamente, 36.452 pessoas, sendo 2.886 servidores técnico-administrativos e 1.799 docentes. Quanto aos técnico-administrativos, 872 estão lotados e exercendo atividades no Hospital Universitário e 76 desenvolvem suas atividades nos colégios agrícolas localizados nas cidades de Araquari e Camboriú e 1.938 têm lotação nas várias áreas administrativas e de ensino. Do corpo docente, 168 estão vinculados aos colégios agrícolas, de aplicação e pré-escola, enquanto que 1.631 estão vinculados às áreas de ensino superior, mas nem sempre exercendo atividades de ensino, uma vez que alguns exercem funções administrativas e de pesquisa.

A UFSC (Figura 29) dispõe de uma área de 8.504.723,71m², com 187.452 m² de área construída, tendo o seu principal *campus* universitário localizado no bairro Trindade, numa área de 1.000.000 m², dispondo de uma infra-estrutura que permite atender aos anseios da comunidade universitária. Além dos órgãos administrativos responsáveis pela funcionalidade da organização, há órgãos de prestação de serviços, como bancos, livrarias, correios e outros.

Há, inegavelmente, na UFSC, o desejo de melhorar e o esforço para ampliar o campo de atuação e se desenvolver, o que, no entanto, tem-se constituído numa tarefa altamente complexa, em virtude das peculiaridades das organizações universitárias.



FIGURA 29: FOTO DO CAMPUS DA UFSC
Fonte: Reitoria UFSC, 2003.

4.3 CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS – UFSM

As primeiras manifestações em favor da criação do atual Curso de Ciências Contábeis surgiram entre os dirigentes empresariais, Associação Beneficente dos Contabilistas e do Sindicato dos Contabilistas de Santa Maria, em 1958.

Neste processo de nº 1520/70 do Magnífico Reitor da Universidade Federal de Santa Maria, Prof. Dr. José Mariano da Rocha Filho, requereu-se ao Conselho Universitário o reconhecimento do Curso de Ciências Contábeis, o qual ficou vinculado ao Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Administrativas – CCJEA, um dos oito Centros pertencentes à UFSM, centro este atualmente designado por Centro de Ciências Sociais e Humanas – CCSH.

O processo, uma vez encaminhado ao Prof. Newton Sucupira, Diretor do Departamento de Assuntos Universitários – DAU, do Ministério da Educação e Cultura – MEC, para as devidas providências, designou a Comissão verificadora para o reconhecimento do Curso através da Portaria nº 309 de 02 de outubro de 1970, constituída de dois peritos titulares de Administração Escolar, professores José Gomes de Campos, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Irmão Faustino João, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC), e pela inspetora Maria Helena Valle Nogueira.

Após viajar a Santa Maria-RS, a fim de dar cumprimento à sua missão, a comissão reuniu-se no Rio de Janeiro e em Porto Alegre-RS para estudo preliminar do processo. A Comissão apresentou seu relatório em 23 de outubro de 1970 ao Conselho Universitário, que teve o voto do relator favorável que fosse concedido o reconhecimento do Curso de Ciências Contábeis, vinculado ao CCJEA da Universidade Federal de Santa Maria.

Com o parecer favorável da Comissão Verificadora, o Colendo Conselho Federal de Educação, em 5 de fevereiro de 1971, emitiu o Parecer n.º 104/71, do qual foi promulgado Decreto pelo Excelentíssimo Sr. Presidente da República com o n.º 68.553 em 28-04-71, concedendo o reconhecimento.

A organização do Curso de Ciências Contábeis coube ao extinto Instituto de Estudos e Pesquisas Econômicas (IEPE) e, para tanto, foi nomeado como seu primeiro Diretor o Professor José Pereira Ritzel. Em 1º de março de 1967, com uma matrícula inicial de 34 alunos, foram iniciadas as aulas. Já nesta data, era implantado o regime de matrícula por disciplina de duração semestral.

Em julho de 1967, foi realizado novo exame vestibular com oferecimento de 40 vagas. O Curso de Ciências Contábeis, a partir de 1979, aumentou o número de vagas oferecidas para 80 devido à sua primeira reforma curricular e à grande procura existente pelos candidatos inscritos.

Segundo registros da Comissão Permanente de Vestibular (COPERVES), nos últimos três anos tem sido muito grande a procura pelo Curso de Ciências Contábeis, o maior número de candidatos inscritos para o vestibular do Curso de Ciências Contábeis ocorreu em 2001, tendo 790 candidatos inscritos, o que corresponde a uma média de 9,87 candidatos-vaga.

A partir de 1998 o número de vagas sofreu uma redução de 80 para 64 vagas, pois 16 vagas das oitenta existentes ficaram reservadas para o Plano Educacional de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES).

Estas vagas são oferecidas aos alunos que obtiverem o melhor desempenho nos últimos três anos do ensino fundamental. No Concurso Vestibular realizado em janeiro de 2002, o número de candidatos inscritos foi de 710 para 80 vagas, o que resulta percentual de 8,87 candidatos-vaga.

O Curso de Ciências Contábeis sofreu sua última reforma curricular em 1993 visando atender à determinação decorrente da Resolução n. 03 de 05 de outubro de 1992 do Conselho Federal de Educação (CFE).

As alterações decorrentes desta resolução referem-se à mudança na duração do Termo Médio para Integralização Curricular, que passa de 8 para 10 semestres. O aumento de dois semestres (um ano) no prazo de duração do curso reduziu a carga horária semestral se comparada aos demais cursos. A reforma foi elaborada com estreita observância da Legislação/Regulamentos vigentes, especialmente no que diz respeito ao cumprimento do Currículo Mínimo (Resolução n. 03/92-CFE).

A reforma prevê uma carga horária a ser vencida em disciplinas correspondentes a matérias do Currículo Mínimo de 2700 horas, com mais 270 horas mínimas a serem vencidas em atividades complementares, as quais totalizam 2970 horas mínimas num total de 144 créditos. O número de disciplinas obrigatórias correspondentes às matérias do currículo mínimo a serem cursadas são 44 disciplinas, e o limite mínimo da carga horária requerível por semestre é de 180 horas e o máximo permitido é de 360 horas.

As 44 disciplinas integrantes do Currículo Mínimo a serem cursadas estão assim distribuídas: disciplinas de Contabilidade; 22 com carga horária de 1380 horas, perfazendo um percentual de 51% do currículo; disciplinas de Direito; 7, num total de 420 horas, perfazendo um total de 17% do currículo; disciplinas de Administração e Economia; 4, num total de 240 horas, perfazendo 9% do currículo; disciplinas de Matemática e Estatística; 6, num total de 360 horas, perfazendo 12,5% do currículo; disciplinas de Sociologia e Relações Humanas; 3, num total de 180 horas, perfazendo 6,5% do currículo e disciplinas de Português e Informática; 2, com 120 horas, perfazendo 4% do currículo.

Para atender às 44 disciplinas do Currículo Mínimo e às 3 disciplinas complementares, o Curso de Ciências Contábeis conta com 39 docentes oriundos dos diversos Departamentos da Instituição, sendo que a maioria dos professores faz parte do Departamento de Contabilidade. Dos 39 docentes que lecionam no Curso, a sua titulação está assim constituída: 18 professores possuem o título de mestre o que representa 46% do corpo docente que atuam no Curso; 11 professores possuem o título de especialista nas suas áreas, o que equivale a 28%; e os 10 professores restantes possuem somente a graduação, perfazendo o percentual de 26%.

O Curso de Ciências Contábeis da UFSM tem como objetivo formar profissionais de nível superior capacitados para planejar, analisar, interpretar e

revisar dados de natureza monetária computados pela contabilidade de pessoas jurídicas de direito público e privado, desempenhar suas atividades com competência e postura profissional atendendo aos interesses sociais da comunidade em que estiver inserido.

Fazem parte do perfil do aluno deste curso as seguintes características: desembaraço e liderança; capacidade e agilidade mental; interesse por assuntos econômicos e legislativos; gosto pelo estudo e pela pesquisa científica; interesse pela aplicação do conhecimento contábil e idealismo construtivo, dentre outras.

Dentre as competências e habilidades do contador estão: gerenciar e exercer atividades de contabilidade; apurar e calcular custos em qualquer sistema ou concepção; elaborar demonstrações financeiras; analisar em nível de auditor interno ou independente peças contábeis, prestar serviços de assessoria em matéria contábil e tributária e ainda preparar informações para dar suporte as decisões eficientes, eficazes por parte dos dirigentes de empresa

O número de alunos formados pelo Curso de Ciências Contábeis até o primeiro semestre de 2002 atinge 1455 alunos oriundos dos mais diversos pontos do Estado do Rio Grande do Sul e do país, assim como de outros países vizinhos, tais como Uruguai, Paraguai e Bolívia.

A média de alunos que anualmente colam grau de Bacharel em Ciências Contábeis é de 45 alunos. A formatura da primeira turma em Ciências Contábeis ocorreu em 01 de dezembro de 1970, com 17 alunos, e a última turma, a septuagésima, ocorreu em fevereiro de 2003 com 60 alunos formandos. A maior turma de alunos formandos do Curso de Ciências Contábeis foi em 2001, com 84 alunos, e a menor turma foi a de 1995, com 28 alunos.

O Curso de Ciências Contábeis possui um laboratório próprio com aproximadamente 100 metros quadrados, equipado com 20 micro-computadores IBM, todos com CD-ROM, duas impressoras matricial e duas impressoras jato de tinta, um *scanner* de mesa e 6 microcomputadores que estão ligados à Internet para que os usuários possam realizar suas pesquisas.

Todos os equipamentos são supridos de programas de Contabilidade (Conta Fácil), Mercado de Capitais, *Software* de Estatística, Legislação Informatizada (*Verba Legis*) sobre Direito Comercial, Direito Tributário Federal e Estadual, Direito do Trabalho, *software* sobre Controle de Estoques, Cadastro de Clientes,

Fornecedores, Emissão de Nota Fiscal, Fatura, Folha de Pagamento, Leitura e Impressão de Código de Barras.

Estes *softwares* disponíveis permitem ao aluno o conhecimento de como elaborar relatórios instantâneos, de modo que os mesmos tenham toda a segurança desejável para a tomada de decisão e de produzir argumentos, possibilitando ainda obter informações através de gráficos, consulta de relatórios, para a análise dos resultados voltada à atividade de planejamento, coordenação e controle das empresas.

O Curso de Ciências Contábeis possui, na Biblioteca Setorial pertencente ao Centro de Ciências Sociais e Humanas – CCSH, o montante de 19.480 exemplares, dos quais 2.123 são de Contabilidade, perfazendo um percentual de 10,90% dos exemplares existentes. O número de empréstimos domiciliares da Biblioteca Setorial para os usuários do CCSH no ano de 2002 foi de 59.965 exemplares, sendo que 6.127 exemplares foram utilizados pelos alunos da Contabilidade, perfazendo um percentual de 10,22% (Fonte Biblioteca Setorial do CCSH – Dez.2002).

O curso exige do formando um Trabalho de Graduação em Ciências Contábeis – TGCC, implantado em 1993, com uma carga horária de 120 horas, obrigatório para que o aluno possa obter o grau de Bacharel em Ciências Contábeis, o qual poderá ser feito individual ou em dupla, de cunho técnico-profissional e caráter prático, relacionado às disciplinas de Contabilidade contidas no currículo do curso.

O trabalho tem como objetivo oportunizar a revisão, aprofundamento, sistematização e integração de conteúdos, com intuito de levar os formandos do Curso de Ciências Contábeis a aprimorar os conhecimentos adquiridos, bem como, oportunizar um espaço para que, ao final do curso, o acadêmico possa produzir um relato técnico-científico decorrente dos estudos e/ou pesquisas realizados, utilizando a bibliografia especializada a fim de produzir observações e análise de situações, dados e outros aspectos contemplados pela prática e pela teoria contábil.

O desenvolvimento do trabalho constitui-se das seguintes etapas: a) elaboração do Projeto ou Plano de Trabalho; b) redação e apresentação do resultado; c) defesa do Relatório. Até fevereiro de 2003, foram apresentados 201 trabalhos de TGCC, os quais estão disponíveis na Biblioteca Setorial do CCSH

(fonte Coordenação do Curso de Ciências Contábeis). As bancas de examinação são compostas por três membros, sendo um orientador e dois professores da área.

Dos 201 Trabalhos de Graduação em Ciências Contábeis, três foram distinguidos com o prêmio ASCON/SM e SUNDUCON/CCSH-UFSM.

Dentro da política do ensino continuado, o curso, em conjunto com o Departamento de Ciências Contábeis, oferece aos egressos e à comunidade em geral que possuem formação em Ciências Contábeis ou nível de graduação correlato MBA de especialização com o objetivo de proporcionar e fornecer aos profissionais da área contábil oportunidade de aprofundar os conhecimentos nas áreas de Controladoria, Contabilidade e Finanças. A finalidade é que possam desenvolver análise crítica e interesse pela investigação científica de temas correlatos, qualificando o indivíduo para melhor interagir com o mercado de trabalho e com a comunidade em que atua, com uma visão social integradora, observando as exigências inerentes aos novos paradigmas e às mudanças estruturais decorrentes da globalização.

O Curso de Ciências Contábeis possui um Colegiado que funciona como órgão Deliberativo e Consultivo, formado por 5 (cinco) professores, um representante do Conselho Regional de Contabilidade do Rio Grande do Sul, um representante dos alunos, uma secretária executiva e pelo Coordenador do Curso, cuja finalidade é de verificar se as atribuições que lhes são estabelecidas em Lei e pelo Conselho Ensino Pesquisa e Extensão – CEPE estão sendo cumpridas.

Este é um breve histórico sumarizado sobre o Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria, cujos dados pesquisados foram retirados dos arquivos do Departamento de Registro Acadêmico – DERCA, da Secretaria do Curso de Ciências Contábeis, da Biblioteca Setorial do CCSH e arquivos estatísticos da COPERVES.

4.4 CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS – UFSC

O Curso de Ciências Contábeis, pioneiro em Santa Catarina, foi criado mediante a Portaria nº 39 de 08/02/63 do Ministério da Educação e Cultura e teve o seu reconhecimento através do Decreto nº 75.590, de 10 de abril de 1975, da Presidência da República. Confunde-se este com a criação da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC.

Antecede-se à criação do curso, a constituição do Departamento de Ciências Contábeis, se devem 1963, na antiga Faculdade de Ciências Econômicas, situada, então, na Avenida Hercílio Luz, no centro da capital, Florianópolis, sob a presidência do Senhor Diretor da Faculdade, professor Nicolau Severiano de Oliveira, e através do empenho dos senhores professores Luiz Eugênio Beirão, Hylton Gouveia Lins, Gustavo Zimmer, Oscar Pereira, João Ferrari Dias e João Makowiecky.

Em agosto de 1963 ocorre a primeira sessão do Departamento de Ciências Contábeis da Faculdade de Ciências Econômicas; fizeram-se presentes a ela os professores Luiz Eugênio Beirão e Hylton Gouveia Lins, sob a presidência do professor Nicolau Severiano de Oliveira, Diretor daquela faculdade. Compunha-se, portanto, o Departamento, de dois professores.

A Presidência do Departamento ficou a cargo do professor Luiz Eugênio Beirão, que permaneceu nesta função até 1966. Estabelece-se, então, que as cadeiras constantes do Departamento sejam ministradas em séries seguidas, com a cadeira de Contabilidade Geral na primeira série e de Análise de Balanços na segunda série (Ata de setembro de 1963).

Em 1965, com a finalidade de trazer aos alunos a oportunidade de entrarem em contato com as práticas contábeis e rotinas de um escritório contábil, surge o, Centro de Pesquisas e Estudos Contábeis – CEPEC, que posteriormente recebe a denominação de Centro de Treinamento e Estudos Contábeis, CETEC: colaboram nos estudos para a implantação deste centro os professores Cláudio A. Fullgraf e Luiz Henrique Batista, conforme consta da ata da sessão de 05 de agosto de 1965.

O centro passou por cinco fases de mudança ao longo dos anos. A primeira fase de mudança se caracterizou pela escrituração manual; a segunda, pelo sistema mecanizado com a utilização de fichas tríplice; a terceira fase, pelo sistema misto de escrituração com a utilização de máquinas de contabilidade; a quarta fase, pelo sistema mecanizado com a utilização de máquinas de contabilidade; e a quinta fase, pelo sistema informatizado, que se prolonga aos dias atuais, por meio do uso de computadores com suporte de *softwares* específicos da área contábil.

A primeira turma de bacharéis em Ciências Contábeis formou-se em 1966, composta por 26 formandos. Dessa primeira turma de formandos, alguns bacharéis vieram a compor o quadro de professores do Curso de Ciências Contábeis, dentre os quais, pode-se citar os professores Osny Barbato e Carlos Passoni Jr.. Em 1971

houve a reformulação estrutural didática e administrativa por consequência da reforma universitária, na qual foram extintas as faculdades e criados os departamentos para a universidade.

Atualmente o Centro Sócio-Econômico da UFSC é formado por quatro departamentos: Administração; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas e de Serviços Sociais.

Em 1972 houve reformulação do currículo do Curso de Ciências Contábeis, que passou a vigorar em 1973, com oferecimento de 60 vagas no turno diurno, sendo que 30 vagas seriam oferecidas no primeiro semestre e 30 vagas oferecidas para o segundo semestre, tendo sido ampliado para 80 vagas a partir do ano de 1974. Em 1978 houve a implantação do Curso de Ciências Contábeis no turno noturno com o oferecimento de 80 vagas.

O Curso de Ciências Contábeis sofreu sua última reforma curricular em 1994, com início dos trabalhos em 1993, com a colaboração especial dos professores do Departamento de Ciências Contábeis e dos diversos departamentos da UFSC envolvidos com o curso. A reforma visava atender às determinações decorrentes da Resolução nº 03/CEF/92, que estabelecia os novos mínimos de conteúdos e duração dos Cursos de Ciências Contábeis no Brasil.

A Resolução do Conselho Federal de Educação buscava um novo perfil para o acadêmico diante das expectativas e evolução das Ciências Contábeis no mundo atual. Com a reforma, o Curso de Ciências Contábeis visa “promover a formação de indivíduos no campo gerencial e público e complementar sua socialização como cidadão brasileiro, comprometido com o desenvolvimento econômico e social no mundo moderno” (Parecer nº 36/CEG/93).

A grade curricular para o curso diurno é de 4 anos ou 8 fases (semestres) mínimos ou máximo de 14 semestres para a integralização curricular total. O número total de 56 disciplinas forma a grade curricular, sendo que, destas, 23 disciplinas são da área contábil com 10 disciplinas eletivas, as outras 33 disciplinas se referem a áreas afins, tendo 4 disciplinas eletivas, perfazendo 3.240 horas-aula, às quais são adicionas mais 306 horas formadas por disciplinas optativas cuja carga horária para obtenção do grau em bacharel em Ciências Contábeis deve atingir 3.546 h.

Para a grade curricular com opção para o curso noturno, é de 5 anos ou 10 fases (semestres) composto por 58 disciplinas que são distribuídas por 26

disciplinas da área contábil, sendo que 7 disciplinas são eletivas e as demais 32 disciplinas são das áreas afins, tendo, em seu total, duas disciplinas eletivas, as quais também perfazem a carga horária de 3.240 h, as quais também são adicionadas mais 306 horas por disciplinas optativas.

As disciplinas do turno diurno pertencentes à área contábil perfazem 41,82% da carga horária total, enquanto que 58,18% pertencem a disciplinas de áreas afins. Para o turno noturno, 44,64% da carga horária pertencem a disciplinas da área contábil e o restante 55,36%, são disciplinas de áreas afins. Observa-se que, tanto para o turno diurno como para o turno noturno, a grade curricular contempla ou há predominância pela disciplina de conhecimento humanístico e social, o que evidencia o caráter social do curso.

A procura pelo Curso de Ciências Contábeis no vestibular mostra a sua valorização tendo, no ano de 1987, o montante de 992 candidatos inscritos para 180 vagas, com relação 6,2 candidato/vaga.

Em 12 de março de 1982 é implantado o primeiro Curso de Pós-Graduação em Contabilidade, em nível de Especialização, sendo, que posteriormente, estes cursos foram realizados sob a responsabilidade do Departamento de Contabilidade para as cidades de Criciúma, Joinville e Lages.

Através da portaria nº 023/PREG/92, foi criada a disciplina Monografia, que exige a confecção de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no qual é exigido para a sua apresentação que o aluno tenha concluído no mínimo 2/3 (dois terços) do total de horas-aula do currículo pleno, com efeito para os alunos matriculados a partir do 2º semestre de 1992.

A monografia consiste num trabalho escrito individual, de pesquisa, elaborado sob a orientação de um professor do quadro efetivo do Departamento de Ciências Contábeis, dentro das normas técnicas e sob a orientação dos princípios que caracterizam a pesquisa em contabilidade, e cujo conhecimento substantivo tenha sido adquirido pelo aluno no transcorrer do curso. (Regulamento Interno da Monografia, Processo nº 9162/91-68, Portaria nº 23/PREG/92).

O Curso de Ciências Contábeis possui o Laboratório Contábil do – Núcleo de Estudos Contábeis – NECON, criado para ministrar disciplinas teórico-práticas. Está disponível aos alunos durante os períodos diurno e noturno, com capacidade de atender 80 alunos num espaço físico de aproximadamente 75 metros quadrados, com quinze mesas de estudos, sendo cada mesa com computador e uma mesa

para impressora, tendo diversos *softwares* para atender às diversas disciplinas de contabilidade, como, por exemplo, os jogos de empresa, que permitem aos alunos, mediante simulação empresarial, tomar decisões gerenciais que viabilizem o funcionamento de uma empresa contábil.

Este é o histórico resumido do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina, cujos dados pesquisados foram coletados por meio da Internet (www.contábeis.ufsc.br).

5 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo tem a finalidade de mostrar a análise e interpretação dos dados da pesquisa realizada com os alunos evadidos dos Cursos de Ciências Contábeis das Universidades Federais de Santa Maria e Santa Catarina – UFSM/UFSC no período de 1993 a 2002.

5.1 EVASÃO NO PERÍODO DE 1993 A 2002 – UFSM/UFSC

Foram levantadas junto aos órgãos competentes das duas instituições em estudo, Departamento de Registro Acadêmico – DERCA, da UFSM e Departamento Acadêmico Escolar – DAE da UFSC, as listagens dos alunos evadidos no período de 1993 a 2002 – 10 anos.

Quanto a UFSC, apresenta-se, na Figura 30, o número de evadidos no período pesquisado.

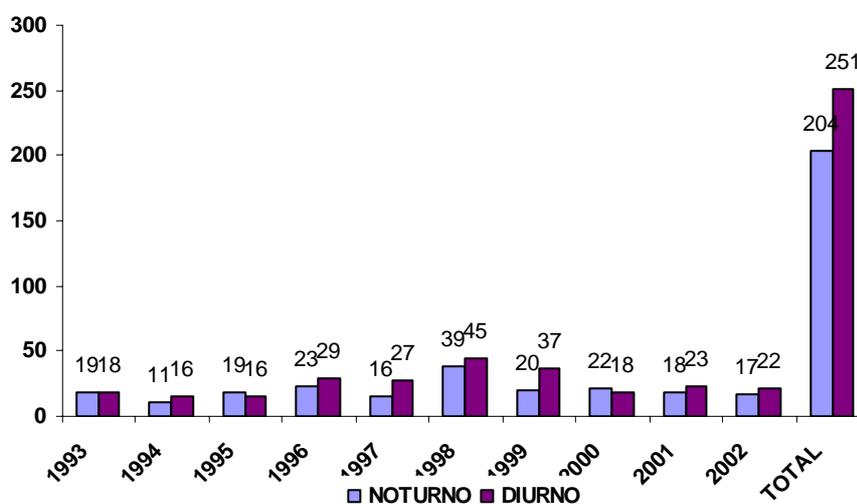


FIGURA 30: EVADIDOS DA UFSC
Fonte: DAE/UFSC, 2003.

Como se pode perceber, o ano de maior evasão, tanto no período diurno como noturno, foi em 1998, sendo que o menor ocorreu em 1994. Logo, tem-se 204 evadidos no turno noturno e 251 evadidos no diurno, totalizando 455 alunos evadidos no período.

A Figura 31 exibe os números da UFSM, no período em estudo, sendo que o maior índice ocorreu em 1994 e o menor índice, em 2000, tendo um total de 249 evadidos.

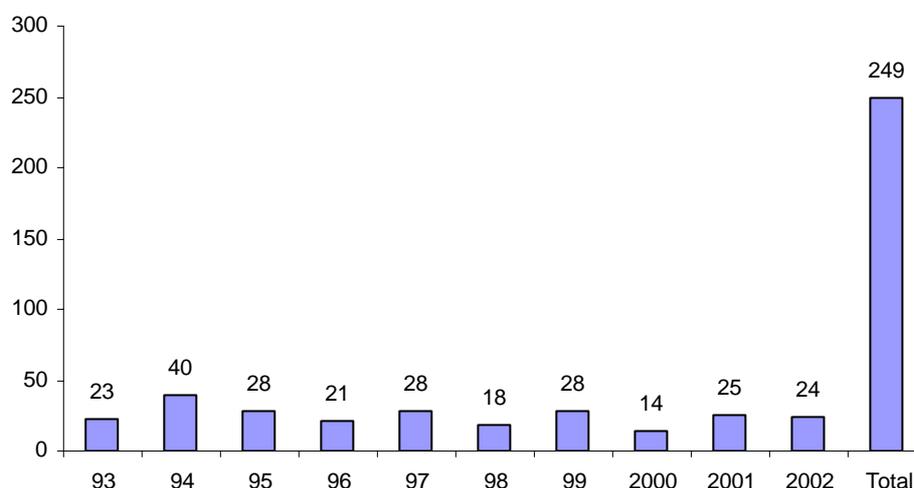


FIGURA 31: EVADIDOS DA UFSM.
Fonte: DERCA/UFSM, 2003.

No entanto, as duas instituições perfazem um total de 704 alunos evadidos no período. Para melhor entendimento, na Figura 32, é feita uma comparação entre as duas instituições.

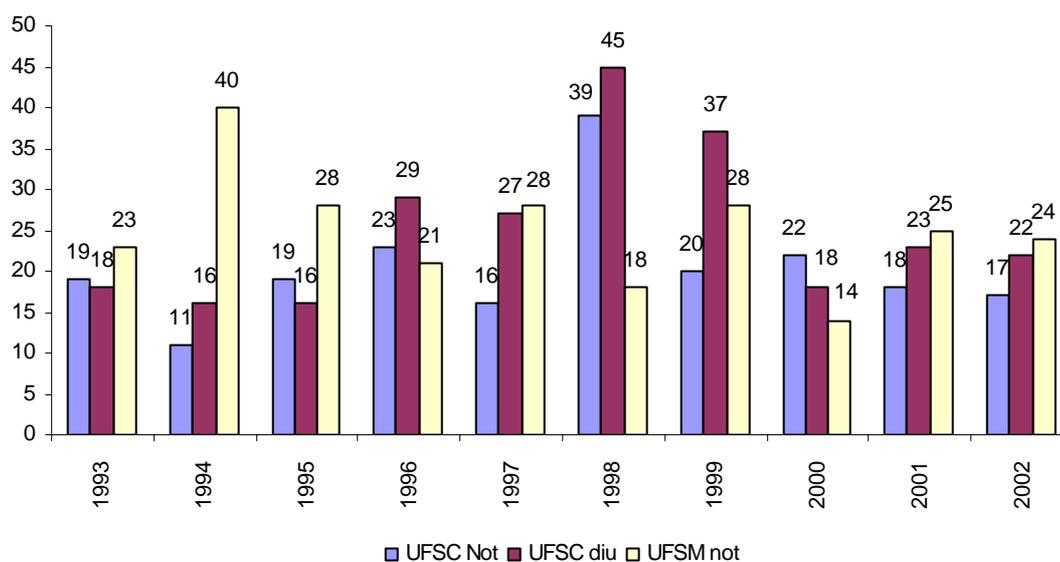


FIGURA 32: COMPARATIVO DOS EVADIDOS NAS INSTITUIÇÕES - PERÍODO 1993 A 2004.
Fonte: DERCA/UFSM, 2003.

5.2 PERFIL DOS EVADIDOS RESPONDENTES

A Figura 33 mostra que 77%, ou seja, 63 respondentes evadidos são do sexo masculino e que 23% ou 19 respondentes evadidos são do sexo feminino.

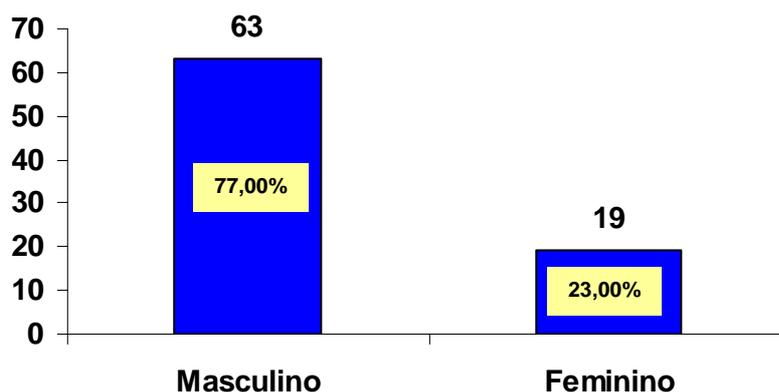


FIGURA 33: SEXO DOS EVADIDOS RESPONDENTES
Fonte: Dados primários.

Quanto à faixa etária dos 82 respondentes evadidos, percebe-se, na Figura 34, que existe uma concentração de 44 respondentes evadidos na faixa de 28 a 35 anos. De 52 a 55 anos ocorreram uma freqüência.

Ao separar-se as faixas etárias dos respondentes evadidos conforme Figura 34, nota-se que a faixa etária de maior concentração de alunos evadidos é do sexo masculino e situa-se na faixa dos 28 a 31 anos com 21 respondentes.

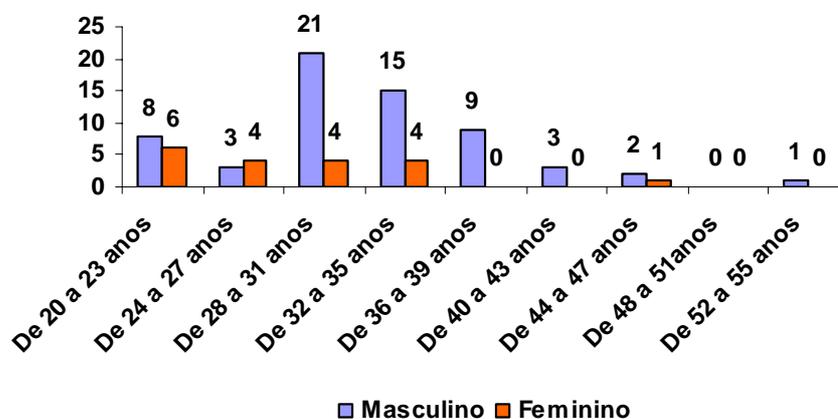


FIGURA 34: FAIXA ETÁRIA DOS EVADIDOS RESPONDENTES POR SEXO DA UFSM/UFSC
Fonte: Dados primários.

Para os respondentes do sexo feminino a Figura 34 salienta que a idade deste sexo concentra-se na faixa etária de 20 a 23 anos, com 8 respondentes evadidos, o qual se observa que, entre os dois limites da figura, na faixa de 20 a 35 anos aparece a discrepância de um respondente do sexo feminino, que se situa na faixa de 44 a 47 anos.

Em relação ao ano em que os 82 respondentes evadidos abandonaram o curso, a Tabela 4 enfatiza que a predominância é do sexo masculino, com 76,82%, em relação ao sexo feminino, com 23,18% da evasão. Também se pode observar que o maior número de abandonos do sexo masculino e feminino ocorreu no ano de 1999, com o total de 17 abandonos, sendo 13 abandonos do sexo masculino e 4 abandonos do sexo feminino.

TABELA 4: EVASÃO POR SEXO DOS EVADIDOS RESPONDENTES

Ano	Masculino	Feminino	Total
1993	9	1	10
1994	3	2	5
1995	3	0	3
1996	8	2	10
1997	8	0	8
1998	8	3	11
1999	13	4	17
2000	8	2	10
2001	1	3	4
2002	2	2	4
Total	63	19	82
	76,82%	23,18%	100,00%

Fonte: Dados primários.

A Tabela 5 mostra que o M3 representa a maior causa dos respondentes evadidos que escolheram o Curso de Ciências Contábeis. O prestígio social da profissão foi o que menos foi levado em consideração na escolha do curso.

TABELA 5: MOTIVOS DE ESCOLHA PELO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS (UFSCM-UFSC)

Item	Freqüência	Motivos
M3	46	Atendimento de minhas aptidões e interesses
M1	33	Facilidade mercado de trabalho
M5	21	Possibilidade de ganhos financeiros consideráveis
M8	19	Compatibilidade de horário com minha atual profissão
M4	15	Aperfeiçoamento de meu exercício profissional
M7	15	Pequena concorrência de vagas
M2	10	Bom nível de exigência do curso
M6	2	Prestígio social da profissão

Fonte: Dados primários.

Identifica-se, na Figura 35, que 30,50% dos evadidos respondentes não foram reprovados nenhuma vez: 23,50% ,uma vez, e 18%, mais de cinco vezes.

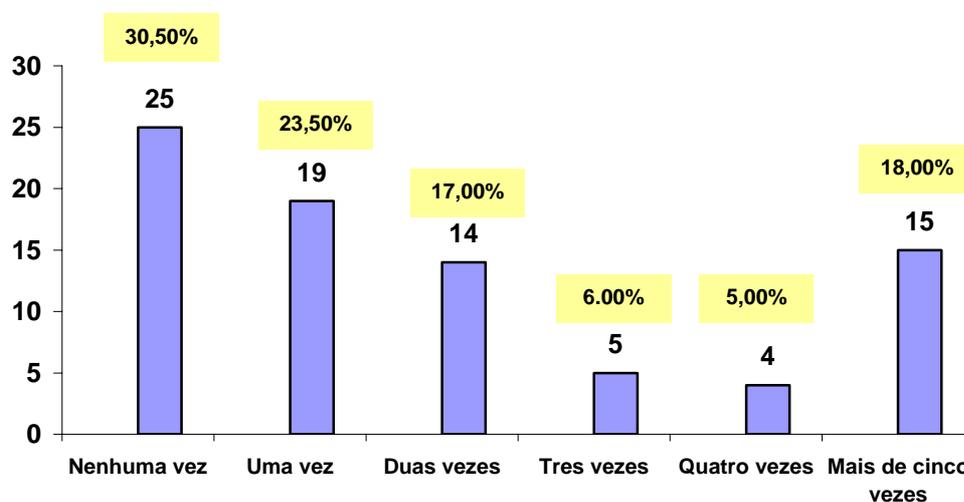


FIGURA 35: NÚMERO DE REPROVAÇÕES DOS EVADIDOS
Fonte: Dados primários.

Quanto ao motivo de reprovações, a Figura 36, destaca: 34% dos respondentes evadidos afirmam que o motivo foi por nota; 23%, por desistência; e 2,5%, por outro motivo, 26% não deram resposta a questão.

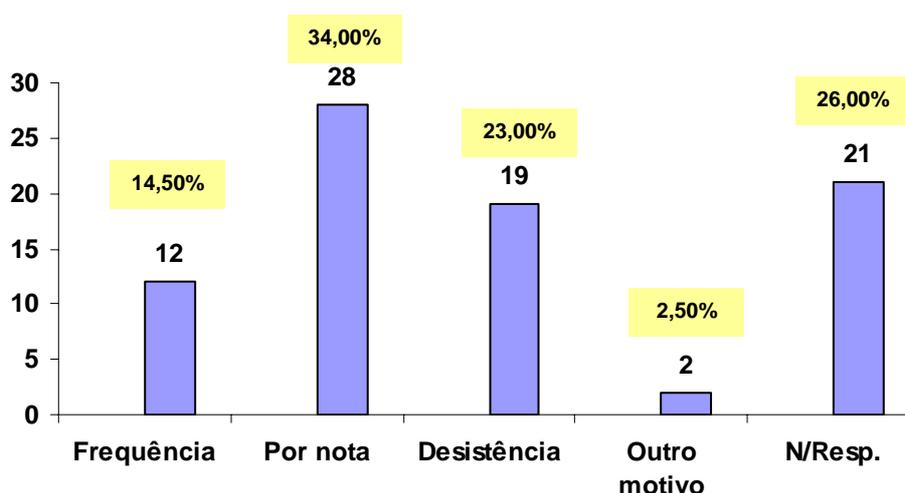


FIGURA 36: MOTIVO DA REPROVAÇÃO DOS EVADIDOS
Fonte: Dados primários.

Com respeito ao ensino médio concluído a Figura 37 mostra que 34% dos respondentes concluíram o antigo colegial; 33%, o ensino médio. O ensino

profissionalizante foi concluído por 25% dos respondentes; e 8,50%, o supletivo/madureza e outros.

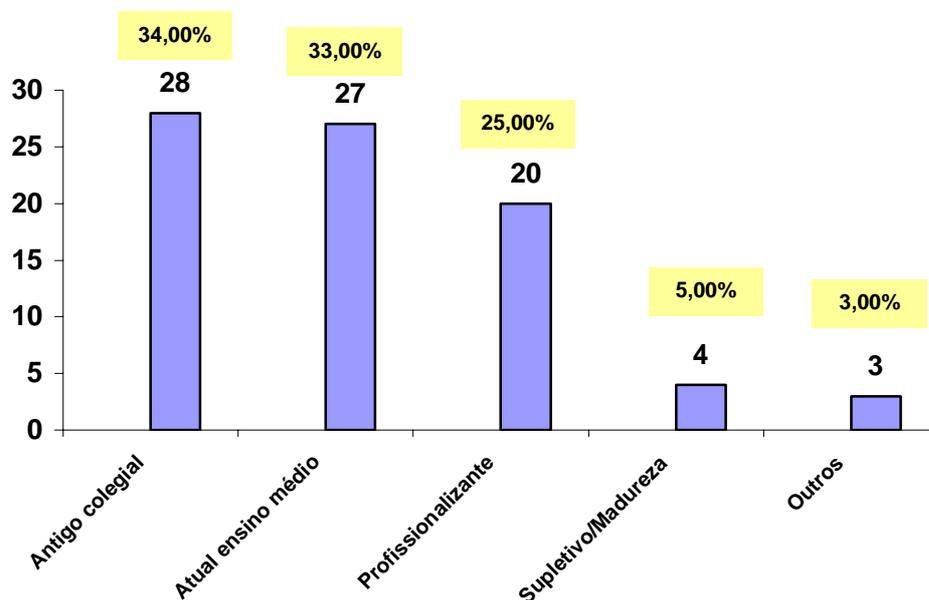


FIGURA 37: ENSINO MÉDIO CONCLUÍDO DOS EVADIDOS
Fonte: Dados primários.

A Figura 38 evidencia que 47,50% dos respondentes estudaram em escolas públicas; e 27%, em escolas particulares. 13,5% dos respondentes, na maior parte, em escola pública; assim como 12%, em escola privada.

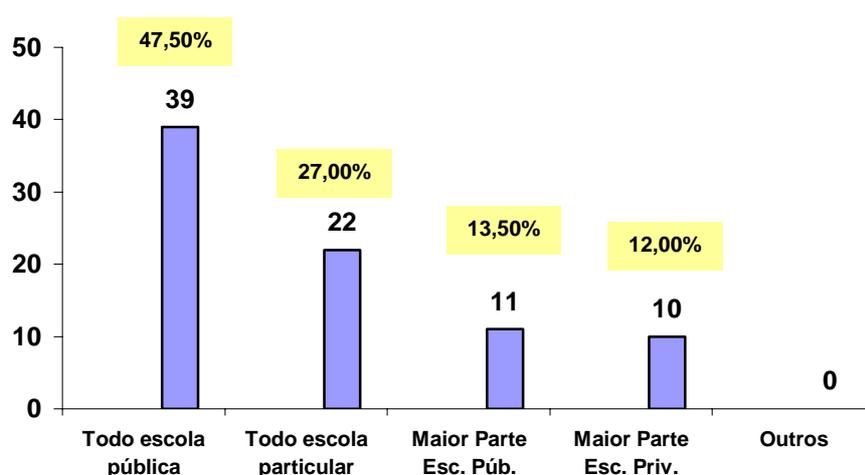


FIGURA 38: ESCOLA FREQUENTADA NO ENSINO MÉDIO PELOS EVADIDOS
Fonte: Dados primários.

A Figura 39 demonstra que 34% dos respondentes evadidos afirmam que não freqüentaram cursinho, 32% por um semestre, 21% por menos de um semestre; e 13% dos respondentes por mais de um semestre.

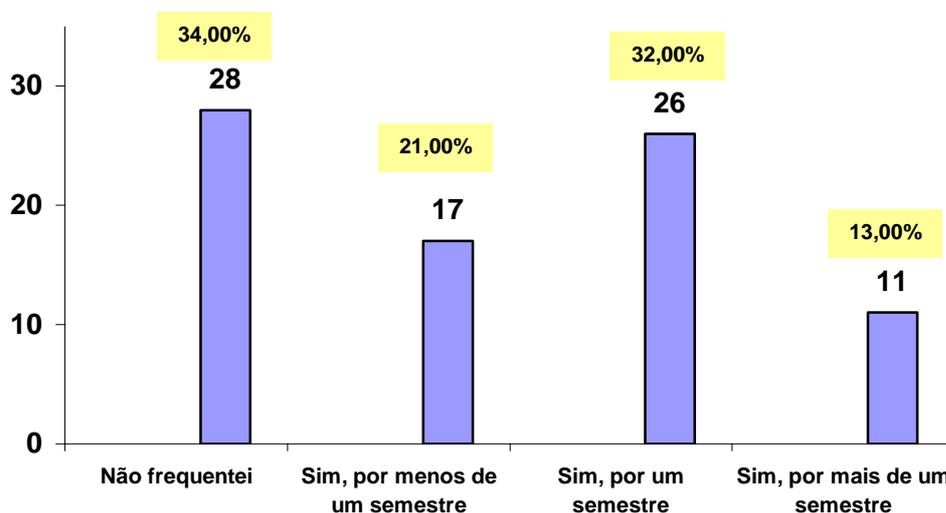


FIGURA 39: CURSOS PREPARATÓRIOS PARA VESTIBULAR

Fonte: Dados primários.

No que tange ao turno que freqüentaram para a conclusão do ensino médio, a Figura 40 mostra que 75,60% dos respondentes dizem ter freqüentado o turno diurno, enquanto 24,50%, o noturno.

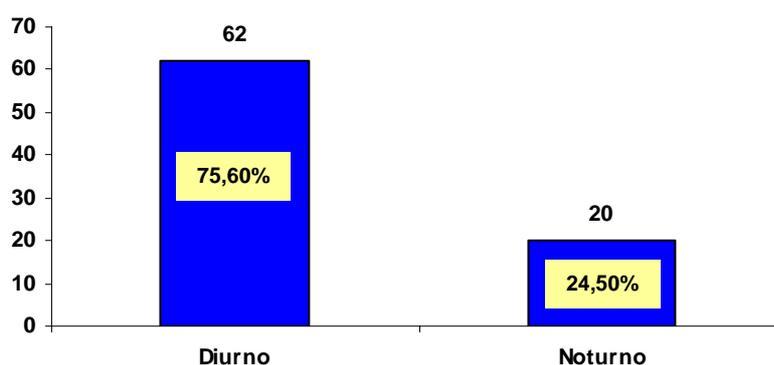


FIGURA 40: TURNO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO PELOS EVADIDOS

Fonte: Dados primários.

Quanto à carga horária semanal dedicada ao trabalho durante a permanência no Curso, como apresenta a Figura 41, observa-se que 52,50% dos respondentes

mencionam que trabalhavam mais que 30 horas semanais; 11%, até 20 horas; 11% entre 21 a 30 horas; e 25,50% se abstiveram de responder.

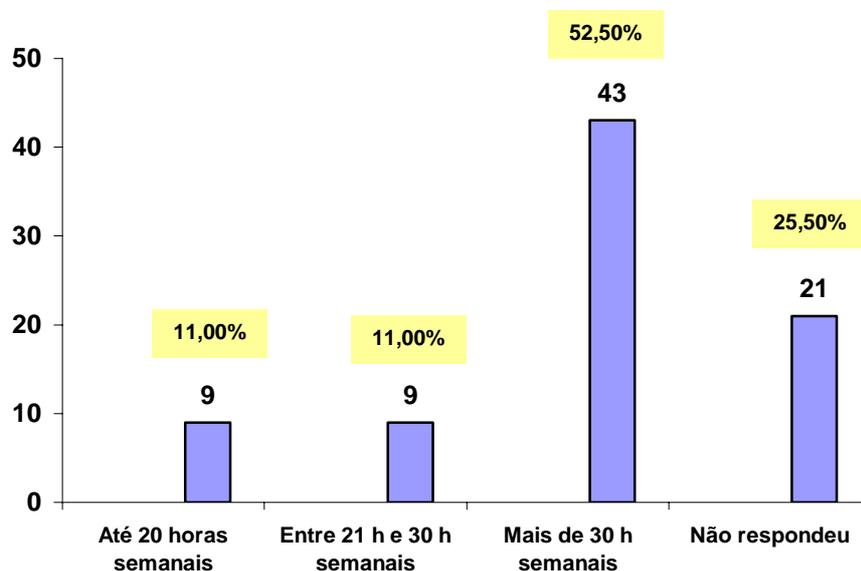


FIGURA 41: CARGA HORÁRIA SEMANAL DE TRABALHO DOS EVADIDOS
Fonte: Dados primários.

Quanto ao tipo de trabalho que exerciam durante a permanência no curso, de acordo com a Figura 42, 16, 44% dos respondentes afirmam que trabalhavam no setor privado; 18%, setor público; e 16% dos respondentes, como autônomo e militar, 22% dos respondentes não responderam a questão.

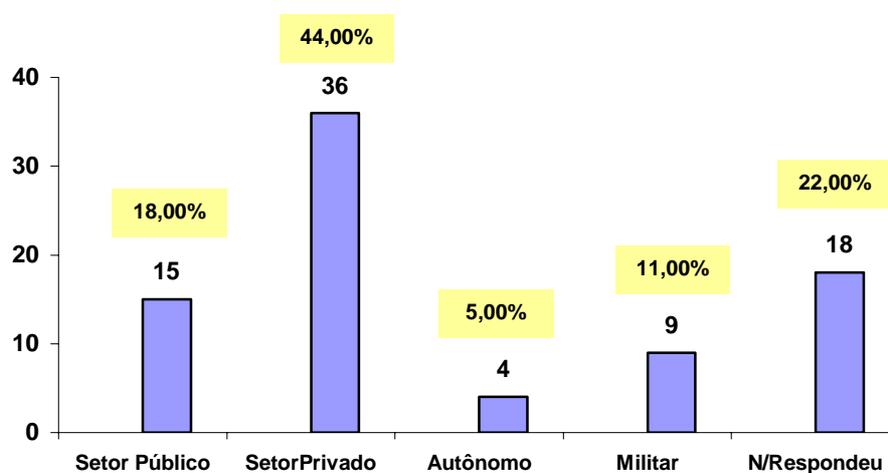


FIGURA 42: TIPO DE TRABALHO EXERCIDO PELOS EVADIDOS
Fonte: Dados primários.

Com relação à opção que os evadidos respondentes fizeram para outros cursos, Direito foi o de maior aceitação, seguido pelo Curso de Administração e Ciências Contábeis, como mostra a Tabela 6.

TABELA 6: MIGRAÇÃO DOS EVADIDOS RESPONDENTES

Migração dos evadidos para os cursos	Evadidos da UFSM C. Contábeis Noturno	Evadidos da UFSC C. Contábeis Diurno	Evadidos da UFSC C. Contábeis Noturno	Total
Não está estudando	16	11	19	46
Direito	1	5	6	12
Ciências Contábeis	2	2	2	6
Administração	1	2	1	4
Matemática	1	0	1	2
Enfermagem	1	1	0	2
Sistema de Informação	0	0	1	1
Turismo e Hotelaria	0	0	1	1
Biblioteconomia	0	1	0	1
Jornalismo	0	1	0	1
Letras	1	0	0	1
Engenharia Civil	1	0	0	1
Filosofia	1	0	0	1
Veterinária	1	0	0	1
Fonoaudióloga	1	0	0	1
Falecimento	0	1	0	1
TOTAL	27	24	31	82

Fonte: Dados primários.

No que concerne à pergunta se os evadidos gostariam de retornar ao curso de Ciências Contábeis, a Tabela 7 mostra os seguintes cenários: 59,75% gostariam de retornar ao curso de Ciências Contábeis, porém, reivindicam as questões abaixo para o seu retorno:

TABELA 7: DESEJO DE RETORNO AO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Retornaria ao Curso de Ciências Contábeis	Evadidos da UFSM Noturno	Evadidos da UFSC Diurno	Evadidos da UFSC Noturno	Total	Percentual
Sim	16	11	22	49	59,75
Não	11	13	9	33	40,25
Total	27	24	31	82	100

Fonte: Dados primários.

a) Reivindicação dos evadidos respondentes do Curso de Ciências Contábeis de Santa Maria – UFSM.

- Maior estímulo da Coordenação do Curso;
- Isenção do vestibular (facilitar o reingresso);
- Maior qualificação dos professores.

b) Reivindicação dos evadidos respondentes do Curso de Ciências Contábeis:

UFSC:

- Maior estímulo da Coordenação do Curso;
- Questão financeira para o sustento;
- Grade curricular mais flexível;
- Isenção do vestibular;
- Coordenação do Curso não respondeu ao pedido de reingresso;
- Flexibilidades do horário;
- Reavaliação dos conteúdos para o curso;
- Maior qualificação dos professores.

5.3 ANÁLISE DO ICE

Nesta pesquisa foi utilizado o Instrumento das possíveis Causas da Evasão (ICE), desenvolvido pelo pesquisador, para a coleta dos dados sobre as causas percebidas sobre a evasão no ensino superior dos Cursos de Ciências Contábeis da UFSM e UFSC, por 82 alunos evadidos respondentes.

Neste capítulo, são apresentadas as Análises da confiabilidade do ICE, agrupamentos de itens do ICE, e das dimensões da evasão.

5.3.1 Confiabilidade do Instrumento das Causas da Evasão – ICE

Para Pasquali (1997, p. 127), “a fidedignidade ou precisão de um teste diz respeito à característica que ele deve possuir – a de medir sem erros, donde provem os nomes precisão, confiabilidade e fidedignidade”.

Pasquali (1997) observa ainda que:

A análise da precisão de um instrumento psicológico quer mostrar precisamente o quanto ele se afasta do ideal da correlação 1, determinando um coeficiente que, quanto mais próximo de 1, menor será o erro cometido na utilização do teste.

Na pesquisa valeu-se do coeficiente (α) alfa de Cronbach para avaliar a fidedignidade do ICE, utilizando os 37 indicadores. Segundo Pasquali (1977), quanto

mais próximo de 1 for o coeficiente Alfa (α) de Cronbach, maior a confiabilidade dos dados.

O coeficiente Alfa (α) de Cronbach foi de aproximadamente 0,8670 para todo o instrumento. Na Tabela 8, vê-se que os itens trazem uma contribuição semelhante para a confiabilidade do Instrumento das Causas da Evasão (ICE) devido à pequena flutuação (variação) no coeficiente (α) referente a cada item do ICE, sendo que o maior coeficiente (α) é de 0,8724 e o menor coeficiente (α) é de 0,8571.

Na concepção de Pasquali (1997), um coeficiente de fidedignidade igual a 0,90 indica que os dados obtidos têm apenas 10% de erro de medida atribuível ao instrumento utilizado.

Nesta pesquisa, o coeficiente de Cronbach foi de 0,8670 e, conforme Pasquali (1997), pela análise da fidedignidade, o ICE tem 13% de erro de medida atribuída ao próprio instrumento de coleta de dados.

A respeito do coeficiente de fidedignidade, Pasquali (1997. p, 135) diz que:

o coeficiente abaixo de 0,80 já é fraco, e um de 0,70 é inaceitável, em razão de que este coeficiente representa uma covariância baixa dos resultados, conseqüentemente, coeficientes em torno de 0,90 ou maiores são normalmente os esperados, e que coeficientes em torno de 0,80 usualmente são considerados razoáveis.

Como o coeficiente se aproxima de 1, segundo PASQUALI (1997), pode-se afirmar que o ICE possui um coeficiente de precisão significativo, o que se pode concluir que, em vista do índice obtido, o teste realizado possui confiabilidade por consistência interna.

A Tabela 8 exhibe os 37 itens (componentes do ICE) com os seus respectivos coeficientes de correlação e o coeficiente alfa (α).

A coluna central da tabela (correlação) estabelece a medida de correlação da evasão por componente, ou seja, indica o que cada componente contribui em particular na medida da evasão sem a ocorrência de redundância da observação da medida.

A magnitude, para Kerlinger (1979), de uma relação é a extensão na qual dois conjuntos de medidas variam simultaneamente, (covariam) positiva ou negativamente. Um coeficiente pode variar no intervalo de [-1; 1]. O valor - 1 indica uma relação negativa perfeita, o valor +1 indica uma relação positiva perfeita e o

valor (0) zero indica nenhuma relação. Todas as frações decimais entre -1,00 e +1,00 são possíveis.

TABELA 8: TESTE DA ANÁLISE DE CRONBACH DA CONSISTÊNCIA DO ICE.

Itens do ICE	Correlação	Coefficiente Alfa (α)
Q1	0,2202	0,8664
Q2	0,5202	0,8605
Q3	0,4549	0,8620
Q4	0,4781	0,8620
Q5	0,4222	0,8627
Q6	0,4377	0,8623
Q7	0,2970	0,8650
Q8	0,6098	0,8588
Q9	0,5116	0,8603
Q10	0,6008	0,8593
Q11	0,6116	0,8579
Q12	0,5282	0,8598
Q13	0,4229	0,8623
Q14	0,1298	0,8704
Q15	0,0283	0,8724
Q16	0,1293	0,8685
Q17	0,3217	0,8646
Q18	0,4817	0,8609
Q19	0,0925	0,8700
Q20	0,2955	0,8652
Q21	0,3521	0,8640
Q22	0,6400	0,8571
Q23	0,5900	0,8592
Q24	0,5877	0,8582
Q25	0,2561	0,8661
Q26	0,2624	0,8663
Q27	0,5932	0,8590
Q28	0,5242	0,8604
Q29	0,4382	0,8621
Q30	0,1764	0,8674
Q31	0,2480	0,8657
Q32	0,2601	0,8656
Q33	0,3243	0,8647
Q34	0,2443	0,8668
Q35	0,1268	0,8687
Q36	0,3131	0,8649
Q37	0,2070	0,8674

Fonte: Dados primários.

Kerlinger (1979, p.69) “salienta que muitos itens, naturalmente, não têm nenhuma relação entre si, a não ser por acaso: sua relação é zero ou próxima de zero. Isto quer dizer que o conhecimento de um item não contribui para o conhecimento (se relaciona) com outro item”.

Verifica-se na Tabela 8, a síntese geral dos dados quanto aos itens Q22, Q11, Q10 e Q8, dos 37 indicadores do ICE, são os possuem correlação alta com os demais itens. Isto é, na opinião dos respondentes, os indicadores que Q22 (pouca motivação por parte dos professores), Q11 (não é dada ênfase às disciplinas profissionalizantes), Q10 (sistemas de avaliação de disciplinas inadequada) e Q8 (currículo inadequado das exigências e interesses do mercado de trabalho) são os fatores que mais provocam evasão nos respectivos cursos.

Já os itens Q14 (Mudança de interesse [...] indecisão profissional), Q15 (estar cursando paralelamente outro curso superior), Q19 (mudança de residência e domicílio) e Q37 (responsabilidade econômica no sustento da família), dos 37 componentes do ICE, são os que possuem correlações baixas com os demais componentes.

5.3.2 Agrupamento de itens do ICE

Nesta pesquisa, buscou-se usar uma técnica estatística que identifica as intercorrelações e covariância entre os 37 itens do Instrumento das Causas da Evasão (ICE), a qual Pasquali (1997, p.189) denomina de Análise Fatorial, em que afirma que:

A análise fatorial compreende uma série de técnicas estatísticas que trabalham com análises multivariadas e matrizes. Ela constitui uma técnica estatística imprescindível no contexto da psicometria.

Pereira (1999. p, 128) menciona que “na análise fatorial, a escolha do número de fatores pode levar em conta diferentes critérios, sendo que o mais usual é considerar fatores com (*eigenvalues*) auto-valores maiores que 1 (Critério de Kaiser)”.

De acordo com o que ressalta Pereira (1999), tomou-se por base, na análise fatorial, a escolha de sete (7) fatores, como mostra a Tabela 9, em decorrência que esses, juntos, explicam 62,08% das variações dos itens do ICE.

Outrossim, ainda Pereira (1999. p, 128) afirma que “não há valor crítico para ajuste dos percentuais de explicação. Embora seja desejável algo superior a pelo menos 60% de explicação, para que os fatores possam ser interpretados de forma coerente com a natureza do fenômeno estudado”.

TABELA 9: ARBITRANDO O NÚMERO DE FATORES PARA ANÁLISE FATORIAL

Fatores	Medida de Variância (<i>Eigenvalue</i>)	Percentual Total	Percentual de Variância Acumulada
1	8,18	22,13	22,13
2	3,75	10,15	32,28
3	3,40	9,20	41,48
4	2,42	6,56	48,04
5	1,85	5,00	53,04
6	1,78	4,81	57,85
7	1,56	4,23	62,08
8	1,34	3,63	65,71

Fonte: Dados primários.

A análise fatorial foi aplicada aos 37 itens do ICE para identificar os agrupamentos (grupos) de itens de maneira que possa evidenciar características relevantes para diagnosticar as causas da evasão.

Na Figura 43, constata-se a distribuição geral dos 37 indicadores do ICE, em grupos (*clusters*) que mais se relacionam entre si devido terem uma causa comum que produz esta proximidade (correlação).

O fator estatístico 1, conforme se percebe na Tabela 10, enfatiza que 22,13% de variância explicada (ou seja, 22,13% da variabilidade dos dados empíricos coletados são explicados pelo fator 1) e o fator estatístico 2 com 10,15% da explicação da variância total. O plano fatorial considerando estes dois fatores tem um percentual total de variância explicada de 32,28%. Neste plano, pode-se observar que existem dois grupos distintos de itens do ICE, de acordo com a Figura 43.

Examinando os autos valores (*eigenvalues*) (a medida de quanto da variância total dos itens pode ser explicada pelos fatores de 1 a 7) constantes na Tabela 9, verifica-se que os sete primeiros fatores são suficientes para explicarem (conjunto) 62,08 das variações das medidas originais, ou seja, o modelo fatorial com sete (7) fatores tem 62,08% de representação da variância total dos itens.

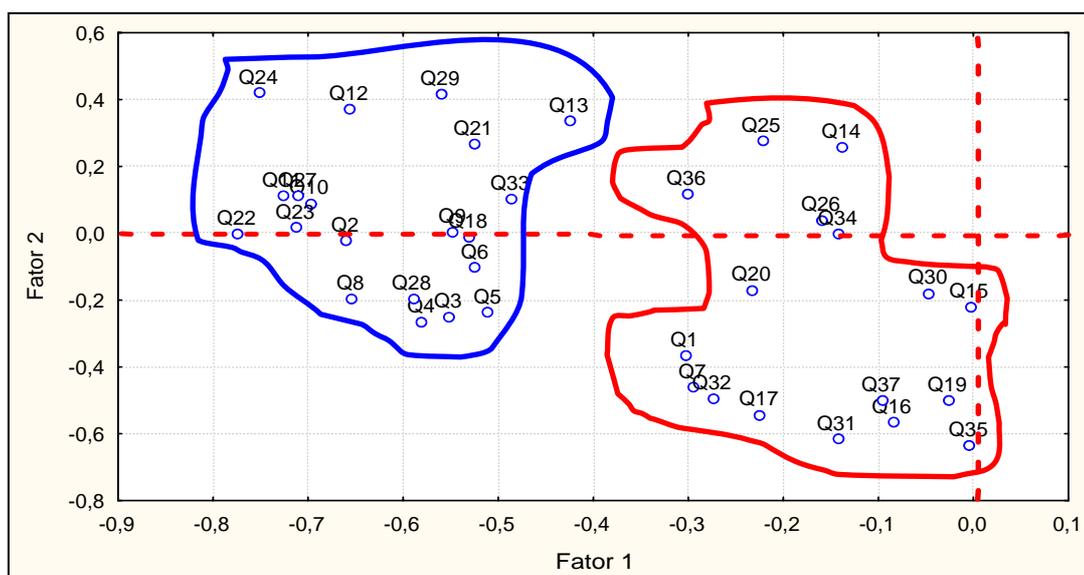


FIGURA 43: DISTRIBUIÇÃO DOS INDICADORES DO ICE REFERENTES AOS FATORES 1 E 2.
Fonte: Dados primários.

Por outro lado, o acréscimo do fator oito (8) na análise fatorial contribuiria com 3,63% na explicação da variabilidade total do modelo, o que torna sua informação desprezível em função de seu baixo percentual de explicação (Tabela 9).

Pode-se observar que existem dois grupos (clusters) distintos de itens do ICE, para o fator 1 e 2. O primeiro grupo situa-se à direita da Figura 43, demarcado por uma linha vermelha que relaciona 17 itens do ICE, os quais se destacam: Q1, Q7, Q14, Q15, Q16, Q17, Q19, Q20, Q25, Q26, Q30, Q31, Q32, Q34, Q35, Q36, Q37.

O segundo grupo situa-se à esquerda da Figura 43, demarcado por uma linha azul que relaciona 20 itens do ICE, os quais se destacam: Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q8, Q9, Q10, Q11, Q12, Q13, Q18, Q21, Q22, Q23, Q24, Q27, Q28, Q29, Q33,

Na Tabela 10, observam-se, para cada um dos sete fatores, os itens que o constituem e suas respectivas cargas fatoriais.

**TABELA 10: GRAU DE CORRELAÇÃO DOS ITENS DO ICE PARA ANÁLISE FATORIAL
(PERCENTUAL ACIMA DE 0,30%)**

Ordem	Fator 1		Fator 2		Fator 3		Fator 4		Fator 5		Fator 6		Fator 7	
	Item	Carga Fatorial	Item	Carga Fatorial.	Item	Carga Fatorial								
1	Q22	0,7739	Q35	0,6346	Q34	0,7068			Q14	0,6497				
2	Q24	0,7506	Q31	0,6164	Q26	0,6499			Q15	0,4898				
3	Q11	0,7258	Q16	0,5671	Q20	0,5962								
4	Q23	0,7120	Q17	0,5442	Q30	0,5212								
5	Q27	0,7095	Q37	0,5025	Q25	0,4731								
6	Q10	0,6974	Q19	0,5020										
7	Q2	0,6602	Q32	0,4966										
8	Q12	0,6555	Q7	0,4623										
9	Q8	0,6545												
10	Q28	0,5893												
11	Q4	0,5804												
12	Q29	0,5595												
13	Q3	0,5518												
14	Q9	0,5473												
15	Q18	0,5302												
16	Q21	0,5246												
17	Q6	0,5238												
18	Q5	0,5104												
19	Q33	0,4858												
20	Q13	0,4238												
21	Q1	0,3030												
22	Q36	0,3007												
Variância Explicada	8,1883		3,7570		3,4042		2,4296		1,8518		1,7803		1,5654	
Percentual de Var. Explicada	0,2213		0,1015		0,0920		0,0657		0,0500		0,0481		0,0423	

Fonte: Dados primários.

Levou-se em conta que um item pertence a um fator quando obtiver carga fatorial acima de 0,30 pontos. Os itens de cada um dos sete fatores estão apresentados na Figura 44 considerando o plano fatorial definido pelos fatores 1 e 2.

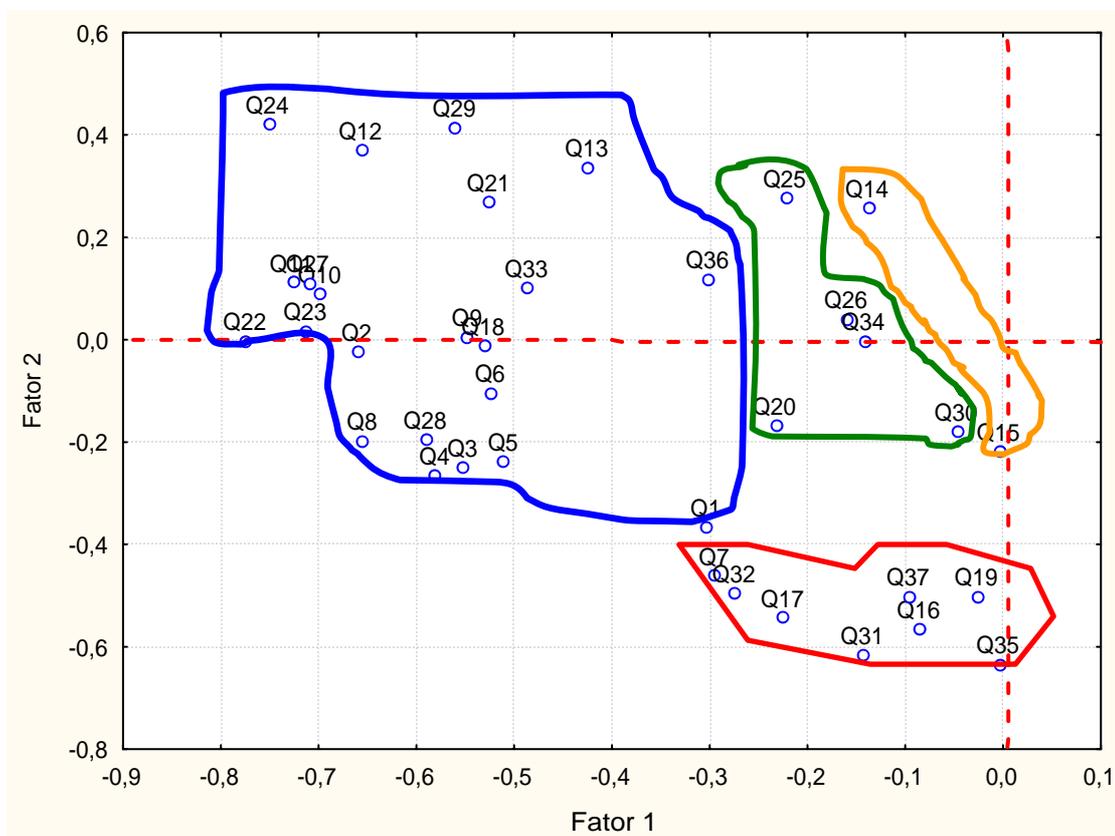


FIGURA 44: DISTRIBUIÇÃO DOS SETE FATORES E OS ITENS DO ICE. (FATOR 1 X FATOR 2)
 Fonte: Dados primários.

O plano fatorial definido pelo (fator 1 e fator 2) (Figura 44) mostra o fator 1 com os 22 itens, demarcados com um círculo azul à esquerda na figura.

O plano fatorial definido pelo (fator 1 e fator 2) mostra o fator 2 com os 8 itens que o constituem e estão representados por um círculo em vermelho situado na parte inferior à direita, na figura 44.

O plano fatorial definido pelo (fator 1 e fator 2) mostra o fator 3 com os 5 itens que se situam à direita ao meio demarcados por um círculo em verde.

O plano fatorial definido pelo (fator 1 e fator 2) mostra o fator 5, que também possui dois itens (Q14 e Q15) que estão situados ao lado direito na parte superior demarcado (circulado) em laranja. Visualiza-se na Tabela 10, que os fatores 4, 6 e 7, tendo seus itens repetidos nos fatores 1, 2, 3 e 5 foram desconsiderados para análise.

5.3.3 Escore do risco de evasão – componentes do ICE

O escore de cada componente do ICE foi obtido considerando a carga fatorial de cada item no fator 1, por ser este fator (fator 1) o de maior variabilidade explicada. A Tabela 11 foi construída com a finalidade de se determinar a carga fatorial (fator 1) de cada dimensão do ICE.

TABELA 11: CARACTERÍSTICAS DO ESCORE DOS COMPONENTES (DIMENSÕES) DO ICE

Componentes/ Dimensão do ICE	Número de Indicadores Do ICE	ESCORES			
		Questionário		Com a carga fatorial	
EI_DP	8	8	40	0	8
EI_MI	6	6	30	0	6
EI_AC	5	5	25	0	5
EE_SPE	8	8	40	0	8
EE_VP	3	3	15	0	3
EE_CI	3	3	15	0	3
EE_C	4	4	20	0	4

Fonte: Dados primários.

Observa-se na Tabela 11, que os componentes de DP e SPE são os que exibem maiores riscos de evasão, por apresentarem carga fatorial maior. Os componentes VP e CI são os que mostram os menores riscos de evasão.

A seguir, apresentam-se, nas tabelas, os componentes do ICE com os seus respectivos indicadores e cargas fatoriais no FATOR 1.

TABELA 12: COMPONENTE (DP-DI) COM CARGA FATORIAL NO FATOR 1

Ordem	Categoria Dimensão	Carga Fatorial (Fator1)	Discriminação do Indicador
1	Q22	0,7739	Pouca motivação por parte dos professores
2	Q24	0,7506	Falta de associação entre a teoria e a prática nas disciplinas
3	Q11	0,7258	Não é dada ênfase às disciplinas profissionalizantes
4	Q27	0,7095	Inadequação entre os conteúdos das disciplinas
5	Q10	0,6974	Sistema de avaliação das disciplinas inadequado
6	Q8	0,6545	Currículo inadequado às exigências-interesses do mercado de trabalho
7	Q9	0,5473	Cadeia rígida de pré-requisitos
8	Q7	0,2946	Concentração da grade curricular em um único turno

Fonte: Dados primários.

TABELA 13: COMPONENTE (MI-DI) COM CARGA FATORIAL NO FATOR 1

Ordem	Categoria Dimensão	Carga Fatorial (Fator1)	Discriminação do Indicador
1	Q4	0,5804	Aspectos inadequados das salas de aulas ao ensino (físicos, didáticos, recursos audiovisuais).
2	Q29	0,5595	Falta da empresa júnior para a prática do curso
3	Q6	0,5238	Laboratórios insuficientes com relação aos equipamentos de informática e conexão com a Internet.
4	Q5	0,5104	Biblioteca insuficiente com relação a livros, periódicos, revistas etc.
5	Q33	0,4858	Existência de greves com prejuízos no calendário escolar
6	Q32	0,2735	Falta de programa de apoio mais amplo aos alunos carentes

Fonte: Dados primários.

TABELA 14: COMPONENTE (AC-DI) COM CARGA FATORIAL NO FATOR 1

Ordem	Categoria Dimensão	Carga Fatorial (Fator1)	Discriminação do Indicador
1	Q23	0,7120	Forma inadequada com que os professores falam do curso
2	Q2	0,6602	Didática dos professores ineficiente
3	Q28	0,5893	Falta de respeito dos professores para com os alunos
4	Q3	0,5518	Orientação insuficiente da Coord. do Curso, quando solicitadas informações
5	Q1	0,3030	Impontualidade dos professores

Fonte: Dados primários.

TABELA 15: COMPONENTE (SPE-DE) COM CARGA FATORIAL NO FATOR 1

Ordem	Categoria Dimensão	Carga Fatorial (Fator1)	Discriminação do Indicador
1	Q12	0,6555	Não existe integração entre a Universidade e as Empresas (Estágio Supervisionado)
2	Q13	0,4238	Dificuldades no acompanhamento do curso
3	Q36	0,3007	Vários trancamentos efetuados no decorrer do curso
4	Q20	0,2320	Falta de apoio da organização onde trabalha
5	Q25	0,2217	Não estava adequado ao meu trabalho
6	Q26	0,1590	Falta de tempo para estudar
7	Q34	0,1411	Carga horária semanal de trabalho
8	Q30	0,0463	Mudança no horário de trabalho

Fonte: Dados primários.

TABELA 16: COMPONENTE (VP-DE) COM CARGA FATORIAL NO FATOR 1

Ordem	Categoria Dimensão	Carga Fatorial (Fator1)	Discriminação do Indicador
1	Q18	0,5302	Desconhecimento prévio sobre o curso
2	Q14	0,1374	Mudança de interesse, opção de vida e/ou indecisão profissional
3	Q15	0,0031	Estar cursando paralelamente outro curso superior

Fonte: Dados primários.

TABELA 17: COMPONENTE (CI-DE) COM CARGA FATORIAL NO FATOR 1

Ordem	Categoria Dimensão	Carga Fatorial (Fator1)	Discriminação do Indicador
1	Q21	0,5246	Por não ter atendido minhas expectativas
2	Q31	0,1422	Discriminação racial
3	Q16	0,0845	Problemas de saúde

Fonte: Dados primários.

TABELA 18: COMPONENTE (C-DE) COM CARGA FATORIAL NO FATOR 1

Ordem	Categoria Dimensão	Carga Fatorial (Fator1)	Discriminação do Indicador
1	Q17	0,2240	Pressão familiar sobre a indicação do Curso
2	Q37	0,0954	Responsabilidade econômica no sustento da família
3	Q19	0,0258	Mudança de residência/domicílio
4	Q35	0,0037	Mudança de estado civil

Fonte: Dados primários.

Os resultados anteriores caracterizam ter uma causa maior no componente Didático-Pedagógico (DP) de dimensão interna, o qual leva-se a investigar o risco de evasão em cada um dos 37 componentes do ICE nos diferentes locais de estudo.

Dessa forma, a seguir, é analisado o risco de evasão dos diferentes componentes do ICE pelos locais em estudo.

5.3.4 Comparação pelos locais de estudo do risco da evasão do ICE

Na análise das médias ou do escore fatorial dos componentes, a média, quanto mais elevada maior o risco de evasão, na qual o turno noturno da UFSC enquadra-se neste risco, sendo que o escore fatorial quanto menor ou próximo a zero, menor o risco de evasão (Tabela 19).

TABELA 19: ESCORE FATORIAL DO COMPONENTE (DP-DI)

LOCAL	EI_DP					
	Média	Número de Respostas	Desvio Padrão	Q25 Quartil Inferior	Mediana	Q75 Quartil Superior
Diurno UFSC	8,4629	24	4,1656	5,1535	5,9614	11,2629
Noturno UFSC	11,4940	31	5,8159	5,8793	9,2010	16,6399
Noturno UFSM	9,0357	27	4,0445	5,9041	7,4053	12,3469
Média Total	9,7974	82	4,9526	5,1535	8,2064	13,5286

Fonte: Dados primários.

A Tabela 20 mostra o escore fatorial do componente Didático Pedagógico (DP) de dimensão interna por turno de estudos dos cursos, em que se observa que as médias não estão próximas. As médias que se aproximam são as do turno diurno da UFSC (8,46) com a média do turno noturno da UFSM (9,03), distanciando destas o turno noturno da UFSC, com (11,49).

TABELA 20: ESCORE FATORIAL DO COMPONENTE (MI-DI)

LOCAL	EI_MI					
	Média	Número de Respostas	Desvio Padrão	Q25 Quartil Inferior	Mediana	Q75 Quartil Superior
Diurno UFSC	4,8728	24	2,0834	2,9334	4,7301	5,5828
Noturno UFSC	5,2235	31	2,1866	3,4804	4,5614	6,6618
Noturno UFSM	5,28	27	2,3325	3,4572	5,0204	6,1111
Média Total	5,1395	82	2,1863	3,4572	4,7301	6,0986

Fonte: Dados primários.

A Tabela 21 mostra o escore fatorial do componente Motivos Institucionais (MI) de dimensão interna, na qual se percebe que existe uma aproximação das médias, que variam de 4,87 a 5,28 com risco de evasão regular.

TABELA 21: ESCORE FATORIAL DO COMPONENTE (AC-DI)

LOCAL	EI_AC					
	Média	Número de Respostas	Desvio Padrão	Q25 Quartil Inferior	Mediana	Q75 Quartil Superior
Diurno UFSC	5,1548	24	2,9329	2,8163	4,0099	6,8470
Noturno UFSC	5,4366	31	2,5617	2,8163	4,9005	7,6493
Noturno UFSM	4,7384	27	2,2252	3,3681	4,0825	5,3153
Média Total	5,1242	82	2,5592	3,1193	4,2144	6,8245

Fonte: Dados primários.

A Tabela 21 destaca o escore fatorial do componente Atitude Comportamental (AC) de dimensão interna, em que as médias fatoriais estão próximas e variam de 4,73 a 5,43, em que o risco de evasão possui a mesma proporção de ocorrer nos três turnos com influência regular.

TABELA 22: ESCORE FATORIAL DO COMPONENTE (SPE-DE)

LOCAL	EE_SPE					
	Média	Número de Respostas	Desvio Padrão	Q25 Quartil Inferior	Mediana	Q75 Quartil Superior
Diurno UFSC	5,6387	24	2,5204	3,6143	4,9929	7,1969
Noturno UFSC	5,1046	31	2,7132	3,0449	4,1031	6,6220
Noturno UFSM	5,8438	27	2,2602	4,4048	5,0069	7,3541
Média Total	5,8779	82	2,6478	3,6648	5,8315	7,4830

Fonte: Dados primários.

A Tabela 22 apresenta o escore fatorial do componente Sócio Político Econômicas (SPE) de dimensão externa, observando que as médias também estão próximas e variam de 5,10 a 5,84, com o risco de evasão semelhante para os três turnos do estudo.

TABELA 23: ESCORE FATORIAL DO COMPONENTE (CI-DE)

LOCAL	EE_CI					
	Média	Número de Respostas	Desvio Padrão	Q25 Quartil Inferior	Mediana	Q75 Quartil Superior
Diurno UFSC	1,4916	24	0,8391	0,7512	1,2758	2,3250
Noturno UFSC	1,3085	31	0,9223	0,7512	0,7512	1,5381
Noturno UFSM	1,5326	27	0,7657	0,7512	1,2758	2,3250
Média Total	1,6074	82	0,8472	0,7512	1,2758	2,3250

Fonte: Dados primários.

A Tabela 23 mostra o escore fatorial do componente Características Individuais (CI) de dimensão externa, no qual as médias bastante próximas e baixas variando de 1,30 a 1,53, o que diminui consideravelmente o risco de evasão para este componente nos três turnos.

TABELA 24: ESCORE FATORIAL DO COMPONENTE (VP-DE)

LOCAL	EE VP					
	Média	Número de Respostas	Desvio Padrão	Q25 Quartil Inferior	Mediana	Q75 Quartil Superior
Diurno UFSC	1,4635	24	0,8477	0,8078	1,2197	1,7619
Noturno UFSC	1,2140	31	0,7317	0,6705	1,0198	1,2317
Noturno UFSM	1,6777	27	0,8705	1,0824	1,3380	2,2801
Média Total	1,4393	82	0,8819	0,6705	1,2197	2,1518

Fonte: Dados primários.

A Tabela 24 destaca o escore fatorial do componente Vocação Pessoal (VP) de dimensão externa. As médias se aproximam e são baixas para os três turnos, com risco de evasão razoável.

TABELA 25: ESCORE FATORIAL DO COMPONENTE (AC-DE)

LOCAL	EE_C					
	Média	Número de Respostas	Desvio Padrão	Q25 Quartil Inferior	Mediana	Q75 Quartil Superior
Diurno UFSC	0,4430	24	0,1881	0,3486	0,3486	0,4549
Noturno UFSC	0,5747	31	0,3517	0,3486	0,4514	0,7298
Noturno UFSM	0,5506	27	0,3517	0,3486	0,3486	0,6420
Média Total	0,5282	82	0,3142	0,3486	0,3486	0,6345

Fonte: Dados primários.

A Tabela 25 apresenta o escore fatorial do componente Atitude Comportamental (AC) de dimensão externa, mostrando que as médias variam de 0,44 a 0,57, estando próximas de zero, o risco de evasão para este componente contribui muito pouco.

5.3.5 O teste de homogeneidade dos componentes do ICE

Neste item foram utilizados testes paramétricos e não-paramétricos para poder averiguar a homogeneidade dos componentes do ICE.

O teste paramétrico foi realizado pela análise de variância ANOVA, para verificar a suposição ou homogeneidade dos sete componentes do ICE.

Para o teste não-paramétrico, como alternativa quando ocorrer que as médias dos componentes não forem atendidas, utiliza-se o teste de *Kruskal-Wallis* (H) através da Análise de Variância - ANOVA.

A Tabela 26 identifica o teste de Levene (F), o qual foi utilizado para avaliar a suposição de homogeneidade de variâncias para aplicação do teste da Análise de Variância Multivariada – MANOVA – para os sete componentes do ICE.

TABELA 26: TESTE (F) DE LEVENE (HOMOGENEIDADE DOS COMPONENTES DO ICE)

Componentes do ICE	F	Nível de Significância p-valor
EI_DP	5,9130	0,0040 (*)
EI_MI	0,4166	0,6607
EI_AC	1,7581	0,1791
EE_SPE	0,4814	0,6197
EE_VP	1,4851	0,2327
EE_CI	0,2735	0,7614
EE_C	2,6828	0,0746

(*) = diferença significativa com $p < 0,05$.

Fonte: Dados primários.

Evidencia-se, na Tabela 26, que o componente DP é o que não atende à suposição de homocedasticidade .

Para o componente Didático Pedagógico (DP), da categoria dimensão interna, não se aceita a homogeneidade, dessa forma, este componente foi avaliado pelo teste Análise de Variância – ANOVA – de Kruskal-Wallis (H), sendo que os seis (6) demais componentes do ICE foram analisados pelo teste MANOVA.

TABELA 27: ANÁLISE VARIÂNCIA MANOVA PARA SEIS COMPONENTES DO ICE

Escore Fatoriais para os componentes: MI-AC-SPE-VP-CI-C	
Wilks' Lambda (χ)	p-valor
0,87	0,5612

Fonte: Dados primários.

Na comparação dos escores fatoriais, Tabela 27, para os componentes de dimensões internas: Motivos Institucionais e Atitude Comportamental e para os componentes de dimensões externas: Sócio-Político-Econômicas, Vocação Pessoal, Características Individuais e Conjunturais, obteve-se Lambda (χ) de Wilks' igual a 0,87 e p-valor igual a 0,5612. Este valor vem comprovar que os seis componentes do ICE não apresentam diferença significativa nos três cursos estudados.

Assim, não se pode afirmar que os seis (6) componentes do ICE têm comportamentos diferentes nos locais de estudo.

TABELA 28: ANÁLISE DE VARIÂNCIA DE KRUSKAL-WALLIS PARA O COMPONENTE (DP-DI)

Escore Fatorial para o componente: DP	
Kruskal-Wallis (H)	p-valor
5,08	0,0791

Fonte: Dados primários.

Para o componente Didático Pedagógico (DP) de dimensão interna, Tabela 28, avaliado pela ANOVA de Kruskal-Wallis, obteve-se H igual a 5,08 e p-valor igual a 0,0791. Desse modo, conclui-se que, embora haja uma tendência de ser diferente, mas não com significância estatística, para um nível de significância de 0,05 com esta análise, afirma-se que o DP é o principal causador da evasão no Curso de Ciências Contábeis da UFSC/UFSC.

5.3.6 Dimensões da evasão do ICE

Os itens do fator 1 são neste momento, discutidos à luz das dimensões teóricas do ICE mostradas na Tabela 29, que exhibe, em ordem decrescente, os 22 itens agrupados com cargas fatoriais acima de 0,30 pontos.

TABELA 29: ITENS DO FATOR (1) SEGUNDO AS DIMENSÕES TEÓRICAS DO ICE

Ordem	Carga Fatorial	Item	Dimensão	Categoria	Indicador
1	0,7739	Q22	DI	Didat. Pedag.	Pouca motivação por parte dos professores
2	0,7506	Q24	DI	Didat. Pedag.	Falta de associação entre a teoria e a prática nas disciplinas
3	0,7258	Q11	DI	Didat. Pedag.	Não é dada ênfase às disciplinas profissionalizantes
4	0,7120	Q23	DI	Atitude Comp.	Forma inadequada com que os professores falam do curso
5	0,7095	Q27	DI	Didat. Pedag.	Inadequação entre os conteúdos das disciplinas
6	0,6974	Q10	DE	Didat. Pedag.	Sistema de avaliação das disciplinas inadequado
7	0,6622	Q2	DI	Atitude Comp.	Didática dos professores ineficiente
8	0,6555	Q12	DE	Soc. Pol. Econ.	Não existe integração entre a Universidade e as Empresas (Estágio Supervisionado)
9	0,6545	Q8	DI	Didat. Pedag.	Currículo inadequado às exigências- interesses do mercado de trabalho
10	0,5893	Q28	DI	Atitude Comp.	Falta de respeito dos professores para com os alunos
11	0,5804	Q4	DI	Mot. Instituc.	Aspectos inadequados das salas de aulas ao ensino (físicos, didáticos, recursos audiovisuais).
12	0,5595	Q29	DI	Mot. Instituc.	Falta da empresa júnior para a prática do curso
13	0,5518	Q3	DI	Atitude Comp.	Orientação insuficiente da Coord. do Curso, quando solicitadas informações

14	0,5473	Q9	DI	Didat. Pedag.	Cadeia rígida de pré-requisitos
15	0,5302	Q18	DE	Voc. Pessoal	Desconhecimento prévio sobre o curso
16	0,5246	Q21	DE	Caract. Indiv.	Por não ter atendido minhas expectativas
17	0,5238	Q6	DI	Mot. Instituc.	Lab. insuficiente com relação aos equipamentos de informática e conexão com a Internet.
18	0,5104	Q5	DI	Mot. Instituc.	Biblioteca insuficiente com relação a livros, periódicos, revistas etc.
19	0,4858	Q33	DI	Mot. Instituc.	Existência de greves, com prejuízo no calendário escolar
20	0,4238	Q13	DE	Soc. Pol. Econ	Dificuldades no acompanhamento do curso
21	0,3030	Q1	DI	Atitude Comp.	Impontualidade dos professores
22	0,3007	Q36	DE	Soc. Pol. Econ	Vários trancamentos efetuados no decorrer do curso

Fonte: Dados primários.

Na análise do fator 2, observa-se, na Tabela 30, que oito (8) itens possuem carga fatorial na ordem decrescente superior a 0,30 pontos.

TABELA 30: ITENS DO FATOR (2) SEGUNDO AS DIMENSÕES TEÓRICAS DO ICE

Ordem	Carga Fatorial	Item	Dimensão	Categoria	Indicador
1	0,6343	Q35	DE	Comp. Conjunturais	Mudança de estado civil
2	0,6164	Q31	DI	Caract. Individual	Discriminação racial
3	0,5671	Q16	DE	Caract. Individual	Problemas de saúde
4	0,5442	Q17	DE	Comp. Conjunturais	Pressão familiar sobre a indicação do Curso
5	0,5035	Q37	DE	Comp. Conjunturais	Responsabilidade econômica no sustento da família
6	0,5020	Q19	DE	Comp. Conjunturais	Mudança de residência/domicílio
7	0,4966	Q32	DI	Mot. Instituc.	Falta de programa de apoio mais amplo aos alunos carentes
8	0,4623	Q7	DI	Didat. Pedag.	Concentração da grade curricular em um único turno

Fonte: Dados primários.

No fator 3, nota-se que cinco (5) itens possuem carga fatorial na ordem decrescente acima de 0,30 pontos, com uma característica que apresenta somente dimensões internas (DI) e um tipo de categoria Sócio-Político-Econômica, que são ressaltadas na Tabela 31.

TABELA 31: ITENS DO FATOR (3) SEGUNDO AS DIMENSÕES TEÓRICAS DO ICE

Ordem	Carga Fatorial	Item	Dimensão	Categoria	Indicador
1	0,7068	Q34	DE	Soc. Polit. Econômicas	Carga horária semanal de trabalho
2	0,6499	Q26	DE	Soc. Polit. Econômicas	Falta de tempo para estudar
3	0,5962	Q20	DE	Soc. Polit. Econômicas	Falta de apoio da organização onde trabalha
4	0,5212	Q30	DE	Soc. Polit. Econômicas	Mudança no horário de trabalho
5	0,4731	Q25	DE	Soc. Polit. Econômicas	Não estava adequado ao meu trabalho

Fonte: Dados primários.

No fator 5, da Tabela 32, observam-se que dois (2) itens com carga fatorial acima de 0,30 pontos.

TABELA 32: ITENS DO FATOR (5) SEGUNDO AS DIMENSÕES TEÓRICAS DO ICE.

Ordem	Carga Fatorial	Item	Dimensão	Categoria	Indicador
1	0,6497	Q14	DE	Vocação Pessoal	Mudança de interesse, opção de vida e/ou indecisão profissional
2	0,4898	Q15	DE	Vocação Pessoal	Estar cursando paralelamente outro curso superior

Fonte: Dados primários.

No fator 1, é definido, predominantemente, que os itens que possuem as maiores cargas fatoriais são referentes à categoria Didático-Pedagógica (Tabela 29).

No fator 2, os itens que possuem maior predominância são referentes à dimensão externa (DE) da categoria Componente Conjunturais (Tabela 30).

No fator 3, os itens que possuem maior predominância referem-se a dimensão externa (DE) categoria Sócio-Político-Econômica como se percebe na Tabela 31. O fator 5 possui dois itens de dimensão externa (DE) da categoria Vocação Pessoal, conforme se constata pela Tabela 32.

5.4 MEDIDAS POLÍTICAS ADOTADAS PELAS INSTITUIÇÕES

No período de abril a maio de 2004, foram realizadas as entrevistas com os dirigentes das instituições em estudo. O objetivo das entrevistas foi de verificar as medidas políticas adotadas no que diz respeito à evasão dos cursos, tendo como base os seguintes questionamentos:

- a) Política voltada ao combate do índice de evasão;
- b) Medidas adotadas pela instituição;
- c) Opinião dos dirigentes quanto às políticas adotadas com a finalidade de reduzir a evasão; e
- d) Opinião dos dirigentes sobre que medidas seriam importantes no combate à evasão.

Logo, nos sub-capítulos 5.4.1 e 5.4.2 apresentam-se os principais pontos levantados, respectivamente, na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, para o Curso de Ciências Contábeis.

5.4.1 Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Da mesma forma que na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, foram pesquisados o Pró-Reitor de Graduação, Pró-Reitor de Assuntos Estudantis, Diretor do Centro de Ciências Sociais e Humanas – CCSH e a Coordenadora do Curso de Ciências Contábeis.

INFORMANTE 1 – Pró-Reitor de Graduação

O Pró-Reitor de Graduação – PROGRAD, quando questionado sobre a existência de uma política voltada ao combate do índice de evasão, respondeu existir dizendo estar previsto no Projeto Político-Pedagógico, complementando com as seguintes medidas adotadas pela instituição:

- a) Investimento no ensino médio;
- b) Orientação do PEIES na escolha de curso através da feira das profissões;
- c) Disciplinas iniciais: motivadoras e que mostrem ligação com a formação;
- d) Evasão de disciplinas Matemática e Física se combate com os cursos de recuperação dados pelos professores e alunos;
- e) Redução da evasão de 39% para 17% no período de 1997 a 2001; e
- f) Projeto da casa do estudante (moradia).

Quanto a sua opinião sobre quais medidas seriam importantes para o combate à evasão, respondeu ser necessário alguma orientação em nível de ensino médio:

- a) Influência da família na escolha do curso;
- b) Política estudantil: Moradia baixa renda através de programa – cursos de línguas estrangeiras – computação – laboratórios;
- c) 65% dos ingressos são provenientes de escolas públicas;
- d) Bolsa de estudo define a permanência do aluno na universidade (Dar condições de permanência).

INFORMANTE 2 - Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

O Pró-Reitor de Assuntos Estudantis – PRAE afirmou existirem políticas de combate à evasão em três níveis: moradia, programas de extensão e programas

voltados ao ensino básico e médio. Sobre isso, o Pró-Reitor de Assuntos Estudantis complementa:

a) Assistência Estudantil:

- Moradia estudantil gratuita para estudantes que possuam bom rendimento acadêmico (1800 moradias). Além do bom desempenho acadêmico, para ter acesso à moradia, o aluno deve participar de projetos de pesquisa, extensão e de atividades educacionais. Os alojamentos situam-se: Campus (Camobi) Prédio Residencial de Aptos e Alojamentos coletivos de triagem (Franciscano) com 500 leitos; Casa do Estudante Cidade (Centro) e Casa do Estudante do Colégio Agrícola de Frederico Westphalen.
- Assistências Religiosa, Psicológica e Social: ajuda os estudantes a superarem as dificuldades de adaptação à situação do afastamento do convívio familiar e à mudança de ambiente.
- Alimentação: O Restaurante Universitário possui o controle da qualidade operacional nutricional e sanitário. O sistema é composto de *Buffet* livre, exceto para a carne, prato de louça, cozinha centralizada, acesso informatizado, campanha (Resto Zero), que distribui, por sorteio, refeições gratuitas entre os usuários que entreguem seus pratos vazios, reduzindo drasticamente o desperdício.

b) Programas de extensão:

- Educação ambiental: atua na conscientização do aluno e na complementação de ações para a preservação ambiental. Coleta do Lixo.
- Conhecimento de línguas estrangeiras: proporciona ao aluno carente conhecimento das línguas: Francês, Inglês, Alemão, Italiano e Espanhol. Os cursos são coordenados pelos professores e ministrados por professores e alunos do Curso de Licenciaturas da Universidade.
- Laboratório de Informática: Existem três laboratórios, os quais situam-se nas moradias universitárias, que têm como objetivo que os alunos carentes tenham condições de igualdade com os demais alunos que trazem esses conhecimentos de fora da instituição. O domínio destas

habilidades é muito grande entre os alunos provenientes de camadas sociais mais bem posicionadas em relação aos alunos carentes.

c) Programas voltados ao ensino básico e médio:

- Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior – PEIES: tem como objetivo a preparação pré-universidade no ensino básico e médio; valorização do ingresso seletivo na Universidade, cujo programa atinge 80,68% do Estado do RS, com 518 escolas na região de abrangência e de 413 escolas fora da região de abrangência.
- As escolas recebem: cursos de formação continuada para os seus professores; ações pedagógicas que envolvem: palestras e discussões sobre currículos e procedimentos didáticos. Conforme o desempenho dos alunos nas provas, a escola recebe informações para realizarem as correções necessárias. Para sanar as dificuldades detectadas no conjunto das provas são distribuídos gratuitamente para todas as escolas cadernos didáticos.
- Pré-vestibular: curso para alunos carentes.

d) Motivação e Informação: Para a orientação da escolha da profissão foram tomadas as seguintes iniciativas:

- Publicações distribuídas gratuitamente;
- Programa de Rádio;
- Feira das Profissões: Reúne mais ou menos 40 mil alunos que visitam onde também são oferecidos, durante a feira, mini-cursos, palestras, *shows*, com visitas agendadas;
- Aumento do número de vagas em 30% no período de 1998 a 2002;
- Índice de evasão caiu de 39%, em 1997, para 17% em 2001. Essa redução representa 3 milhões de dólares por ano que deixam de ser desperdiçados com as evasões. O aluno evadido que passa 2 anos em média na universidade tem um custo de 3 mil dólares por ano aos cofres públicos.

INFORMANTE 3 – Diretor do Centro de Ciências Sociais e Humanas – CCSH

Sobre a existência de políticas de combate à evasão, o Diretor do Centro de Ciências Sociais e Humanas – CCSH respondeu que:

Os Projetos Político Pedagógicos que os cursos estão realizando com o objetivo de adequá-los à realidade do mercado de trabalho e, ainda facilitando acesso a bolsas de pesquisa através de projetos junto à comunidade produtiva. [...] orientação aos Coordenadores de Cursos que as disciplinas quantitativas não fossem ministradas no 1º período de aula. [...] Melhoria no espaço físico do aluno e mobilidade de cursar disciplinas em outros cursos.

Ele ainda complementou referindo-se aos investimentos na qualificação do corpo docente, na melhoria do espaço físico, na disponibilidade de que os alunos curse disciplina em outros cursos. No Programa Experimental de Ingresso ao Ensino Superior – PEIES, o estudo de Língua Estrangeira gratuito, auxílio aos alunos na participação em encontros e congressos, acesso à Internet, espaço para os alunos estudarem não só as questões relacionadas ao curso, mas à sociedade, como, por exemplo, preparação para concursos.

O Diretor do Centro ainda salientou que existem outras políticas, no combate à evasão, destacando melhorias qualitativas do Restaurante Universitário – RU, da Residência Universitária, do bom relacionamento com alunos e do acesso ao laboratório de informática.

Questionado quanto a sua opinião a respeito das medidas que seriam importantes no combate à evasão respondeu:

[...] Projeto Político-Pedagógico: adaptar o curso com a realidade mercado de trabalho, bolsa de pesquisa, através de projetos dos cursos junto a comunidade produtiva. Disciplinas mais práticas: coisas inovadoras, criativas. Mobilizar as Coordenações de cursos para que as matérias qualitativas não sejam ministradas no 2º período de aula.

[...] estas políticas foram importantes porque o índice de evasão passou de 39%, no ano de 1997, para 17% no ano de 2001. [...] com estas iniciativas, o índice de jubramento dos cursos de graduação teve uma queda bastante significativa.

Ainda, cabe destacar que, segundo o Diretor, a “[...] universidade não esta somente preocupada com a vida do aluno dentro da instituição, mas esta preocupação se estende também ao ambiente familiar (social). Também orientando o aluno na formação do perfil do profissional que vai ser no futuro.”. Quanto ao combate à evasão, sugere:

[...] palestras de esclarecimento com relação ao curso, proferidas por profissionais que atuem na área da contabilidade, com o objetivo de mostrar a importância da profissão para a sociedade e para o referido aluno, permitindo ao aluno pesquisar temas que sirvam de base para o bom desempenho profissional do futuro.

INFORMANTE 4 – Coordenadora do Curso de Ciências Contábeis

Por fim, perguntado à Coordenadora do Curso se a Universidade tem alguma política voltada ao combate da evasão disse:

Sim, tem, através do Projeto Político-Pedagógico implantado em toda a Universidade a partir de 2004, o qual contempla a evasão, repetência e aspectos que levam o aluno a perder a motivação pelo curso, estando particularmente o curso bastante preocupado com os fatores acima mencionados. [...]

Já sobre as medidas, a Coordenadora respondeu que estão sendo adotadas:

[...] Acompanhamento da vida do acadêmico dentro e fora da Universidade, através de assessoramento psicológico e pedagógico e orientação do corpo docente do curso em sala de aula, os quais estão utilizando novas metodologias como forma de motivar o aluno, auxiliando-o em seu desempenho acadêmico.

[...] a coordenação deve conversar com o aluno orientando-o e sanando suas preocupações, bem como informá-lo de seus deveres e obrigações para evitar a perda do vínculo com o curso. A falta dessas informações muitas vezes leva o aluno a perder o vínculo e, conseqüentemente, abandonar o curso. Em resumo, as medidas seriam: aplicação de novas práticas metodológicas, sair do tradicional e muita orientação.

De modo geral, a Coordenadora destaca que as novas tecnologias e recursos didático-pedagógicos e, principalmente, a preparação do corpo docente em orientar os acadêmicos nestas novas tecnologias contribuem de forma real para a redução da evasão nos cursos. Na sua opinião, as medidas importantes no combate da evasão são: “[...] o diálogo e muita conversa”.

A Coordenadora ainda friza que, para controlar a evasão, é necessário “[...] trazer profissionais da área para a universidade para palestras explicativas sobre a profissão do contador, mercado de trabalho, deixando bastante claro o caminho a ser percorrido pelo profissional no que tange ao sucesso e à ética profissional, e qualificação do corpo docente”.

5.4.2 Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

As entrevistas foram realizadas com o Pró-Reitor de Ensino de Graduação, Diretor de Centro – CSE e o Coordenador do Curso de Ciências Contábeis.

INFORMANTE 1 – Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Primeiramente, perguntado à Pró-Reitora se a Universidade tem políticas voltadas ao combate da evasão dos cursos de graduação mencionou:

Eu diria sim e não. [...] a política de gestão, nos últimos 8 anos, da universidade foi junto aos presidentes de colegiados dos cursos com a preocupação de ir à busca ou de identificar os alunos potencialmente evadidos da Universidade. Desde o ano de 2000 é que a Pró-Reitoria de Graduação vem visitando sistematicamente os presidentes de colegiados de cursos, levando a eles o levantamento colocado pelo Departamento de Administração Escolar (DAE) dos alunos que estão na eminência de serem futuros jubilados antes que o prazo ocorra. A Pró-Reitoria de Graduação tem solicitado aos presidentes de colegiados de cursos que esses alunos sejam chamados e negociado com eles um programa de estudo detalhado para que eles possam completar seus cursos.

Informa a Pró-Reitora que alguns presidentes de colegiados acatam a risca esta determinação (medida), enquanto outros presidentes simplesmente dizem que a responsabilidade é do cidadão no seu desenvolvimento do estudo, o que nós não aceitamos.

[...] Através da rede (Internet) é publicada a relação dos alunos em via de jubramento ou que abandonaram os cursos, para que os presidentes de colegiados possam ir ao encontro destes alunos a fim de negociarem uma estratégia, esta é uma política de combate à evasão.

[...] Outra coisa que se faz de maneira muito efetiva é quando se observa, no caso da Engenharia Elétrica, um alto índice de evasão e um alto índice de reprovação nas disciplinas de Matemática e Física. E a implantação de um programa de assistência aos alunos com alto índice de reprovação em Matemática e Física com o fornecimento de bolsas aos alunos bem classificados nas referidas disciplinas com o intuito de ajudar no desempenho dos alunos em dificuldade nestas disciplinas.

[...] também foi desenvolvido pela engenharia um programa de TUTOR para os alunos da graduação, com um professor para cada 10 alunos, o qual se inicia quando do ingresso dos alunos na Universidade. Os maiores índices de evasão encontram-se nas engenharias e nos cursos de Matemática e Física, sendo que o papel do TUTOR é acompanhar o aluno com relação ao seu desempenho nesses cursos auxiliando-o nas suas dificuldades. Estas são ações de gestão muito mais que uma política de combate à evasão. Além disso, fomos buscar as causas da evasão através de pesquisa telefônica com os alunos evadidos, em que esta pesquisa tem como objetivo identificar as reais causas da evasão, para que se possa implementar políticas de combate à evasão.

Na opinião da Pró-Reitora em relação a medidas que seriam importantes no combate à evasão, enfatizou:

Uma orientação segura para os jovens sobre as possibilidades de carreiras. Se o jovem não tem esta orientação em casa, é dever do Estado e da Universidade fazer vastos programas de divulgação, diante desta divulgação, o aluno pode se encontrar numa carreira que lhe dê prazer e competência. Esta política deve ser divulgada pelas escolas do ensino médio e pela Comissão de Vestibular da Universidade como forma de mostrar aos indivíduos as várias opções de profissão, o que, certamente, levará este a se identificar com alguma delas. Também um programa de fixação ao jovem na universidade através de bolsas, como forma de financiar seus gastos com transporte, alimentação, moradia compra de livros etc. E por fim, os professores devem motivar os alunos através da clareza na exposição dos conteúdos das disciplinas.

De modo geral, na opinião da Pró-Reitora, as principais causas da evasão nos cursos de graduação são:

- a) Aluno trabalhador;
- b) Curso que exige presença do aluno para a prática do conhecimento;
- c) Cursos que exigem raciocínio mais abstrato, como no caso da Matemática e Física; e
- d) Aluno que tem que decidir precocemente sobre a sua futura profissão.

INFORMANTE 2 – Diretor do Centro Sócio Econômico (CSE)

Também, foi pesquisado o Diretor do Centro Sócio Econômico – CSE, que quando questionado sobre quais políticas de evasão adotadas pela instituição para os cursos de graduação, o mesmo respondeu não conhecer. Entretanto, as perguntas dois e três, da entrevista, ficaram prejudicadas, pois são continuidade da questão um, que teve resposta negativa.

Contudo, perguntado a respeito da sua opinião sobre que medidas seriam importantes no combate da evasão, o diretor respondeu ser necessário maior flexibilização das normas do Colegiado de Curso e a existência de um comitê, um setor que pensasse sobre o assunto e que trouxesse sugestões de implantação de uma política neste sentido.

INFORMANTE 3 – Coordenador do Curso de Ciências Contábeis

Também, quando perguntado sobre as políticas de combate à evasão nos cursos de graduação, o Coordenador do Curso respondeu enfaticamente não conhecer. Deste modo, as questões dois e três da entrevista não puderam ser respondidas.

Porém, sobre que medidas seriam importantes no combate a evasão, ele explicou:

Primeiro, verificar ou levantar onde estão as situações problemáticas da evasão, o que caracteriza uma evasão hoje. Cita o Coordenador que o docente é o grande influenciador da evasão pelas reprovações nas avaliações das disciplinas que ministra. Este comportamento docente levou o Coordenador a realizar uma pesquisa para identificar as causas desse alto índice de reprovação. O estudo

concluiu que os professores estão avaliando seus alunos nas disciplinas da mesma forma que eram avaliados quando discentes o que está trazendo sérios prejuízos para o ensino.

[...] Estes professores demonstram interesse em conhecer novas técnicas de avaliação para melhorar o monitoramento do desempenho do aluno nos conteúdos programáticos. Falando ainda sobre a avaliação, o Coordenado diz que o início é saber como o processo de evasão se verifica, para, após, aplicar medidas não assistencialistas, para que se possa combatê-la.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo tem por finalidade relatar as conclusões, acerca do fenômeno evasão estudado nos Cursos de Ciências Contábeis da UFSM e UFSC, bem como indicar recomendações e sugestões que poderão ser adotadas pelas instituições estudadas.

6.1 CONCLUSÕES

O objetivo deste estudo foi de identificar e elaborar um instrumento para detectar as causas da evasão dos Cursos de Ciências Contábeis, da UFSM e UFSC, e verificar se existem políticas e se estas estão sendo adotadas com a finalidade de minimizar o fenômeno evasão.

Com o propósito de melhor sistematizar o fenômeno evasão, criou-se um sistema de fatores chamado Instrumento das Causas da Evasão – ICE, composto por duas dimensões (interna e externa) e sete (7) componentes, sendo que cada componente está subdividido em trinta e sete (37) indicadores.

Com o intuito de detectar as causas (motivos) da evasão na opinião dos evadidos respondentes, tomou-se como base o referido sistema ICE para a construção do instrumento da coleta de dados, contendo 37 questões estruturadas. Cabe destacar que, além das questões direcionadas ao estudo da evasão, o instrumento de coleta de dados referencia dados sócio-econômicos dos evadidos respondentes.

A partir da análise dos dados, apresentam-se os resultados encontrados para os objetivos específicos:

a) Construir um modelo diagnóstico das causas da evasão:

Com relação a este objetivo, construiu-se um sistema de indicadores – ICE, que permitiu identificar, de forma clara e objetiva, as principais causas que levam os alunos a evadir-se dos cursos de Ciências Contábeis das IES em estudo (Apêndice D).

b) Identificar os fatores que estão contribuindo para o crescimento do fenômeno da evasão nos Cursos de Ciências Contábeis da UFSM e da UFSC:

Quanto às características sócio-econômicas dos evadidos respondentes destaca-se as que estão relacionadas com o fenômeno evasão:

- Existe uma semelhança na amostra da evasão dos alunos da UFSM como da UFSC;
- Quanto ao sexo dos evadidos respondentes, a predominância é masculina com 77%;
- Em relação à faixa-etária, o sexo masculino situa-se na faixa dos 28 a 31 anos, com 25%; e o sexo feminino, na faixa dos 20 aos 23 anos, com 10%;
- O ano de 1999 foi o que ocorreu o maior número de evasão nas instituições, independente do gênero (13 evasões masculinas e 4 evasões femininas) perfazendo 21 pontos percentuais;
- No que diz respeito ao motivo da escolha do curso, independente do gênero dos respondentes, foi: atendimento das aptidões e interesse, como também sinalizam a facilidade do mercado de trabalho;
- Constatou-se que, no que se refere à carga horária de trabalho exercida pelos evadidos respondentes, 52,50% afirma ser superior a 30 horas semanais;
- Do total dos evadidos pesquisados, 56% não estão estudando;
- No que tange ao retorno ao curso, 60% dos respondentes evadidos têm interesse em retornar ao curso.

Como resultado da análise, a partir do instrumento ICE, salienta-se que o principal influenciador na causa da evasão foi o componente interno Didático Pedagógico (DP), com nível de significância (p-valor) igual a 0,0040. O Componente Conjuntural (C) com (p-valor) igual a 0,0746 obteve a segunda colocação como causadora do fenômeno evasão. O Componente Características Individuais (CI) foi o menos influenciador na evasão.

A seguir, são apresentados os componentes do ICE, com suas respectivas cargas fatoriais (fator 1), e os indicadores que mais possibilitaram ao aluno evadir-se:

Dimensão Interna – Componente Didático Pedagógico (DP): Conforme se observa na Tabela 12 (p. 157), o indicador que mais contribuiu para a causa da evasão foi: “Pouca motivação por parte dos professores” e a menos preocupante como causador do fenômeno foi: a “Concentração da grade curricular em um único turno”.

Dimensão Interna – Componente Motivos Institucionais (MI): Na Tabela 13 (p. 158), “Aspectos inadequados das salas de aula ao ensino (físicos – didáticos – recursos audiovisuais)” foi a mais relevante causa do abandono nos Cursos.

Dimensão Interna – Componente Atitude Comportamental (AC): Na Tabela 14 (p. 158), percebe-se que “Forma inadequada que os professores falam do curso” foi o indicador mais importante, sendo que a “Impontualidade dos professores” foi o menos relevante.

Dimensão Externa – Componente Sócio-Político-Econômico (SPE): Como mostra a Tabela 15 (p. 158), “Não existe integração entre a universidade e as empresas (Estágio Supervisionado)” teve maior destaque como causador da evasão. “Mudança no horário de trabalho” foi o menos importante.

Dimensão Externa – Componente Vocação Pessoal (VP): Conforme se observa na Tabela 16 (p. 159), o “Desconhecimento prévio sobre o Curso” foi à causa principal da evasão.

Dimensão Externa – Componente Características Individuais (CI): Conforme Tabela 17 (p. 159), “Por não ter atendido minhas expectativas” foi o principal destaque como causa dos alunos evadirem-se.

Dimensão Externa – Componente Conjuntural (C): Como se verifica na Tabela 18 (p. 159), o maior indicador da causa da evasão foi: “Pressão familiar sobre a indicação do Curso”, enquanto “Mudança do estado civil” foi o que menos influenciou.

c) Verificar se essas instituições – UFSM/UFSC – estão adotando políticas pedagógicas (educacionais) com a finalidade de combater a evasão:

Para atender a este objetivo específico, foi elaborada a entrevista semi-estruturada, com quatro (4) questões, com o intuito de pesquisar os informantes-chave das IES em estudo, o que resultou nos seguintes cenários:

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM: Os informantes-chave da UFSM, ao serem entrevistados, foram unânimes em afirmar que existe política pedagógica voltada ao controle da redução do índice de evasão. Destacam que, nas políticas, o projeto político-pedagógico da Instituição contribuiu em grande parte para a redução da evasão no período de 1997 a 2003, em 18,48%, conforme dados fornecidos pela (PROPLAN/UFSM-2003) (Anexo A).

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC: Os informantes-chave da UFSC, quando questionados se existem políticas formais de combate à evasão, foram enfáticos ao afirmarem: se existem essas políticas, eles não possuem conhecimento. Mencionaram que existem algumas práticas de “políticas de gestão” adotadas nos últimos oito anos cujo propósito é fazer o levantamento dos alunos que estão na eminência de serem jubilados, para que, em conjunto, negociem com os alunos um programa de estudo detalhado para completarem seus estudos.

Em relação às “políticas de gestão”, os informantes-chave dizem que alguns presidentes de colegiados de cursos acatam à risca as sugestões, outros simplesmente não dão importância devida, o que vem em prejuízo no trabalho da redução do índice de evasão. Finalmente, os informantes-chave da UFSC salientaram que tanto a universidade, como a família e no próprio ensino médio deveriam oferecer melhores orientações com ênfase quanto ao direcionamento da escolha da futura profissão do indivíduo para que estes optem pelo curso adequado a sua competência essencial (vocação).

Portanto, como se percebe, os três objetivos específicos que nortearam o estudo foram alcançados. Diante de tal realidade, espera-se que esta pesquisa leve outros pesquisadores a estudarem, de forma mais aprofundada, o fenômeno evasão. Também, estendendo os estudos para todos os cursos de graduação de uma IES ou mais, para que se tenha, de forma mais representativa as reais causas da evasão no ensino de graduação brasileiro.

A sistematização do ICE construído servirá como base para tornar mais consistente o estudo da evasão nas IES, pois o estudo que foi procedido na construção do referido modelo teve a preocupação de cercar os motivos causadores da evasão, elegendo-se para este modelo (ICE) os estudos referenciados na revisão bibliográfica, na experiência do pesquisador como Coordenador de Curso na UFSM, e nas entrevistas realizadas.

Por fim, acredita-se que esse estudo trará uma grande contribuição à universidade pública brasileira, especificamente as duas instituições selecionadas e, ainda em particular, para os Cursos de Ciências Contábeis das instituições universitárias que foram elementos da amostra na pesquisa.

6.2 RECOMENDAÇÕES

Considerando-se os resultados obtidos, as análises e as conclusões desta pesquisa, fazem-se algumas recomendações.

O fenômeno evasão é maior do que a percepção que dele se tem; portanto, as Instituições devem reavaliar seus projetos políticos pedagógicos no sentido que as causas da evasão detectadas possam ser corrigidas com implantações de ações corretivas nos seus aspectos: curriculares; corpo docente – que tenham mais respeito, motivação, cuidado e profissionalismo para com os discentes; acompanhamento psico-pedagógico (Sistema de Tutor).

Quanto aos dirigentes universitários, principalmente da UFSC, percebeu-se durante as entrevistas, que, em sua grande maioria, demonstraram não ter uma conscientização real das causas provocadoras da evasão. Nesta perspectiva, ainda nota-se que muitos dirigentes atribuem causas à evasão que não possuem consistência. Conforme o relato exposto, sugere-se que a UFSC desenvolva políticas com demonstração dos danos financeiros que a evasão causa à Instituição, buscando uma otimização de seus recursos de modo a garantir o seu crescimento e sua perenidade, visto as políticas atuais para as universidades públicas se tornarem privatizadas devido à redução cada vez maior e dos recursos, por parte do governo, de dotações orçamentárias para o ensino de graduação – UFSM e UFSC.

O que concerne ao corpo discente como clientes da universidade pública, as instituições devem, com os resultados desta pesquisa, ouvir a voz do cliente insatisfeito, o qual fornece as informações necessárias para monitorar o nível de

satisfação de padrão e o comportamento na melhoria das áreas apontadas como críticas. Que este estudo também seja estendido especificamente a cada curso de graduação das universidades públicas, considerando as peculiaridades e regiões existentes, com a finalidade de diminuir os índices de evasão.

Ainda sugere-se, para as instituições estudadas, com relação ao ensino, que as ações corretivas ou políticas pedagógicas a serem implantadas ou adotadas seriam as seguintes:

Oferecer atividade de apoio pedagógico (alunos no divã) ou Centro de Apoio Psicológico aos alunos pela Instituição. Este centro ou apoio psicológico ao estudante teria como objetivo ajudar o aluno em sua depressão, ansiedade e indecisão quanto à carreira, para que estes possam encontrar o equilíbrio e a instituição, recolocá-lo no caminho que almeja. Este centro de apoio aos alunos pode ser formado por uma equipe multidisciplinar na qual os professores e alunos dos cursos de Psicologia, Psiquiatria e Serviço Social da própria instituição passariam a auxiliar (ajudar) os colegas em suas dificuldades e realizar seus sonhos.

Devido a estes fatores de ordem emocional estarem relacionados com o desempenho acadêmico do aluno, outro objetivo deste centro de apoio seria de concentrar a missão de facilitar o ingresso do estudante no mercado de trabalho, coordenando o relacionamento entre instituição, aluno e empresa, sendo uma tarefa importante para convencer os empregadores de que o estágio não é sinônimo de mão-de-obra barata, e proporcionar ao aluno que passe por experiência na empresa em algum momento de sua vida acadêmica.

Neste centro de apoio, o aluno não encontraria a receita pronta para seus problemas, mas uma sugestão para vencer determinado problema que lhe aflige.

O centro de apoio teria também como finalidade facilitar a inserção do aluno no novo ambiente de estudo (Instituição), que se crie a "TUTORIA", ou seja, a designação de um professor "tutor" responsável por um grupo de alunos, a fim de planejar o acompanhamento destes durante o curso, com o intuito de ambientá-los ao estudo, pesquisa, extensão e auxiliá-los no relacionamento entre colegas de classe e professores.

Com respeito aos professores que lecionam nos cursos de graduação, melhorar a sua formação didático-pedagógica, oferecendo condições de

participarem de seminários ou cursos de aperfeiçoamento, congressos e convívio com os alunos.

Para disciplinas que tenham alta taxa de reprovação, que sejam efetuadas ações pedagógicas, como aulas de recuperação ministradas por professores e aluno do curso ou dos cursos de licenciatura da instituição coordenados por professores das respectivas áreas (de abrangência) críticas.

Em relação às políticas pedagógicas a serem desenvolvidas pelas instituições que estas tenham pleno diagnóstico e com base em sua missão para atender satisfatoriamente seus CLIENTES, principalmente seus estudantes e a sociedade. No ensino, a qualidade deve ser produzida a partir da preocupação com o CLIENTE, e suas demandas são elo fundamental para a busca da melhoria da qualidade.

O combate da evasão está relacionado diretamente com custo e serviço educacionais, os quais, muitas vezes, implicam custos excessivos, desnecessários ou inapropriados que representam desperdícios dos recursos e das verbas públicas, desrespeitando os interesses dos alunos (ou quem paga seus estudos), o que causa frustração a todos os envolvidos nesse processo.

Neste caso, é de se questionar se as instituições que se queixam que não possuem recursos orçamentários suficientes para o ensino, será que o aumento do custo provocado pela evasão de seus alunos foi acompanhado do correspondente aumento da sua qualidade ou não, em razão de que o custo maior supõe qualidade melhor no ensino.

A qualidade para as instituições de ensino opõe-se frontalmente a toda a forma de desperdício que, evidentemente, deve ser eliminada. Esta eliminação tem como solução a instituição saber ouvir seus CLIENTES (alunos), dando-lhes respostas, reagindo com fatos que os satisfaçam em suas ansiedades e angústias. Como resultado, a instituição não só terá seu futuro assegurado, como será respeitada por estar sendo fiel à sua missão. Caso a instituição não responda ao apelo da qualidade, ficará no final da fila, apenas assistindo o sucesso de outras instituições.

REFERÊNCIAS

- ABREU, I. R. **Avaliação Institucional**: um estudo sobre o projeto da UFSC. Florianópolis, 1996. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Santa Catarina.
- AKAO, Y. **Desdobramento das diretrizes para o sucesso do TQM**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo; n. 77, p.53-61, maio, 1991.
- ANDERSON, E. **Chip**: Influência das forças na persistência do estudante e realização. San Francisco-London: Jossey-Bess Publishers, 1987.
- ANDIFES. **Uma proposta de avaliação das instituições de ensino superior**. Brasília: ANDIFES, 1994.
- ANDREOLA, B. A. **O problema da evasão nos cursos de pós-graduação**. Porto Alegre, 1977. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- ARCARO, J. S. **Quality in education**: an implementation handbook. Delray Beach: St. Lucie Press, 1995.
- AXLAND, S. Looking for a quality education? **Quality Progress**. Oct. 1991.
- BARBETTA, P. A. **Estatística aplicada às ciências sociais**. 5.ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2003
- BARBOSA, E. F. *et al.* **Implantação da qualidade total na educação**. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1995.
- 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.
- BAUER, P. W. Recent developments in the econometric estimation of frontiers. **Journal of Econometrics**; 46 (1/2), p. 39-56, 1990.
- BEMOWSKI, K. América 2000. **Quality Progress**. Oct.1991.
- BIAZUS, A. C. **Formação de contadores e mercado de trabalho**: um estudo da realidade de Santa Maria.RS. Florianópolis, 2000. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Santa Catarina.
- BICUDO, M. A. V. **Evasão escolar nos cursos de graduação da UNESP**. Universidade Estadual Paulista. São Paulo: 1995.
- BORDAS. M. C. **Diplomação, retenção e evasão nas universidades públicas brasileiras**. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação. (p. 66-68),1996.

BOTH, I. J. A Universidade Estadual de Ponta Grossa e seu processo de avaliação institucional. In: PAIUB -Região Sul. Curitiba: Universidade do Paraná. **Anais**. 1996.

_____. Avaliação institucional: agente de modernização administrativa e da educação. **Revista da FEEVALE**, v. 20, n.12, jan./dez., 1997.

BRAGA, M. M. **Perfil sócio econômico dos alunos, repetência e evasão no curso de Química da UFMG**. São Paulo: NUPES, 1996.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. da. **Evasão e repetência escola em questão**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União, Brasília**, 1996

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. Rio de Janeiro:UNESP: Paz e Terra,1994.

CARVALHO, A .C. F. **Currículo odontológico**: definições preliminares para caracterização das qualificações do profissional a ser formado. São Paulo: NUPES, 1995.

CARVALHO, H. M. Reengenharia comportamental aplicada às instituições de ensino superior. In: Finger, Almeri P. (org) **Gestão de universidades**: novas abordagens. Curitiba: Champagnat, 1997.

CASTRO, C. M. **A prática da pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, 1997.

CASTRO, M. H. G. Parceiros na qualidade. **Revista do Provão**. MEC, Brasília, v.1, n.1,1996.

CATANI, A. M. **Novas perspectivas na política de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

CECCON, C. *et.al.* **A vida na escola e a escola da vida**. 32 ed. Petrópolis:Vozes, 1997.

CERQUEIRA NETO, E. P. de. **Gestão da qualidade**: princípios e métodos. 3.ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Makron Books, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

COLOSSI, N.; DE CAON, K. D. Comportamento organizacional: comprometimento e satisfação no trabalho. In: COLOSSI, N. *et al.* **A gestão universitária em ambiente de mudança na América do Sul**. Blumenau: Nova Letra, 2002.

COMITÊ UNIVERSIDADES. **Avaliação institucional e qualidade**: projeto das instituições de ensino superior que integram o comitê universidades. Porto Alegre: 1996. (mimeo.)

CONSELHO DOS REITORES DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. **Avaliação institucional**. Brasília, v.1,n.1, abril. p.7-60. 1994.

CONSELHO DOS REITORES DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. Disponível na <<http://www.crub.org.br>>. Acesso em 20 set. 2003.

COSTA, A. L. da. **Evasão dos cursos de graduação da UFRGS em 1985, 1986 e 1987**. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

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

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

DAL MAS DIAS, E. **A dúvida da continuidade dos estudos universitários**: uma questão adolescente. Taubaté: Cabral, 1997.

DAVENPORT, T.H. e PRUSAK, I. **Ecologia da informação**. São Paulo: Futura, 2000.

DEMING, W. E. **Qualidade**: a revolução da administração. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1990.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DRESSLER, P. L. **Handbook of Academic Evaluation**. San Francisco: Jossey-Bass, 1978.

DRUCKER, P.F. **As novas realidades**: no governo e na política, na economia e nas empresas, na sociedade e na visão do mundo. 3.ed. São Paulo:Pioneira, 1993.

DURHAN, E. A universidade e as demandas da sociedade . **Educação Brasileira**, Brasília, nº 17, 2º Semestre, 1986.

ENQUITA, M. F. O Discurso da qualidade e a qualidade do discurso. *In*: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1997.

FALCONI, V.C. **Controle da qualidade total** (no estilo japonês). Rio de Janeiro: Block Editores, 1995.

FEIGENBAUM, A. V. **Total quality control**. New York: McGraw-Hill, 1983.

FINGER, A. P. **Gestão de universidades novas abordagens**. Curitiba: Champagnat, 1997.

FREITAS, I.M.A.C; SILVEIRA, A. **Avaliação da educação superior**. Florianópolis: Insular, 1997.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FULAN, J.D. *et al.* **Sistemas de informação executiva**. São Paulo: Makron Books, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed.São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOLFETO, E. M., *et al.* **Caracterização dos alunos de graduação (1º e 2º anos) do campus USP-Ribeirão Preto**, Relatório Geral. São Paulo: 1999.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**.7. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

GUADILLA-GARCIA, C. Legislaciones y Educación Superior en America Latina: uma mirada comparada a las instancias de coordinación. **Avaliação**. v.5, n.1, p.5-14. mar., 2000.

GUESSER, L. **Fluxo de alunos e eficiência dos cursos de graduação na UFSC e fenômenos de perdas acadêmicas nos cursos de graduação, no período de 1997-1982**. Pró-Reitoria de Ensino, 1985.

HOLZ, E. **Estratégias de equilíbrio entre a busca de benefícios privados e os custos sociais gerados pelas unidades agrícolas familiares: um método multicritérios de avaliação e planejamento de microbacias hidrográficas**. 1999. 808f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

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.

INEP-ENC – Exame Nacional de Cursos: relatório-síntese 1998/Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: O Instituto, 1998.

ISHIKAWA, K. **TQC: Total Quality Control**: estratégia e administração da qualidade. São Paulo: IM&C International, 1986.

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

JULIATTO, C. I. A busca da excelência acadêmica nas Instituições de Ensino Superior por meio da avaliação. **IGLU**, nº 10, Out, 1991

_____. **Avaliação de desempenho das instituições universitárias**. Dois Pontos, p.14-17. 1986.

JURAN, J. M. **Juran na liderança pela qualidade**. São Paulo: Pioneira, 1995.

KAFURI, R. **Pesquisa sobre evasão, repetência e fatores condicionantes**: relatório. Goiânia: UFG, 1985.

KERLINGER, F.N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. São Paulo: EPU: EDUSP, 1979.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Metodologia do trabalho científico**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LATIESA, M. L. **Deserción Universitaria, Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior**: Éxitos y fracasos. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1992.

LEITE, D. **Avaliação e tensões estado, universidade e sociedade na América Latina**. Raies, v.2, n.1, p.5-17, mar.1997.

_____. Editorial. **Revista Avaliação**, Campinas, v.3, n.2, jun. 1998.

MAROSINI, M. C. *et al.* **Avaliação institucional como um organizador qualificado**: na prática, é possível repensar a universidade? Campinas: Autores Associados, 1997.

MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MAYER, Jr., V. A busca da qualidade nas instituições universitárias. **Enfoque**, ano IV, nº 10, set, 1993.

MELO NETO, F. P. de. **Responsabilidade social e cidadania empresarial**: a administração do terceiro setor. Rio de Janeiro: Qualitymarkn 1999.

MEZOMO, J. C. **Educação e qualidade total**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Qualidade e a escola. In: **Gestão de qualidade na escola**: princípios básicos. São Paulo: Layola, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Superior. **Programa de avaliação institucional das universidades brasileiras – PAIUB**. Brasília, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **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.

MORAIS, R. **Sala de aula: que espaço é esse?**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

MOREIRA, M. J. **Evasão escolar no curso de biblioteconomia**: o caso da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Rio de Janeiro.

_____. **Reengenharia dinâmica para a mudança**. São Paulo: Pioneira, 1999.

NASSAR, S. M; GONÇALVES, L. T. **Avaliação de uma escala de medida de qualidade de vida**. Revista Texto e Contexto Enfermagem da UFSC. V. 8, nº 3. set/dez. 1999 (p.99, 110).

NEIVA, C. **Avaliação institucional**. Brasília: Dois Pontos, 1987.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica**: projeto de pesquisas, PGI, TCC, monografias, dissertações e teses. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

PAIUB. Avaliação. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**. 1994.

PALADINI, E. P. **Gestão da qualidade**: teoria e prática. São Paulo: 2000.

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

PASOLD, C. L. **Prática da pesquisa jurídica**: idéias e ferramentas úteis para o pesquisador de direito. 7. ed. Florianópolis: OAB/SC, 2002.

PAREDES, A. S. **A evasão do terceiro grau em Curitiba**. São Paulo: NUPES, 1994.

PEREIRA, J.C.R. **Análise de dados quantitativos**: Estratégias Metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

PAUL, Jean-Jaques; WOLYNEC, Elisa. **O custo de ensino superior nas instituições federais**. 1990, 18p. Disponível na <http://www.observatodaimprensa.com.br/artigos/da080120031.htm>> Acesso em 08 de janeiro de 2003.

POIGNANT, R. **Curso do planejamento da educação**. São Paulo, Saraiva, 1976.

POZZEBON, M.; FREITAS, H. **Modelagem de casos**: uma nova abordagem em análise qualitativa de dados? Disponível em: <<http://www.ea.ufrgs.br/professores/>> Acesso em novembro de 2002.

PRADO, F. D. **Acesso e evasão de estudantes de graduação**: a situação do curso de física da USP, Tese de Doutorado. São Paulo:1990.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

ROSA, E. **A evasão no ensino superior**: um estudo sobre a Universidade de Goiás. Rio de Janeiro: 1977.

ROSA.T.C. **Avaliação do Curso de Economia da UFPI na perspectiva de egressos e do setor empregador de Terezina.PI.** (Dissertação de mestrado) UFPI, 1997.

ROVARIS NETO, E. **E-Bayes**: sistema especialista para análise da evasão discente de cursos de graduação no ensino superior. Florianópolis: 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação) Universidade Federal de Santa Catarina.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** 31.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

RUIZ, J.A. **Metodologia científica.** Guia para eficiência nos estudos. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia.** 10.ed. São Paulo: Martins Fortes, 2001.

SANTOS, A. P. Diagnóstico do fluxo de estudantes nos cursos de graduação da UFOP. Retenção, diplomação e evasão. **Revista Avaliação.** v.4, n.4, p.55-68. dez.1999.

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

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 2.ed. Rio de Janeiro: DP & A editora, 1999.

SANTOS, F. **Cadernos de ciências sociais**, v. 6, n 3, 1986.

SANTOS, J. A. N. Matriculando a educação na escola da qualidade total. **Revista universidade a busca da qualidade.**IBRAQS.São Paulo: v.1, n.1, p.91-94, mar/abr. 1994

SANTOS, N. M. dos. **Avaliação institucional no ensino de graduação da Unuoesc Campus de São Miguel do Oeste**: um canal de comunicação com a comunidade acadêmica. Dissertação (Mestrado em Administração) Florianópolis. 2000.

SARKIS, Paulo J. **Equidade de acesso à educação superior**: o caso da UFSM. Santa Maria, 2004. Relatório.

SASHKIN, M., KISER, K. J. **Gestão da qualidade total na prática.** Rio de Janeiro: Campos, 1994.

SELLTIZ, C. *et al.* **Métodos de pesquisa nas relações sociais.** 2.ed.São Paulo: EDUSP, 1987.

SGUISSARDI, V. O. Dearing Report: serão mudanças na educação britânica: modelo para o Brasil. **Revista Avaliação**, v. 4, n. 3, p.15-27, set. 1999.

_____. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In:_____. **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e do ensino superior**. Campinas: Autores Associados. 1997.

SHIBA, S.; GRAHAM, A.; WALDEN, D. **TQM: quatro revoluções na gestão da qualidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SOUZA, E. C. B. M. de. Avaliação de instituições de ensino superior: o caso do Brasil e de outros países. In: STARK, J. S. **Avaliação em Instituições de ensino superior**. Brasília: UnB, v. 6, 1998, p.63-109.

SOUZA, I. M. de. **Causas da evasão nos cursos de graduação da UFSC**. Dissertação Mestrado em Administração.UFSC. 1999.

SPANBAUER, S. J. **Um sistema de qualidade para a educação**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.

TACHIZAWA, Takeshi; ANDRADE, R.O.B. **Gestão de Instituições de Ensino**. 2 ed. rev. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

TAGUCHI, O.; FLSAYED, F.; HSIANG, T. **Taguchi engenharia da qualidade em sistemas de produção**. São Paulo: McGraw-Hill, 1990.

TEBOUL, J. **Gerenciando a dinâmica da qualidade**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1991.

TEICHLER, U.; WINKLER, H. **Check-list: establishment of an evaluation system**. s.1.,1994.

_____. **Contributions to the meeting on institutional evaluation of Brazilians universities**. Rio de Janeiro: ANUP, 1996.

TRINDADE, H.; BLANQUER, J. M. **Os desafios da educação na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa**. 1.ed. São Paulo: Atlas, 1994.

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE (BRASÍLIA) - Periódicos, São Paulo: Andes-SN., 1991.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Graduação. **Projeto político-pedagógico da UFSM**. Santa Maria: Universitária,2002.

ZAINKO, M.A.S; ACCIOLY, M. L; PINTO, T. **Avaliação institucional na UFRP: a trajetória de uma década, 1987-1997**. Curitiba: UFRP, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A
QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ALUNOS EVADIDOS DOS CURSOS DE
CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UFSM E UFSC.

QUESTIONÁRIO – PARTE I - DADOS PESSOAIS

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO, POR FAVOR, SIGAM AS ORIENTAÇÕES:

1. Não é necessário identificar-se.
2. Por favor, responda de acordo com a sua opinião e assinale com o número correspondente no quadradinho apenas umas das alternativas em cada pergunta.
3. Sua opinião é muito importante para nosso estudo de pesquisa.
4. Todas as informações fornecidas serão tratadas com o devido sigilo.

SEXO: 1- Masculino 2- Feminino **Idade:** _____

MARQUE COM UM (X) QUAIS OS PRINCIPAIS MOTIVOS QUE O LEVOU A OPTAR PELO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS?

<input type="checkbox"/> 1- Facilidade de mercado de trabalho	<input type="checkbox"/> 2- Bom nível de exigência do curso
<input type="checkbox"/> 3- Atendimento de minhas aptidões e interesses	<input type="checkbox"/> 4- Aperfeiçoamento de meu exercício profissional
<input type="checkbox"/> 5- Possibilidade de ganho financeiro considerável	<input type="checkbox"/> 6- Prestígio social da profissão
<input type="checkbox"/> 7- Pequena concorrência às vagas	<input type="checkbox"/> 8- Compatibilidade de horário com minha atual profissão

QUE SEMESTRE E ANO ABANDONOU O CURSO: Ano: _____ Semestre: _____

QUANTAS VEZES, DURANTE O CURSO VOCÊ FOI REPROVADO:

1- Nenhuma vez 2- Uma vez 3- Duas vezes 4- Três vezes 5- Quatro vezes 6- Mais de Cinco

QUAL O MOTIVO DA REPROVAÇÃO? 1- Frequência 2- Por nota 3 - Desistência 4 - Outro motivo

QUE ENSINO MÉDIO VOCÊ CONCLUIU?

- 1- Antigo Colegial (Científico)
- 2- Atual Ensino Médio
- 3- Profissionalizante (Áreas agrícola, Industrial, comercial, da saúde etc.)
- 4- Supletivo ou Madureza
- 5- Outros

COMO VOCÊ REALIZOU SEUS ESTUDOS DE ENSINO MÉDIO

- 1- Todo em escola pública
- 2- Todo em escola particular
- 3- Maior parte em escola pública
- 4- Maior parte em escola particular
- 5- Outros

VOCÊ FREQUENTOU CURSINHO?

- 1- Não frequentei
- 2- Sim, por menos de um semestre
- 3- Sim, por um semestre
- 4- Sim, por mais de um semestre

EM QUE TURNO VOCÊ REALIZOU A MAIOR PARTE DO ENSINO MÉDIO?

- 1- Diurno 2- Noturno

NO CASO DE TER TRABALHADO DURANTE O CURSO, A CARGA HORÁRIA SEMANAL DEDICADA AO TRABALHO FOI:

- 1- Até 20 h Semanais.
- 2- Entre 21 h e 30 h Semanais
- 3- Mais de 30 h Semanais

QUE TIPO DE TRABALHO EXERCIA:

- 1- Setor Público 2- Setor Privado
- 3- Autônomo 4- Militar

ESTÁ ATUALMENTE ESTUDANDO? 1- Sim 2- Não

EM CASO AFIRMATIVO, QUAL O CURSO? _____

PERGUNTA ABERTA:

1) **Você gostaria de retornar ao Curso, e o que sugere para que ocorra esta situação?**

QUESTIONÁRIO - PARTE II - FATORES DO ABANDONO

Indique com um (X) o grau de intensidade, em todas as perguntas, o que levou você a abandonar o Curso de Ciências Contábeis, de acordo com a **escala** de 1 a 5:

a) número 5 = significa contribuiu totalmente

d) número 2 = significa contribuiu pouco

b) número 4 = significa contribuiu muito

e) número 1 = Não contribuiu

c) número 3 = significa contribuiu regularmente

OBSERVAÇÃO: Por gentileza, leia atentamente as perguntas para que você possa dar uma resposta objetiva, porque sua resposta é muito importante para a minha pesquisa.

FATORES DE DECISÃO DO ABANDONO		1	2	3	4	5
1	Impontualidade dos professores					
2	Didática dos professores ineficiente					
3	Orientação insuficiente da Coordenação do Curso, quando solicitadas informações					
4	Aspectos inadequados das salas de aula ao ensino (físicos, didáticos, recursos audiovisuais)					
5	Bibliotecas: insuficiente com relação a livros, periódicos, revistas, etc.					
6	Laboratórios: insuficiente com relação aos equipamentos de informática e conexão com internet					
7	Concentração da grade curricular em um único turno					
8	Currículo inadequado às exigências/interesses do mercado de trabalho					
9	Cadeia rígida de pré-requisitos					
10	Sistema de avaliação das disciplinas inadequado					
11	Não é dada ênfase nas disciplinas profissionalizantes					
12	Não existe integração entre Universidade e as Empresas (estágio supervisionado)					
13	Dificuldades de acompanhamento do curso					
14	Mudança de interesse, opção de vida e/ou indecisão profissional					
15	Estar cursando paralelamente outro curso superior					
16	Problemas de saúde					
17	Pressão da família sobre a indicação do Curso					
18	Desconhecimento prévio a respeito do curso					
19	Mudança de residência/domicílio					
20	Falta de apoio da organização onde trabalha					
21	Por não ter atendido minhas expectativas					
22	Pouca motivação por parte dos professores					
23	Forma inadequada com que os professores falam do curso					
24	Falta de associação entre teoria e prática nas disciplinas					
25	Não estava adequado com o meu trabalho					
26	Falta de tempo para estudar					
27	Inadequação entre conteúdos das disciplinas					
28	Falta de respeito dos professores para com os alunos					
29	Falta da empresa Junior para a prática do curso					
30	Mudança no horário de trabalho					
31	Discriminação racial					
32	Falta de programa de apoio mais amplo aos alunos carentes					
33	Existência de greve com prejuízos do calendário escolar					
34	Carga horária semanal de trabalho					
35	Mudança no estado civil					
36	Vários trancamentos no curso					
37	Responsabilidade econômica no sustento da família					

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA A ADMINISTRAÇÃO DA UFSM E DA UFSC.

ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA A ADMINISTRAÇÃO

Nome: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____ Data da entrevista: _____ Horário: _____

Formação Acadêmica: _____

Cargo ou Função: _____

Tempo que trabalha na instituição: _____

Grau de Formação: () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado

() Pós-Doutorado () Outros

Qual: _____

Perguntas Básicas:

1º) A Universidade tem alguma política voltada ao combate do índice de evasão dos cursos de graduação? () Sim. () Não.

2º) Quais as medidas que estão sendo adotadas?

3º) Na sua opinião, as políticas adotadas pela Universidade contribuem de forma real para a redução da evasão nos curso de graduação?
() Sim. () Não. () Desconheço.

4º) Na sua opinião, que medidas seriam importantes no combate da evasão?

APÊNDICE C
CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS EX-ALUNOS DOS CURSOS DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS – UFSM/UFSC.

Florianópolis, 03 de novembro de 2003.

Prezado Colega

Solicito sua colaboração no sentido de responder ao presente questionário.

As informações obtidas serão utilizadas em estudo que estou realizando no Curso de Pós-Graduação, nível Doutorado, na área de Gestão da Qualidade e Produtividade na Universidade Federal de Santa Catarina UFSC, que tem como foco especial determinar e avaliar as causas e efeitos do abandono com o objetivo de melhoria contínua no processo da qualidade do ensino dos Cursos de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal de Santa Catarina.

A sinceridade de suas respostas para quem iniciou a graduação e por determinados motivos deixou de concluir seus estudos é fundamental para propor melhorias ao curso.

Quanto à presteza na devolução do questionário, é condição essencial para concluir a minha pesquisa e gerar mudanças e transformações no curso.

Como colega, seu papel é relevante no estudo, porque estará contribuindo com a sua opinião para as reformulações e melhorias do ensino do Curso de Ciências Contábeis.

Antecipadamente agradeço o tempo dedicado. A sua colaboração com o envio das respostas é o diferencial.

Muito obrigado pela sua atenção.

Professor Cleber Augusto Biazus

APÊNDICE D
INSTRUMENTO DAS CAUSAS DA EVASÃO – ICE

ANEXOS

ANEXO A
RELATÓRIO DA EQUIDADE DE ACESSO A EDUCAÇÃO SUPERIOR:
O CASO DA UFSM