



1290003874

TCC/UNICAMP
V673p
1290003874/FE

UNIVERSIDADE ESTADUAL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SABRINA FERNANDA VIEIRA

O PROCESSO DE EVASÃO DISCENTE EM UM
CURSO DE ENGENHARIA AGRÍCOLA: A
PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE EM CURSO

CAMPINAS

2008

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SABRINA FERNANDA VIEIRA

O PROCESSO DE EVASÃO DISCENTE EM UM
CURSO DE ENGENHARIA AGRÍCOLA: A
PERCEPÇÃO DO ESTUDANTE EM CURSO

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como exigência
parcial para o curso de Pedagogia
na Faculdade de Educação da
UNICAMP, sob orientação da
Profª Elizabeth Mercuri

CAMPINAS

2008

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

20090722

UNIDADE.....	FE
Nº CHAMADA:	FCC/UNICAMP
V673p	
V:.....EX:.....	
TOMBO: 3874	
PROC: 148/08	
C:.....D: X	
PREÇO: 11,00	
DATA: 02/04/08	
Nº CPD:.....	

ced tit 433290

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

V673p

Vieira, Sabrina Fernanda.

O processo de evasão discente em um curso de engenharia agrícola : percepção do estudante em curso / Sabrina Fernanda Vieira. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.

Orientador : Elizabeth Nogueira da Silva Mercuri.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ensino superior. 2. Evasão universitária. 3. Engenharia agrícola I. Mercuri, Elizabeth Nogueira da Silva. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

08-546-BFE

Profª. Dra. Elizabeth Mercuri

Profª Edleusa Garrido

À cada um, que ao seu modo,
se fez importante em minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

À Prof. Dra. Elizabeth Mercuri por toda confiança e dedicação;

À Edleusa Garrido pela sabedoria e gentileza;

Ao coordenador do curso de Engenharia Agrícola pelo consentimento e atenção;

À minha família por todo o apoio;

Aos meus amigos por todo o incentivo;

Ao Diego pela compreensão;

A todos os participantes deste estudo pela essencial contribuição.

SUMÁRIO

Resumo.....	01
Apresentação.....	02
Capítulo I	
Evasão no Ensino Superior.....	04
1.1 Concepções de evasão.....	06
1.2 Evasão por região geográfica.....	10
1.3 Evasão por áreas do conhecimento.....	11
1.4 Evasão por cursos.....	12
1.5 Determinantes da evasão.....	14
Capítulo II	
O curso de Engenharia Agrícola no Brasil.....	25
Capítulo III	
Procedimentos metodológicos.....	32
3.1 Caracterização da instituição de Ensino Superior e Faculdade de Engenharia Agrícola.....	33
3.2 Perfil dos participantes.....	34
3.3 Procedimento de coleta de dados.....	35
3.4 Procedimento de análise de dados.....	39
Capítulo IV	
Resultados.....	40
4.1 Currículo do curso.....	40
4.2 Professores.....	48
4.3 Espaço Físico.....	53
4.4 Estudantes.....	54
Capítulo V	
Discussão.....	64
Considerações Finais.....	79
Referências Bibliográficas.....	81
Anexos.....	85

RESUMO

Concebendo a evasão como a saída definitiva do aluno de seu curso de origem sem concluí-lo, o presente estudo focalizou a compreensão do processo de evasão no ensino superior em um curso específico que tem comprovadamente apresentado elevados índices de evasão: O curso de Engenharia Agrícola. Uma vez que a evasão pode ocorrer ao longo da graduação, e a maioria dos estudos relacionados a esta temática analisa o processo sob o ponto de vista do estudante já evadido, não privilegiando a análise da visão do estudante durante sua vivência universitária, a presente pesquisa teve como objetivo identificar os fatores associados ao fenômeno da evasão em um curso de Engenharia Agrícola a partir da percepção do estudante em curso. Tendo-se em conta o objetivo proposto, a técnica utilizada para a coleta de dados foi a de Grupo Focal, a qual é empregada em pesquisas de natureza qualitativa privilegiando a apreensão do discurso coletivo. Para este trabalho, foram organizados três grupos focais, contando com a participação média de sete estudantes por grupo, tanto do sexo masculino como do feminino, com faixa etária entre 19 e 26 anos, de diferentes séries de um curso de Engenharia Agrícola de uma universidade pública do estado de São Paulo. Para cada grupo foi realizada uma sessão, e os tópicos propostos para o debate em cada um deles foram: os aspectos positivos e negativos relacionados ao curso de Engenharia Agrícola e os determinantes da evasão discente neste curso. A análise de conteúdo das discussões de cada grupo, possibilitou identificar quatro grandes núcleos temáticos associados pelos estudantes à evasão do curso: aspectos ou condições relacionados à grade curricular do curso, aos professores, à estrutura física da faculdade e ao próprio estudante. Os resultados sugerem que a evasão é um fenômeno multideterminado, envolvendo não só aspectos diretamente ligados ao curso mas, também, externos à ele. A análise da natureza dos determinantes possibilitou a identificação da existência de fatores específicos ao curso da instituição pesquisada e um outro que parece ser comum aos cursos de Engenharia Agrícola como um todo: a falta de conhecimento sobre o curso e atuação deste profissional. As evidências sugerem que programas de intervenção visando minimizar a ocorrência de evasão neste curso, devem direcionar à medidas intra e inter-institucionais que levem em conta a multiplicidade de fatores, e que focalizem toda sua extensão, indo de aspectos anteriores ao ingresso no curso aos que acompanham os estudantes ao longo da graduação, até seu período de finalização.

Palavras-chave: Evasão Discente, Engenharia Agrícola, Ensino Superior.

APRESENTAÇÃO

O ensino superior brasileiro caracteriza-se como uma etapa diferenciada e seletista da educação. Mesmo com os novos programas criados pelo governo, voltados para a promoção do acesso de estudantes das camadas populares a este nível de ensino, pode-se afirmar que o ensino superior do país, ainda hoje atende a um número muito restrito de estudantes. De acordo com os dados do censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) / Ministério da Educação (MEC) do ano de 2006, apresentados pela Associação Brasileira de Estágios (ABRAES), apenas 9% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos ingressaram em uma faculdade.

Além das dificuldades de acesso, o fenômeno da evasão é outro problema de grande relevância que tem sido constatado nas pesquisas acerca do sistema universitário nacional e que vem a limitar ainda mais o número de estudantes com formação superior. Partindo deste entendimento, o presente estudo volta-se para a compreensão do processo de evasão no ensino superior, na busca de aprofundamento do conhecimento sobre seus determinantes.

Entendendo que evasão de um curso pode ocorrer ao longo da graduação e que, portanto todo estudante está, em diferentes graus e por diferentes razões, susceptível a ela, optou-se por investigar as condições associadas à não finalização de um curso, a partir da *percepção do aluno em curso*. Tendo-se o conhecimento de que os cursos apresentam diferentes índices de evasão optou-se pela delimitação da pesquisa à um curso em especial que têm apresentado uma alta frequência de evasão: o curso de Engenharia Agrícola.

Serão apresentados ao longo do texto, em seu referencial teórico, elementos que sustentam e justificam a necessidade de se refletir sobre o fenômeno de evasão em geral e de forma específica sobre o curso de Engenharia Agrícola, trazendo-se dados estatísticos e

discussões a respeito da criação deste curso e a situação em que se encontra nos dias atuais. Salienta-se que o alicerce teórico que norteou o desenvolvimento da pesquisa restringiu-se à literatura nacional relacionada à temática da evasão no ensino superior.

Em procedimentos metodológicos são descritas as características da instituição e dos estudantes que participaram do estudo, a técnica de coleta de dados empregada para o desenvolvimento da pesquisa, bem como o processo de análise dos dados.

Os capítulos finais do texto, por sua vez, encerram o estudo com a apresentação e discussão dos resultados obtidos.

Pretendeu-se essencialmente com a produção deste Trabalho de Conclusão de Curso, proporcionar ao corpo docente, coordenações e estudantes uma contribuição para o entendimento do processo de evasão no contexto do ensino superior, em geral, e mais especificamente no curso de Engenharia Agrícola.

CAPÍTULO I

EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

A evasão escolar tem se constituído em um problema que abrange todos os níveis de ensino do país. Como afirma Gomes (2000), menos da metade dos estudantes matriculados nas séries iniciais do ensino Fundamental (1ª a 4ª série) conseguem concluí-la, sendo que no último ano deste nível de ensino, correspondente a 8ª série, os números são ainda mais assustadores: apenas 20% dos estudantes obtêm a conclusão.

No que se refere ao ensino superior, as estatísticas não são menos preocupantes; além da dificuldade de acesso, que permite que apenas uma pequena parcela da população consiga ingressar neste nível de ensino, os índices de evasão, cada vez mais têm chamado a atenção das instituições e dos estudiosos da educação que desejam dimensionar, entender quais são os seus determinantes e elaborar formas de intervenção que venham minimizar esse quadro.

A ocorrência do fenômeno não se restringe ao âmbito nacional. Nos Estados Unidos, por exemplo, a média de evasão total no ensino superior, em 2005, foi de aproximadamente 34%, e em alguns países da Europa como Alemanha, França e Itália as porcentagens chegaram a 30%, 41% e 58% respectivamente (SILVA FILHO et al., 2007).

No Brasil, os estudos nesta área são relativamente recentes. Até os anos de 1990, o que encontramos são publicações esparsas, que objetivavam, na maioria das vezes, apenas quantificar a incidência do problema.

Entre alguns trabalhos anteriores a esta data, está o estudo de Costa (1979) que se dedicou a estudar a evasão, a retenção e o rendimento escolar dos cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), relacionando-os à ordem de opção atendida pelo aluno no Vestibular. (SANTOS, 1999)

Quase dez anos depois, Moysés et al (1985) realizaram um estudo com vinte e cinco cursos da Universidade Federal Fluminense (UFF), no qual avaliou-se o fenômeno da evasão partindo de fatores relacionados ao curso, e às características dos alunos evadidos. Este estudo apontou, para algumas das principais causas da evasão, a insatisfação com o curso, escolha equivocada do estudante (muitas vezes influenciada pela família), o grau de dificuldade do curso e desinformação sobre a carreira.

No mesmo ano encontrou-se a publicação do trabalho de Silva e colaboradores, a respeito do curso de Química da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Esta pesquisa possibilitou constatar a alta taxa de evasão no curso acima citado, que atingia naquela época índices superiores a 60%. (BRAGA, PEIXOTO E BOGUTCHI, 2002)

A necessidade de avançar nos estudos sobre a evasão se tornou cada vez maior, à medida que a elevação dos seus índices representava indiretamente desperdício de dinheiro público. Sendo assim

“Este interesse pela temática a partir da década de 90, está mais associado às questões relativas à política educacional de cunho neoliberal, inspirada nas recomendações de organismos internacionais, como o BID e Banco Mundial (...) Esta lógica eficientista ganhou impulso por meio das reiteradas críticas provenientes de dirigentes do MEC às universidades brasileiras, especialmente as públicas, sobre a ineficiência do ensino promovido por estas instituições”. (PALHARINI, 2004 p. 59).

Este contexto de pressão externa contribuiu para que se incitasse nas referidas instituições de ensino, o debate sobre a evasão. Assim, em 1993, os números da evasão passam a ser incorporados no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

O marco, porém, sobre os estudos de evasão discente, só ocorre em 1995 com a criação da Comissão Especial de Estudo sobre a Evasão, instituída pela Secretaria da Educação Superior do Ministério de Educação e Desportos. Coube a este órgão o desenvolvimento das definições conceituais e metodológicas do fenômeno, além disso, por possuir abrangência nacional, tornou-se possível uma captação de dados mais fidedigna,

abrindo espaço para a realização de análises comparativas que identificavam em quais lugares e em quais cursos a ocorrência da evasão era maior.

1.1 Concepções de evasão

Embora a criação da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão tenha contribuído para encontrar um método singular de mensuração e conceituação do fenômeno, é possível encontrar diferentes concepções sobre “o que é evasão” nas pesquisas desta área. Assim é comum aos pesquisadores informar, no início do trabalho, quais foram às características adotadas para classificar o aluno como evadido.

As concepções mais utilizadas são àquelas semelhantes a do relatório da Secretária de Educação Superior (MEC/SESu) que identifica como evasão a saída definitiva do aluno de seu curso de origem sem concluí-lo, seja ela feita por solicitação da instituição, opção do aluno em não matricular-se e abandonar o curso, por desistência comunicada oficialmente ou por transferência do aluno para outro curso podendo ser da mesma instituição ou não. (VELOSO, 2001; BRAGA et al, 2002; PALHARINI, 2004; SANTOS, 1999).

Existem autores, porém, que entendem a evasão com outros pontos de vista, como por exemplo, Bueno (1993) que defende a diferenciação dos conceitos de evasão e exclusão acadêmica. Para Bueno (1993), a evasão só pode ser assim considerada, quando parte de uma vontade manifesta do próprio aluno em desvincular-se; caso isso não aconteça e o desligamento ocorra por consequência de outras vias, a responsabilidade é atribuída à instituição que não conseguiu promover mecanismos de aproveitamento que garantissem a permanência do aluno.

Veloso (2001) mostra em seu trabalho sobre a evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus universitário de Cuiabá, que a desvinculação do aluno, ocorre principalmente por solicitação da instituição, quando o

Polydoro (2000) em estudo intitulado “O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição”, alerta sobre como a Universidade pode aproveitar-se do fenômeno de mobilidade, ou flutuação, termo utilizado pela autora, para a determinação de medidas institucionais de acompanhamento da transferência entre os cursos e o oferecimento das vagas que se tornaram ociosas a partir da saída do estudante, otimizando através destas o acesso à graduação.

É importante ressaltar que cada uma das abordagens expostas acresce, para que se constitua uma melhor compreensão acerca da complexidade do fenômeno da evasão e, assim como foram discutidas suas diferentes conceituações, no que diz respeito à mensuração, também encontramos uma diversidade de métodos. A primeira delas é a chamada geração completa.

A geração completa é indicada nos estudos sobre a evasão, por possibilitar o acompanhamento do fluxo dos estudantes desde o ano de ingresso até o tempo máximo para a formatura, assim a evasão é calculada apenas para aquelas turmas em que já foi transcorrido o tempo máximo para finalização do curso.

Uma das fórmulas possíveis para realizar o cálculo é:

$$Ni = Nd + Ne + Nr$$

Onde o número de diplomados (Nd), mais o número de evadidos (Ne), mais o número de retidos (Nr) deve resultar no número de ingressantes no ano-base (Ni), considerando o tempo máximo de integralização do curso. (VELOSO, 2001).

O estudo de geração completa apresenta pontos positivos no que se relaciona a precisão dos dados, porém, não pode ser aplicada a turmas que não tenham alcançado o tempo máximo para a integralização curricular. Em pesquisas envolvendo turmas, que não

alcançaram este tempo máximo de integralização, pode ser utilizado o segundo método de cálculo da evasão: a estimativa. Um exemplo deste tipo de trabalho, no qual faz-se necessária à utilização de estimativas para demonstrar a evasão é visto em “A evasão no ensino superior noturno: o caso do curso de Química da UFMG”. Nesta pesquisa, tendo a impossibilidade de obter os dados absolutos de evasão para turmas ingressantes nos anos de 1996, 1997 e 1998 os autores consideraram que o ritmo médio de evasão anual das turmas antigas se repetirá para as turmas mais recentes. (BRAGA, et al 2002).

A mesma lógica é aplicada por Braga et al, em estudo posterior, datado do ano de 2003 “A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG”, no qual os autores trabalharam com turmas ingressantes desde 1990 a 1999, nos diversos cursos da universidade, sendo necessário, portanto, estimar os valores para as turmas que não esgotaram o tempo máximo para diplomação.

As médias da evasão ainda podem ser trabalhadas sobre duas perspectivas: a média anual e a média total.

Segundo estudo realizado por Silva Filho et al (2007) no qual são apresentados dados referentes às duas perspectivas de cálculo, a medida da média anual reflete a porcentagem de alunos matriculados em um determinado curso, instituição de nível superior, ou sistema de ensino, que não tendo se formado, também não fez a matrícula para o próximo ano, ou semestre.

Conforme descrevem os autores, utilizando esta técnica de cálculo os pesquisadores do INEP, puderam averiguar que a taxa anual média de evasão no ensino superior brasileiro, no período compreendido entre os anos de 2000 e 2005 é de 22%, atingindo nas instituições públicas um índice próximo de 16% e nas privadas em torno de 26%.

A média total, por sua vez, é obtida calculando o número de alunos ingressantes de um determinado curso, instituição de nível superior, ou sistema de ensino que não

conseguiu diplomar-se, após o esgotamento do prazo estabelecido. Desta maneira, concluiu-se que o índice total de evasão nas instituições de ensino superior do Brasil é de 48%, conforme Silva e Filho et al (2007) apresentam, baseados em dados divulgados pelo INEP em 2006.

Gomes (2000) mostra em seu artigo “Considerações sobre evasão escolar no ensino superior” os dados do Ministério da Educação que constatava na primeira metade da década de 80, uma evasão de 40 a 45% para os estudantes universitários da época.

Além do panorama da evasão nacional, como um todo, existem inúmeros trabalhos realizados com objetivo de verificar as taxas por regiões do país, por áreas de conhecimento, instituições, cursos etc. Serão apresentados alguns desses estudos, a seguir.

1.2 Evasão por região geográfica brasileira

Seguem os índices de evasão, registrados para as cinco grandes regiões geográficas do Brasil, conforme Silva Filho et al (2007) demonstram com base nos dados oficiais divulgados pelo INEP:

Tabela 1. Média anual de evasão no Brasil por região geográfica, no ensino superior.

Região geográfica	Média anual de evasão (%)
Norte	16
Nordeste	21
Sudeste	22
Sul	22
Centro-Oeste	23

Fonte: Cálculo baseado nos dados do INEP: Sinopse do Ensino Superior – 2001 – 2005 (Brasil, 2006).

A partir desses números, os autores fizeram algumas considerações, como o estabelecimento de uma relação entre o baixo índice de evasão da região Norte (16%) com o fato de a região ter mais da metade dos seus alunos cursando o nível superior em

instituições públicas (60%), uma vez constatado que a rede pública, para este nível de ensino, tem índice de evasão menor que as privadas.

Sobre a relativa taxa alta de evasão do Centro-Oeste, o autor traz algumas informações que revelam uma grande oscilação entre as taxas dos estados que constituem a região, e afirma ainda que o Distrito Federal apresenta um índice de evasão de 28%, número maior que a taxa regional e nacional.

No que diz respeito à região Sudeste, que ocupa uma posição intermediária (juntamente com a região Sul) atingindo o índice de 22%, é importante lembrar que a região que concentra aproximadamente 50% de todos os alunos matriculados no ensino superior do Brasil.

1.3 Evasão por áreas do conhecimento

Muitos autores dedicaram-se a mensurar a evasão por área do conhecimento, porém, a dificuldade encontrada na comparação dos referidos estudos, é que alguns desses autores assumem a divisão por área de conhecimento de maneira diferente, agrupando os cursos, de acordo com suas características, em conjuntos menores do que aqueles conhecidos: Exatas, Humanas e Biológicas.

O estudo de Braga, Peixoto e Bogutchi (2003), por exemplo, obedece a essa primeira divisão dos cursos em Exatas, Humanas e Biológicas. Neste caso, segundo os autores, a maior taxa de evasão verificada, ocorreu nos cursos de Ciências Exatas.

No trabalho de Veloso (2001), no entanto, a divisão é distinta, feita da seguinte forma: Ciências Agrárias; Ciências Exatas e da Terra; Engenharias; Ciências Sociais Aplicadas; Ciências da Saúde; Linguística, Letras e Artes; Ciências Biológicas; Ciências Humanas. Aqui, identificou-se o maior número de evadidos no conjunto das Ciências Exatas e da Terra, no qual a taxa é próxima de 67,74%.

A divisão utilizada por Silva Filho et al (2007) que está em conformidade com a que é apresentada pelo Inep, é distribuída, por exemplo, entre: Agricultura e Veterinária; Ciências, Matemática e Computação; Ciências Sociais, Negócios e Direito; Educação; Engenharia, Produção e Construção; Humanidades e Artes; Saúde e Bem-Estar Social; Serviços. Neste trabalho, o índice maior de evasão aparece na área de Serviços (29%), composta por cursos como Hotelaria, Turismo, Esportes, Gastronomia e cursos Superiores de Tecnologia em: Estética, Segurança do Trabalho, planejamento e gestão do Meio Ambiente etc.

1.4 Evasão por cursos

De acordo com as constatações de Santos (1999), em trabalho realizado acerca do fluxo de estudantes nos cursos de graduação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), é possível afirmar que o fenômeno da evasão não ocorre de forma homogênea entre os diferentes cursos. Partindo desse pressuposto, alguns estudos se dedicaram a identificar em quais cursos e em qual intensidade a evasão se manifesta.

O estudo acima mencionado, por exemplo, consistiu num levantamento de dados sobre a movimentação dos alunos da Instituição no período de 1990 a 1997, objetivando assim, conhecer as tendências dos indicadores de evasão, diplomação e também retenção.

Os dados apresentados, ao final da pesquisa, revelaram que entre todos os cursos da UFOP, aqueles que integram o conjunto das engenharias (Civil, de Minas, Geológica e Metalúrgica) foram os que concentraram a maior taxa de evasão e retenção. O artigo de Santos (1999) mostra ainda uma discussão específica para cada curso, comparando, entre outros fatores, as médias registradas na UFOP com as médias nacionais.

Veja o caso da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no que se refere também à evasão nos diferentes cursos de engenharia. Segue abaixo um quadro com a porcentagem de alunos evadidos, dentre os matriculados nos anos de 2004 a 2007:

Tabela 2. Taxa de evasão/ matriculados - UNICAMP

		2004	2005	2006	2007
UNID	Opções p/ Ingresso	Evasão(%)	Evasão(%)	Evasão(%)	Evasão(%)
FEA	Eng. Alimentos (D)	2,78	1,5	2,2	3,17
	Eng. Alimentos (N)	3,95	3,98	4,8	4,31
FEAGRI	Eng. Agrícola (D)	9,55	8,62	8,26	11,23
FEC	Eng. Civil (D)	3,02	5,41	6,41	3,67
FEEC	Eng. Computação Modalid AB(D)	5,24	3,23	2,98	5,37
	Eng. Computação Modalid. AA (D)	2,9	4,86	5,22	5,34
	Eng. Elétrica (D)	2,09	2,28	4,26	3,29
	Eng. Elétrica (N)	2,78	4,21	2,3	5,58
FEM	Eng. de Controle e Automação (N)	2,43	4,51	9,06	2,93
	Eng. Mecânica (D)	2,14	4,25	3,19	3,42
FEQ	Eng. Química (D)	1,19	3,45	4,24	4,00
	Eng. Química (N)	1,37	2,14	3,27	2,33

Fonte: Anuário Estatístico 2005, 2006, 2007 e 2008 – Universidade Estadual de Campinas (Brasil, 2008)

Conforme pode ser observado na tabela, dentre os oito cursos de engenharia oferecidos pela UNICAMP, o curso de engenharia agrícola, tem apresentado, em geral, os maiores índices de evasão (sendo superado, apenas no ano de 2006, pelo curso de Engenharia de Controle e Automação).

Tal evidência não é verificada somente na UNICAMP; no caso da Universidade Federal de Lavras (UFLA), por exemplo, a taxa de evasão do ano de 2006, divulgada no site da Universidade, para o mesmo curso, chegou a 9,7%.

Os altos índices de evasão, atingidos particularmente por este curso de engenharia, tornou-se preocupação central para o presente trabalho. Sendo assim, serão investigados aqui, os possíveis fatores associados ao elevado número de estudantes evadidos a este curso.

Segue um panorama de estudos que trabalharam na mesma via, se dedicando também em conhecer os determinantes da evasão, por curso, área do conhecimento ou instituição de ensino superior.

1.5 Determinantes da evasão

De acordo com o que foi discutido, os trabalhos anteriores a criação da Comissão Especial de Estudos sobre evasão, dedicaram-se, na grande maioria, em dimensionar a ocorrência da evasão, traduzindo o fenômeno em estatísticas.

Outra abordagem, porém, foi crescendo ao longo dos anos, como consequência da necessidade de se ir além dos números, entender a evasão, suas causas, fatores ou aspectos associados, que culminavam no consequente desligamento do aluno.

Desta forma, diversos trabalhos foram produzidos ao longo dos anos, procurando identificar os determinantes da evasão, seja a partir da óptica do próprio discente evadido, do corpo docente e/ou administrativo das Instituições de Ensino Superior (IES), colaborando assim, para a criação de programas de intervenção que visem diminuir a evasão em seus pontos mais críticos.

Nessas pesquisas, são levantadas relações, a partir de variáveis, que possivelmente teriam influência na evasão; são fatores que, de alguma maneira, isolados ou em associação, fazem parte do ambiente do aluno e, em maior ou menor grau contribuem na sua decisão de evadir-se.

Será apresentada a seguir, a análise construída a partir das variáveis encontradas na literatura da área, objetivando conhecer de que forma cada uma colabora para a ocorrência do fenômeno. Para tanto, as variáveis foram categorizadas, de acordo com a sua natureza, em: variáveis relacionadas ao estudante e variáveis relacionadas à instituição.

Como fatores pertencentes à primeira categoria, ligadas ao *estudante*, pode-se identificar:

- Desempenho do aluno no vestibular;
- Desempenho do aluno nos primeiros semestres de vida acadêmica;
- Informações prévias do aluno sobre o curso;
- Informações prévias do aluno sobre mercado de trabalho;
- Ingresso em curso de opção não preferencial
- Situação sócio-econômica do aluno;
- Conciliação entre trabalho e estudo;
- Família do aluno;
- Gênero.

Já os fatores pertencentes à segunda categoria, que dizem respeito à *instituição*, são:

- Estrutura física da instituição;
- Aspectos ligados ao curso;
- Ausência ou deficiência de serviços de apoio ao estudante.

Quanto aos aspectos relacionados ao *estudante*, a primeira variável analisada é o desempenho do aluno no vestibular, que segundo alguns autores, apresenta uma relação fraca com a evasão. (BRAGA et al, 2002; BRAGA, PEIXOTO e BOGUTCHI, 2003).

Tal constatação pôde ser verificada por Braga et al (2002), em um estudo que envolveu duas etapas: a primeira, de classificação dos alunos, de acordo com o desempenho apresentado no concurso de Vestibular, em quatro quartis, e a segunda de observação de quantos alunos, de cada quartil, graduaram-se ou evadiram. A partir desses dados tornou-se

possível inferir que o percentual de evasão é semelhante entre todos os quartis e, portanto, deduzir que o desempenho no vestibular não influi significativamente na evasão.

Se por um lado a variável desempenho no vestibular, não ocupa um papel muito significativo no desligamento do aluno, o mesmo não se verifica quanto ao desempenho do estudante nos primeiros semestres da universidade, período em que o fracasso escolar representa grande relevância para o processo de evasão.

O ingresso do estudante na universidade é caracterizado por um período de mudanças e adaptações em que novas posturas são exigidas a ele, tais como a aquisição de maior autonomia nos estudos, administração da nova rotina de vida, apropriação das normas institucionais e constituição de outras relações interpessoais. O sujeito passivo e ativo dessas transformações se torna vulnerável a fracassos em todas esferas mencionadas, podendo diante dos insucessos, sentir-se mais propenso à decisão de evadir-se nos primeiros semestres de ingresso. (POLYDORO, 2000).

As dificuldades enfrentadas pelo aluno, em especial nas disciplinas básicas oferecidas no nível de ensino superior, foram discutidas em alguns trabalhos, como de Rios, Santos e Nascimento (2001) que buscaram evidenciar de que maneira o mau desempenho em tais disciplinas pode culminar na decisão dos alunos de Engenharia em evadir-se. Neste trabalho o desempenho do aluno, foi relacionado com uma possível formação deficitária, proveniente do ensino médio, refletida no baixo aproveitamento que ele apresenta principalmente em disciplinas de Matemática, Química e Física. Seguindo este raciocínio, os autores concluem: “a falta de base com que os estudantes chegam à UFOP, associada ou não a outros fatores, é de alguma maneira, um dos principais aspectos determinantes das reprovações e evasões nos cursos de Engenharia da Instituição” (p.89).

O mau desempenho do aluno, refletido na alta porcentagem de reprovações, também foi discutido por Braga et al (2002), que sistematizou esta relação da seguinte forma:

Tabela 3. Percentual de aprovação nas disciplinas cursadas no primeiro ano do curso, entre alunos evadidos e não evadidos (%)

Tipo de estudante	Aprovação (%)
Evadido	32
Não evadido	79

Fonte: Braga et. al (2002)

Como se pode ver, os alunos evadidos são caracteristicamente os que obtiveram menor número de aprovações no período em questão. Baseados nesta evidência, os autores deste trabalho, sugerem que as instituições de ensino superior se preocupem em adotar metodologias e procedimentos de ensino, diferenciados que visem diminuir o quadro de reprovações. Rios, Santos e Nascimento (2001) discutem a necessidade de medidas institucionais para a solução do problema das reprovações, e propõem algumas iniciativas, tais como o apoio a programas de monitoria para as disciplinas de ensino básico e o fortalecimento da orientação acadêmica nos cursos.

Outro item que tem sido apontado como responsável pela evasão, especialmente quando ela ocorre pela deserção do aluno, é a falta de conhecimento que ele possui sobre o curso e/ou sobre o mercado de trabalho do profissional. (ANDRIOLA, ANDRIOLA E MOURA, 2006).

Em estudo realizado por Arruda e Ueno (2003), objetivando conhecer as razões das desistências e permanências dos estudantes do curso de Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL), é possível perceber o quanto a falta de conhecimento total, ou parcial, do curso escolhido, pode trazer decepções e frustrações ao aluno acarretando, em alguns casos, no seu abandono. Segue a transcrição da fala de um aluno do primeiro ano, participante da pesquisa:

“(...) eu pensei que na Física eu ia ver tudo aplicadinho, não é. A gente vê umas coisas, fala assim, mas pra quê isso? Por quê? De onde vem? Não está respondendo as perguntas que eu tinha no colégio, que eu achava que a Física ia responder, sabe; está acumulando mais pergunta ainda, porque eu estou vendo mais coisas, e entra mais curiosidade pra saber, mas por que isso?” (p.170)

Como os autores explicam, o desânimo expressado pelo aluno, no relato, é causado pelo impacto do conteúdo (relativo à sua complexidade) e é indicado como uma das maiores causas da desistência no curso de Física. É possível também, identificar na fala do sujeito, a falta de conhecimento que ele possuía, de fato, sobre o curso escolhido, o que resultou na frustração de suas expectativas, gerando uma série de dúvidas quanto à objetividade do curso.

A decepção do estudante com o curso ou mesmo a incerteza da escolha correta pode também ser associada à precocidade em que o jovem é obrigado a decidir-se quanto à profissão a ser seguida. Como Polydoro (2000) discute, esta fase pode vir acompanhada de ansiedade, angústia e indecisão.

Em meio a esta situação, é comum que o estudante seja influenciado pela pressão familiar, pela facilidade de ingresso através do vestibular, pela remuneração que a carreira pode oferecer ou pelo *status*.

As perspectivas de segurança do aluno na escolha do curso, referindo-se as suas aptidões e desejos do estudante, a segurança profissional oferecida por ele, quanto ao mercado de trabalho e viabilidade financeira, foram componentes analisados em estudo realizado na UNICAMP.

Mercuri e Polydoro (2003) referindo-se a pesquisas realizadas em 1996 por Azzi, Mercuri e Moran, com o objetivo de identificar os determinantes de evasão entre ingressantes, apontam que as autoras constataram que 66,4% dos evadidos descrevem aspectos associados ao compromisso com o curso como explicativas de sua evasão. Dados semelhantes foram obtidos em estudo posterior (Mercuri, 1999) realizado com estudantes

evadidos ao longo do curso, onde foi observado que nos depoimentos de 63,5% dos evadidos foi possível identificar variáveis associadas ao compromisso com o curso.

As implicações sobre a insegurança profissional propiciada pelo curso para o fenômeno da evasão, pode ser verificada com maior gravidade em alguns cursos, como por exemplo, os da modalidade licenciatura.

A carreira do magistério tem enfrentado comprovadamente uma crise derivada da desvalorização profissional e baixa remuneração, o que reflete nos altos índices de evasão, em cursos desta modalidade. (Gomes, 2000). O prestígio social oferecido pela carreira, também é apontado como uma característica importante referente à segurança profissional (Veloso, 2001). Para os autores, existe uma relação inversamente proporcional entre prestígio e/ou valorização da carreira e evasão; desta maneira cursos como os de Medicina, Direito, e outros, tendem a ter maior concorrência para o preenchimento de vagas, e concentrar menor número de estudantes evadidos.

Outro fator que pode apresentar grande relevância ao estudo dos fatores de influência à evasão é o ingresso do estudante em cursos que não são de sua opção preferencial. Estudos como o de Costa (1979) referenciado por Polydoro (2000) demonstram a relação existente entre a ordem de opção atendida e o fenômeno da evasão. O autor após desenvolver sua pesquisa nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) inferiu que quanto maior a distância da primeira opção indicada pelo estudante, maior são os índices de evasão.

Falando ainda de aspectos associados ao *estudante*, que contribuem para o processo de evasão, encontramos as variáveis condição sócio-econômica do aluno e conciliação trabalho e estudo.

Pode-se afirmar, de acordo com Braga, Peixoto e Bogutchi (2003) e Andriola, Andriola e Moura (2003) que o perfil sócio-econômico do estudante interfere pouco na

determinação da evasão. No trabalho de Braga, Peixoto e Bogutchi (2003), foi utilizada uma escala de Fator Sócio-econômico (FSE), desenvolvida a partir dos dados fornecidos pelos alunos no momento da inscrição para o vestibular (renda familiar, escola média freqüentada, situação de trabalho, nível de instrução dos pais etc) que permitiu atribuir aos alunos de zero a 10 pontos.

Concluiu-se então, ao final dos estudos, que esta condição do aluno não se mostrou relevante na decisão de evadir-se, e ao contrário do que se imaginava, o valor médio da FSE dos evadidos revelou-se maior do que o dos graduados.

Alguns autores, no entanto, relacionam a situação sócio-econômica do aluno com a sua necessidade de trabalho e, neste contexto, atribuem à dificuldade de conciliação entre estudo e trabalho grande influência no fenômeno da evasão. Veloso (2001), ao ouvir os Coordenadores de Curso da UFMT relata: “ (...) o aluno evadido, segundo os Coordenadores de Curso, é o trabalhador aluno, aquele que necessita trabalhar para sua sobrevivência e que, no momento que não encontra no ambiente universitário condições para a sua permanência, opta pelo abandono do curso” (p.13)

Entende-se que, ao referirem-se à falta de condições para a permanência do aluno no ambiente universitário, os coordenadores estejam falando da dificuldade relativa principalmente ao tempo, visto que não são todos os cursos que são oferecidos no período noturno, e mesmo os que são, exigem do estudante, tempo livre para estudo e elaboração de trabalhos.

Uma outra variável encontrada nos trabalhos produzidos sobre determinantes da evasão é a família, apontada em pesquisa realizada por Palharini (2004) por 24,5% dos alunos evadidos, como uma das causas que influenciaram na deserção.

A pressão contrária exercida pela família, é de grande importância, e muitas vezes se inicia antes mesmo do ingresso do aluno na universidade, quando o curso escolhido pelo

aluno não corresponde à expectativa familiar. Arruda e Ueno (2003) mostram, em seu estudo de caso, com o curso de Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL), a fala de um entrevistado, que se referindo a outro estudante, mostra de que maneira a família age em desfavor a permanência do estudante:

“(...) na casa dele (do amigo) ninguém quer que ele faça o curso. O pai dele é médico e ele fala assim: ‘é você vai ser pobre’, sabe, fica falando assim. Queria que ele fizesse medicina e há uma pressão na casa dele também muito forte, sabe. ‘Eu construí tudo isso pra você, e você só vai decair’ e aí ele tem medo de fazer Física, e abaixar o padrão de vida dele (...)” (p.168)

O conflito instaurado na vida do estudante mencionado, é apenas uma ilustração do papel da família, enquanto contrário ao curso escolhido. Outros motivos podem ser destacados, como o fato, de muitas vezes, o aluno necessitar mudar de cidade e criar autonomia e independência dos pais.

A última variável apontada na primeira categoria de análise, (referente ao *estudante*) é a questão de gênero. A discussão sobre a evasão, do ponto de vista de gênero tem sido incitada em muitas pesquisas, tais como as de Veloso (2001), Braga, Peixoto e Bogutchi (2003) e Braga et al (2002).

De acordo com os estudos desses autores, estudantes do sexo feminino têm apresentado índices menores de evasão, um exemplo são as taxas da UFMT, onde 61,50% dos evadidos são do sexo masculino e 38,5% do sexo feminino, sendo que a maioria dos estudantes ingressantes nesta universidade é do sexo feminino. (VELOSO, 2001).

Algumas hipóteses foram levantadas como tentativa de justificar o maior número de evadidos entre o sexo masculino; algumas delas admitem que o homem sente a necessidade de se inserir no mercado de trabalho antes que as mulheres e, como foi visto, encontra dificuldade na conciliação com o estudo. Uma outra hipótese procura relacionar a maior evasão masculina com o fato de o homem apresentar desempenho escolar inferior ao das mulheres, na trajetória acadêmica. (BRAGA, PEIXOTO E BOGUTCHI, 2003).

Finalizada a análise das variáveis pertencentes ao âmbito do estudante, será discutido a seguir os aspectos *institucionais* que também se relacionam com o fenômeno da evasão. Para iniciar, será visto como a estrutura física da instituição apresenta influências neste processo.

Dentre os aspectos relacionados à instituição, mais comumente apontados por evadidos e membros das coordenações, como um dos fatores de influência da evasão, está a precariedade da estrutura física. (ANDRIOLA, ANDRIOLA E MOURA, 2006; VELOSO, 2001). Esta precariedade pode ser vista em algumas instituições, através dos laboratórios de ensino mal equipados, insuficiência de aparelhos de informática e falta de locais apropriados para o estudo. Estes problemas encontrados nas IES têm acarretado dificuldades tanto para os alunos, como aos próprios docentes, no desenvolvimento do trabalho.

Ainda que a estrutura física, como foi dito, exerça influência na evasão, há um outro conjunto de fatores institucionais que têm apresentado maior importância na causalidade do fenômeno e envolve os aspectos ligados ao curso, entre eles a estrutura do curso (no que diz respeito aos aspectos curriculares), aspectos metodológicos e o turno de oferta.

Em estudo realizado por Palharini (2004), junto à ex-alunos da UFF, verificou-se que 56% das deserções discentes foram atribuídas ao fato do horário do curso não permitir a realização de outras atividades, além desta, foram indicadas outras objeções em percentuais menores, tais como a falta de oferta de disciplinas no horário noturno, intervalos grandes entre as disciplinas ministradas no mesmo dia, disciplinas do ciclo básico muito teóricas e desarticulação dessas disciplinas com o ciclo profissional.

Acresce aos fatores já apontados outros levantados em pesquisa anterior, organizada por Pereira, datada do ano de 1997 nos “Estudos sobre diplomação, retenção e evasão: Universidades públicas paulistas” no qual são apresentados aspectos institucionais

relacionados ao curso que contribuem para a retenção na diplomação ou desencadeamento do processo de evasão. São eles:

- A existência de cursos que ofereçam mais de uma habilitação concomitantemente (exemplo: cursos de licenciatura e bacharelado);
- Grades curriculares organizadas rigorosamente em disciplinas que requerem pré-requisitos, de forma que a reprovação em uma delas implique em dificuldade na diplomação em tempo regular;
- Exigência de trabalho de conclusão de curso ou produção de monografia, sem que o estudante tenha sido previamente preparado para o desenvolvimento do mesmo.

Analisando os aspectos referentes ao curso faz-se necessário entender também, a relação docente-evasão. Consultando o Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão (1996), é possível identificar quais são os maiores problemas enfrentados quanto à docência no Ensino Superior, entre eles, a utilização de metodologias tradicionais, apoiadas na mera transmissão e repetição dos conteúdos e a falta de preparo, comprometimento e atualização do profissional. Aliados a estes aspectos é necessário ressaltar a insuficiência quantitativa dos docentes universitários, que agrava ainda mais o quadro.

Como tentativa de amenizar algumas dessas questões, Andriola, Andriola e Moura (2006) mostram, em sua pesquisa que os próprios docentes propõem medidas que eles mesmos poderiam tomar como forma de combater a evasão. São elas:

“Acompanhar, orientar e incentivar os discentes durante toda a vida acadêmica; melhorar sua formação e exercer a contento seu papel de educador; tornar as aulas mais interessantes e unir teoria e prática; melhorar a avaliação do desempenho dos alunos; incrementar o combate às dificuldades; apoiar as iniciativas das coordenações por mais investimentos para as bibliotecas e para a aquisição de equipamentos didáticos.” (p.377).

Outro problema verificado nos “Estudos sobre diplomação, retenção e evasão: Universidades públicas paulistas” de Pereira (1997) diz respeito à ausência ou deficiência

nos serviços de apoio ao estudante, como a oferta de bolsas-trabalho, moradia, auxílio transporte, bolsas de iniciação científica, monitorias e orientação psicológica.

Estes serviços, se oferecidos de forma adequada e eficiente, como já vêm ocorrendo em determinadas instituições, poderiam minimizar a ocorrência dos casos de evasão, principalmente quando são causados por dificuldades financeiras e/ ou de adaptação.

Embora alguns autores, tais como Palharini (2004) defendam a tese de que a evasão, atualmente, vem sendo ocasionada por aspectos institucionais, o que pode ser verificado através da análise dos trabalhos sobre a temática é que os fatores relacionados ao aluno são os mais apontados, como influentes no fenômeno.

É necessário ressaltar que, embora este texto tenha pretendido apresentar a análise dos fatores determinantes da evasão ele não esgota o tema. Ao longo do trabalho serão discutidos outros possíveis aspectos, que sejam pertinentes ao público envolvido nesta pesquisa, demonstrando assim outras problemáticas que caracterizam o processo de evasão dentro do universo dos estudantes de Engenharia Agrícola.

CAPÍTULO II

O CURSO DE ENGENHARIA AGRÍCOLA NO BRASIL

Para entendermos o processo de evasão entre estudantes de Engenharia Agrícola, faz-se necessário conhecer melhor a realidade do curso em que estão inseridos; partindo deste pressuposto, será apresentado a seguir, um breve histórico sobre a criação do curso de Engenharia Agrícola no Brasil, sua situação atual no país, bem como as possíveis áreas de atuação deste profissional.

De acordo com Tereso e Gregori (1997) o surgimento do curso de Engenharia Agrícola no Brasil está intimamente associado ao contexto de modernização e evolução da indústria, pelo qual passou o país a partir da década de 1930. Neste processo, que se tornou mais intenso nos anos 1950, o desenvolvimento nacional consistiu basicamente na importação de modelos estrangeiros, através da incorporação de tecnologias provenientes de países industrializados.

A Agricultura também participou desta esfera de modernização, principalmente através de investimentos em equipamentos, que visavam conseguir aumento de produção e produtividade no setor.

No início dos anos 60, no entanto, já era possível segundo os autores, notar que a opção brasileira para a industrialização não estava atingindo o desenvolvimento pretendido. No setor agrícola, por exemplo, não foram consideradas as condições ambientais de clima, solo etc. e nem as condições sócio-econômicas para a implantação de tais tecnologias estrangeiras, pois o país não apresentava as mesmas características dos países industrializados. Neste contexto, surge a demanda por soluções de problemas de engenharia relativos à agricultura, aliada à necessidade de criação de novas profissões no universo das Ciências Agrárias. Assim, entre as décadas de 1960 e 1970 começaram as primeiras discussões sobre a criação da Engenharia Agrícola no Brasil.

A primeira instituição de ensino a oferecer o curso foi a Universidade Federal de Pelotas, iniciando suas atividades em 1973, seguida da Universidade Federal de Lavras que iniciou o seu curso de graduação em 1975.

Os primeiros currículos eram constituídos de traduções de currículos estrangeiros, uma vez que o curso de Engenharia Agrícola existia desde meados de 1920, em países europeus como França e Inglaterra. (CORTEZ e MAGALHÃES, 1992)

Atualmente, o curso é oferecido por 16 instituições nacionais, sendo 09 universidades públicas e 07 privadas, como mostra o Censo da Educação Superior, realizado pelo INEP no ano de 2006:

Tabela 4. Cursos de Engenharia Agrícola no Brasil

Instituição	Ano de início	Vinculação	Cidade/UF	Vagas
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)	1973	Federal	Capão do Leão/RS	44
Universidade Federal de Lavras (UFLA)	1975	Federal	Lavras/MG	25
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	1976	Estadual	Campinas/SP	70
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	1976	Federal	Campina Grande/PB	40
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	1979	Estadual	Cascavel/PR	40
Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)	1986	Particular	Canoas/RS	50
Universidade Federal Fluminense (UFF)	1993	Federal	Niterói/RJ	100
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)	1995	Particular	Santa Cruz do Sul/SC	57
Centro Universitário Luterano de Santarém (CEULS)	1996	Particular	Santarém/PA	120
Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP)	1996	Particular	Palmas/TO	50
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das missões (URI)	1997	Particular	Santiago/RS e Erechim/RS	105
Faculdades Integradas Espíritas (FIES)	1998	Particular	Curitiba/PR	120
Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC)	1998	Particular	Maceió/AL	120
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRRJ)	2000	Federal	Seropédica/RJ	25
Universidade Estadual de Goiás (UEG)	2000	Estadual	Anápolis/GO e Santa Helena de Goiás/GO	90
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	2002	Estadual	Cidade Gaúcha/PR	40

Fonte: Dados do Portal SINAES – INEP 2008

Estas instituições são regidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, específicas do curso de Engenharia Agrícola, aprovadas pela Câmara de Educação Superior por meio da Resolução nº 2, em 02/02/2006. O documento das Diretrizes estabeleceu, dentre outros, o perfil do curso, fixando as aptidões que devem ser desenvolvidas, como pode ser visto no Art. 6º:

“Art. 6º O curso de Engenharia Agrícola deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

- a) estudar a viabilidade técnica e econômica, planejar, projetar, especificar, supervisionar, coordenar e orientar tecnicamente;*
- b) realizar assistência, assessoria e consultoria;*
- c) dirigir empresas, executar e fiscalizar serviços técnicos correlatos;*
- d) realizar vistoria, perícia, avaliação, arbitramento, laudo e pareceres técnicos;*
- e) desempenhar cargo e função técnica;*
- f) promover a padronização, mensuração e controle de qualidade;*
- g) atuar em atividades docentes no ensino técnico profissional, ensino superior, pesquisa, análise, experimentação, ensaios e divulgação técnica e extensão;*
- h) conhecer e compreender os fatores de produção e combiná-los com eficiência técnica e econômica;*
- i) aplicar conhecimentos científicos e tecnológicos;*
- j) conceber, projetar e analisar sistemas, produtos e processos;*
- k) identificar problemas e propor soluções;*
- l) desenvolver, e utilizar novas tecnologias;*
- m) gerenciar, operar e manter sistemas e processos;*

n) comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica;

o) atuar em equipes multidisciplinares;

p) avaliar o impacto das atividades profissionais nos contextos social, ambiental e econômico;

q) conhecer e atuar em mercados do complexo agroindustrial e de agronegócio;

r) compreender e atuar na organização e gerenciamento empresarial e comunitário;

s) atuar com espírito empreendedor;

t) conhecer, interagir e influenciar nos processos decisórios de agentes e instituições, na gestão de políticas setoriais.”

O campo de atuação do profissional de Engenharia Agrícola é amplo e diversificado, porém, em muitos casos é comumente confundido com o de outros profissionais, como o Agrônomo e o Engenheiro Civil. Desta maneira, para o Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (RS) o Engenheiro Agrícola é definido como aquele que trabalha com solo, água e plantas, mas não é Agrônomo; constrói projetos de edificações, mas não é Engenheiro Civil. Cabe ao Engenheiro Agrícola solucionar problemas que se relacionem ao desenvolvimento rural, fornecendo os conhecimentos de engenharia que sejam necessários à agricultura.

Observa-se que o mercado de trabalho disponível para o Engenheiro Agrícola abrange empresas privadas nacionais, multinacionais, órgãos ou instituições governamentais, tais como a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), o Centro Nacional de

Frente aos altos índices de evasão observados em diferentes cursos de graduação, em especial na Engenharia Agrícola, e entendendo que o conhecimento dos seus determinantes abre a possibilidade de se encaminhar propostas de intervenções que visem diminuir tais índices, o presente estudo assume como objetivo investigar quais são os fatores associados ao processo de evasão discente no curso de engenharia agrícola, *a partir da percepção do aluno em curso*, partindo do pressuposto de que a maioria dos trabalhos sobre evasão concentra-se no estudo do fenômeno junto a estudantes evadidos.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para investigar quais são os fatores de influência no processo de evasão discente no curso de Engenharia Agrícola, a partir da percepção do aluno em curso, a abordagem metodológica adotada no desenvolvimento do estudo é abordagem qualitativa.

A abordagem qualitativa, muito utilizada em pesquisas sociais, fundamenta-se, de acordo com Campos (2001), em: “(...) uma estratégia baseada em dados coletados em interações sociais ou interpessoais, analisadas a partir dos significados que sujeitos e/ ou pesquisador atribuem ao fato. Neste tipo de pesquisa o pesquisador se propõe a participar, compreender e interpretar as informações.” (p.57). Ou seja, privilegia-se o estudo da complexidade dos fenômenos ou relações humanas, objetivando a descrição das realidades, elaboração de conceitos e/ou fundamentação de teorias. Algumas técnicas comumente empregadas por pesquisadores em análises deste caráter são o estudo bibliográfico, a observação, a entrevista e o *grupo focal*. A técnica de *grupo focal* revelou-se a alternativa mais adequada para este trabalho, na medida em que responde positivamente ao objetivo que ele se propõe. Sendo assim, constituiu o instrumento metodológico utilizado para a coleta de dados.

A seguir, serão descritas as características da instituição e do curso onde o estudo foi realizado; as características dos estudantes participantes; os procedimentos e decisões para a coleta e análise dos dados.

O trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa FCM/UNICAMP, sob o parecer número 537/2008, tendo seu protocolo de pesquisa aprovado.

3.1 Caracterização da instituição de Ensino Superior e Faculdade de Engenharia Agrícola

Conforme dito, os participantes deste estudo são estudantes do curso de Engenharia Agrícola de uma instituição pública de ensino superior brasileira e localizada no estado de São Paulo.

Fundada oficialmente em 1966, a universidade possui atualmente três campi, compreendendo 21 unidades de ensino e pesquisa, onde são oferecidos 66 cursos, nas áreas de Artes, Biológicas, Exatas, Humanas e Tecnológicas.

O fato da instituição apresentar um número de estudantes na pós-graduação, próximo ao de matriculados na graduação, demonstra uma importante característica da universidade: a ênfase na investigação científica (ANUÁRIO, 2008).

O processo de criação do curso de Engenharia Agrícola da referida instituição, iniciou-se no ano de 1974, porém a implantação ocorreu apenas em 1976, dez anos após a fundação da universidade. No seu início, era coordenado pelo Departamento de Engenharia Agrícola, localizado na Faculdade de Engenharia de Alimentos. Em 1985 é fundada a Faculdade de Engenharia Agrícola.

De acordo com Tereso (1992) “uma das maiores dificuldades que o curso de Engenharia Agrícola enfrentou, descontadas as de infra-estrutura, de instalação ou legislação referiam-se à qualificação do corpo docente” (p.106.)

Como o autor descreve, os primeiros professores contratados para o curso, eram profissionais de outras Engenharias, de Agronomia, ou Engenheiros Agrícolas estrangeiros, que pouco conheciam o contexto da agricultura brasileira.

Atualmente a Faculdade possui um corpo docente altamente qualificado, contando com 39 docentes, todos com titulação mínima de doutorado.

Objetivando propiciar ao estudante a capacidade de resolução de problemas de engenharia relacionados ao desenvolvimento rural, desde a criação do curso já foram formados 537 alunos de graduação e 630 em nível de pós-graduação.

O curso de Engenharia Agrícola é ministrado em período integral e o ingresso ocorre através do vestibular (em duas fases) em que são oferecidas, anualmente, 70 vagas.

3.2 Perfil dos participantes

De acordo com o objetivo fixado pela pesquisa, o foco de análise foi o processo de evasão sob a óptica do estudante em curso. Sendo assim, os participantes convidados foram: alunos regularmente matriculados, de diferentes anos de ingresso, cursando diferentes semestres do curso de Engenharia Agrícola, de uma instituição pública de ensino superior do estado de São Paulo.

A faixa etária dos participantes deste estudo variou entre 19 e 26 anos, contando com maior participação de estudantes do sexo masculino do que feminino, em respeito à tendência do curso de possuir caracteristicamente maior número de matriculados deste sexo.

Aproximadamente 50% dos participantes, responderam conciliar a graduação com outras atividades, tais como: estágio, participação em empresa júnior, monitorias e apoio didático.

É importante lembrar que estas informações foram coletadas durante o segundo semestre letivo, o que implicou na condição de trabalhar com estudantes que estivessem cursando semestres pares do curso, embora um deles tenha afirmado estar no nono semestre.

3.3 Procedimento de coleta de dados

- *A técnica de Grupo Focal*

A técnica de grupo focal constitui-se em um instrumento metodológico utilizado desde a década de 80 na área da saúde e, com aplicação constatada posteriormente nas áreas da política, educação e psicologia. Caplan (1990), a caracteriza como grupos pequenos de pessoas reunidas para identificar problemas ou avaliar conceitos; Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002), complementam:

“uma técnica de pesquisa na qual o pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico”. (p.05)

A utilização do Grupo Focal procura privilegiar a captura de informações, através da “fala” dos participantes e da interação existente entre eles. Assim, além das respostas orais, com este tipo de técnica torna-se possível também identificar percepções, sentimentos e atitudes apresentadas que sejam relevantes para o trabalho.

Cada sessão de grupo focal deve ser formada por cerca de seis a dez participantes, conforme afirmam diferentes autores (DIAS, 2000; CRUZ NETO, MOREIRA e SUCENA, 2002) e a seleção dessas pessoas deve obedecer obrigatoriamente a certos requisitos. No caso desta pesquisa sobre os fatores de influência no fenômeno de evasão discente no curso de Engenharia Agrícola, o critério estabelecido para a participação dos envolvidos foi ser regularmente matriculado no referido curso da instituição estudada: uma universidade pública situada no estado de São Paulo. Ressalta-se que a adesão dos participantes à pesquisa ocorreu de maneira voluntária, através do contato realizado com o coordenador do curso e convite

feito pela secretaria de graduação aos estudantes, sem oferecimento de ônus ou benefício de qualquer natureza.

O local de realização das sessões foi previamente escolhido e preparado, sendo um ambiente familiar aos estudantes, livre de ruídos e de fácil acesso a todos. Utilizou-se então, uma sala do prédio da Faculdade de Engenharia Agrícola da universidade.

▪ *Dinâmica das sessões – Equipe técnica*

Conforme outros trabalhos realizados com aplicação desta técnica, cada encontro organizado para o desenvolvimento do grupo focal deverá contar com uma equipe de pesquisadores responsáveis em orientar e fazer o registro da discussão promovida pelos participantes.

A quantidade de pessoas que irão compor a denominada “equipe técnica”, certamente variará de acordo com a estrutura da pesquisa, sendo comum, na pesquisa social, a utilização de apenas dois pesquisadores, enquanto na área de marketing geralmente conta-se com um profissional para exercer cada uma das funções necessárias para o desenvolvimento da sessão.

As funções são: *mediador, relator, observador, operador de gravação*, e em um segundo momento pós-grupo, *transcritor de fitas e digitador*.

O *mediador* tem a responsabilidade de guiar a discussão iniciando-a, motivando os participantes, garantindo espaço para que todos tenham a oportunidade de expressar sua opinião e fazendo a conclusão das questões abordadas.

Ele deverá basear-se em um “Roteiro de debate” previamente construído, no qual conste uma série de perguntas-chave e uma lista de diretivas que tenham relação direta com os dados que se pretende apreender para a pesquisa.

Além dele, outros papéis importantes são exercidos pelo *observador* e *relator*, sendo o primeiro incumbido de perceber o encaminhamento da sessão, o comportamento dos participantes e inclusive a atuação de cada membro da equipe técnica, visando assim a melhoria do trabalho nas futuras sessões. O *relator* deverá anotar as falas e reações, fazendo propriamente o registro escrito de tudo o que foi apresentado no encontro.

O *operador de gravação*, como o nome sugere, terá a tarefa de manejar gravadores e filmadoras, embora as últimas não sejam comumente utilizadas, por não preservarem a identidade do participante e poderem ocasionalmente inibir a participação.

O trabalho de *transcritor de fitas* e de *digitador* se iniciará após o término das sessões, quando os dados já tiverem sido obtidos devendo então, serem sistematizados.

Nesta pesquisa, o trabalho da equipe técnica foi desenvolvido inicialmente por três pessoas: uma responsável pela mediação da discussão, outra pela gravação e uma terceira encarregada das observações e relatos e, posteriormente, por duas (que assumiu as funções de operadora de gravação, observadora e relatora). Como se trata de um trabalho de conclusão de curso, desenvolvido por um único pesquisador, os dois outros membros citados que auxiliaram na condução das sessões foram duas alunas convidadas, uma do curso de graduação de Pedagogia e a outra cursando o doutorado, ambas na referida universidade.

Apresentadas as funções que compõem a “equipe técnica”, será tratada agora a descrição da dinâmica das sessões de grupo focal.

▪ *Organização do encontro e questões do roteiro de debate*

Conforme foi descrito, as sessões de grupo focal desta pesquisa foram realizadas em uma sala do prédio da Faculdade de Engenharia Agrícola, contando com três pessoas na composição da equipe técnica da primeira sessão, e com apenas duas pessoas nas sessões seguintes.

Participaram das discussões 20 estudantes, organizados em três sessões, de acordo com a disponibilidade de cada um. Assim, em um dia foi realizada a primeira sessão de aproximadamente 1h30, com 10 participantes, e as outras duas foram desenvolvidas em outra data, tendo a segunda duração de 1h, contando com 05 participantes, e a terceira duração de aproximadamente 1h15 com participação de, também, 05 estudantes.

De acordo com as características da técnica, foi elaborado um roteiro de debate, contendo três questões, que solicitavam os aspectos positivos e negativos do curso, as concepções que os estudantes têm sobre o conceito de evasão e ao que eles acreditam ser os determinantes da evasão discente. Estas questões visaram orientar as discussões salientando os pontos relevantes que deveriam ser tratados para o desenvolvimento da pesquisa (Anexo 3). Assim, segue o esquema metodicamente utilizado em todas as sessões.

- Início da sessão com uma breve apresentação da equipe técnica e descrição dos procedimentos da sessão de grupo focal;
- Apresentação dos objetivos da pesquisa aos participantes;
- Entrega, explicação e solicitação da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em duas vias (uma do participante e outra do pesquisador Anexo 1), do questionário (Anexo 2) bem como a distribuição dos crachás com os nomes dos participantes, exclusivamente para a identificação dos mesmos durante a discussão;
- Debate orientado pelas questões do roteiro;

- Agradecimento aos participantes e esclarecimento de dúvidas.

3.4 Procedimento de análise de dados

Após a coleta de dados obtida através das sessões de grupos focais, as gravações de áudio foram transcritas e analisadas através da técnica de análise do conteúdo, definida por Bardin (1979) como:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p.42).

A análise desenvolvida no presente estudo privilegiou o enfoque qualitativo das inferências sem categorização prévia, optando pela elaboração de categorias a partir do material coletado.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

De posse do material coletado e transcrito, e seguindo os preceitos da técnica de análise de conteúdo, foi possível agrupar os fatores de influência da evasão, apontados pelos estudantes do curso de Engenharia Agrícola, em quatro núcleos categorias: currículo do curso, professores, espaço físico da faculdade e estudantes.

Cada uma das categorias acima citadas, abrange uma série de sub-aspectos que, isolados ou em associação, contribuem, segundo os estudantes, para que o fenômeno da evasão ocorra. Na descrição de cada categoria e seus sub-componentes serão utilizados trechos das falas dos estudantes que melhor descrevam o pensamento do grupo acerca do aspecto discutido. Os números entre parênteses correspondem à identificação dos sujeitos.

4.1 Currículo do curso

Para melhor compreensão acerca dos fatores associados à evasão relacionados ao currículo, foi utilizada uma subdivisão desta categoria em dois segmentos: O primeiro, em que o currículo é discutido enquanto conjunto *de disciplinas*, e o segundo no qual são analisados os *objetivos curriculares do curso*.

No que diz respeito ao *conjunto de disciplinas*, os aspectos relacionados à evasão destacados pelos estudantes inclui:

- *O contato dos estudantes com a Faculdade de Engenharia Agrícola nos semestres iniciais;*
- *As características das disciplinas básicas;*

- *Rede de pré-requisitos;*
- *Organização temporal da grade curricular;*
- *Distribuição dos créditos na grade curricular.*

De acordo com as discussões realizadas nos grupos focais, há um baixo *contato dos estudantes, com a Faculdade de Engenharia Agrícola nos semestres iniciais do curso*, consequência do fato de existirem poucas disciplinas específicas do curso, nos primeiros períodos, sendo que a maioria delas não são cursadas no prédio da Faculdade, mas sim no ciclo básico da universidade e em outros institutos, uma vez que correspondem aos conteúdos comuns a todos os cursos de engenharia oferecidos pela instituição.

Como afirmam os estudantes “(...) *no primeiro ano inteiro, nós temos três matérias na agrícola, duas num semestre e outra no outro.*” (s.15) “(...) *não leva para conhecer o campo experimental, pra ver uns tratores, mostrar todas as áreas, sabe(...)* O aluno vai conhecer a *faculdade no terceiro ano.*” (s.12)

A falta de um contato maior com a Faculdade e com as matérias específicas da Engenharia Agrícola provoca no aluno um distanciamento em relação ao curso. Ao se depararem com as disciplinas básicas alguns frustram-se, “(...) *as pessoas entram aqui pensando que é um curso de Agronomia, e nos dois primeiros anos se deparam com o ciclo básico, que é Física, Química e Matemática, uma base super forte de engenharia mesmo, e acabam não gostando.*” (s.12)

Na fala explicitada acima, fica evidenciado que a falta de disciplinas próprias da Faculdade nos semestres iniciais, aliada ao desconhecimento que o estudante tem do curso, fator que será discutido ao longo do texto, é entendida como prejudicial à sua trajetória acadêmica, tornando-o mais vulnerável à uma possível decisão de evadir-se “(...) *não tem um*

programa pra tentar vincular o aluno aqui(...) falam 'ah, tô no primeiro ano, ainda dá pra fazer outra coisa, vou fazer outra engenharia, outra faculdade(...)' (s.20)

Tratando ainda do período inicial do curso, mais especificamente do conjunto disciplinar básico de Engenharia Agrícola, composto no primeiro semestre por: Desenho Técnico I, Cálculo I, Geometria Analítica e Vetores, Algoritmos e Programação de Computadores, Química I e Química experimental, e no segundo semestre por: Botânica Básica, Física Geral I, Física Experimental I, Metodologia Científica, Desenho Assistido por Computador, Cálculo II e Estatística Elementar, serão apresentadas, a seguir, as dificuldades levantadas pelos estudantes que se relacionam às *características das disciplinas básicas*.

As disciplinas do primeiro ano têm como características serem, em sua maioria, teóricas e oferecidas em outros locais da universidade que não a Faculdade de Engenharia Agrícola. Estas particularidades, somadas a outras, têm desencadeado no universitário consequências marcantes no que se refere ao desempenho , integração do aluno e identificação com o curso:

“(...) muitos vêm pra Engenharia Agrícola não esperando uma Agronomia, mas não vêm esperando uma engenharia tão forte igual às outras. Então às vezes, pode ter gerado dificuldade, essa dificuldade gera uma reprova, e a reprova distancia dos amigos, vai ficando lá sozinho. Você desespera né?” (s. 12)

Configurando como constante nos três grupos focais, a dificuldade nas disciplinas básicas tem sido apontada como fator de grande relevância para a evasão. Como foi possível identificar, esta dificuldade, seja ocasionada pelo conhecimento limitado do aluno, pelos problemas de adaptação à estrutura universitária, pelo desinteresse do aluno, ou por problemas institucionais, o fato é que tem caracterizado um período de conflito, no qual, segundo eles, o estudante não recebe nenhum tipo de ajuda interna *“(...) você tá perdido, você*

entrou na Engenharia Agrícola, mas parece que você não é ainda considerado um aluno da Engenharia Agrícola, você tá lá no básico, tá lá fazendo as matérias e ninguém tá sabendo da sua existência, nem como você tá indo (...)” (s.9)

É importante ressaltar que a Faculdade, como os estudantes reconheceram, não tem permanecido totalmente alheia diante desta situação enfrentada pelos ingressantes. De acordo com o que foi levantado por eles, há aproximadamente dois anos foi implantada a proposta de monitoria para algumas dessas disciplinas, tais como Cálculo I, Física I e Cálculo II, no entanto a ajuda oferecida pela monitoria também apresenta alguns problemas, pois como foi apresentado por um dos grupos, os alunos a vêem como *“muito fraca”* (s.16) Embora tenha sido feita esta crítica ao serviço de apoio, não foram explicitadas quais as dificuldades encontradas.

Há estudantes que, porém, atribuem o insucesso das monitorias não a possíveis falhas da Faculdade, mas sim à participação desinteressada dos alunos. Assim, segundo eles *“(...) a deficiência está no interesse do aluno”* (s.2).

Os aspectos relacionados à evasão que dizem respeito às características dos discentes serão discutidos posteriormente, tornando possível identificar de que forma a existência deste comportamento desinteressado tem contribuído para que a evasão ocorra, segundo a percepção dos estudantes.

Em meio à discussão sobre as disciplinas iniciais do curso de Engenharia Agrícola, faz-se necessário ressaltar que, além de serem consideradas muito teóricas e oferecidas por professores não familiares (do ciclo básico ou outros institutos), são atribuídas a estas disciplinas um grau de dificuldade maior porque os alunos as enxergam como sendo de pouca, ou nenhuma aplicabilidade. Desta forma, em uma fala representativa do grupo, um dos participantes da pesquisa diz *“(...) Eu achei, no meu caso, lá embaixo* [referência ao ciclo

básico] com um grau de dificuldade maior. Não porque seja mais fácil, mas talvez por aqui ser mais aplicado (...) lá embaixo já não, pra você reprovar é bem mais fácil.” (s.15).

Esta reprovação, além do próprio impacto causado no estudante, ocasiona, em alguns casos, prolongamento no tempo de conclusão do curso, podendo, assim, atingir proporções drásticas que culminam na medida institucional imposta pelo jubilamento, ou seja, evasão.

A rede de pré-requisitos, agrupada também como um sub-aspecto pertencente à categoria de elementos do currículo, tem sido associada ao fenômeno da evasão, na medida em que, segundo os estudantes, trava ou constitui obstáculo no percurso acadêmico. Para eles, a grade do curso exige muitos pré-requisitos entre si, o que para determinadas disciplinas é visto como desnecessário “(...) tem aquele negócio de matéria que trava a subsequente, mas não tem nada a ver, nada mesmo” “A grade é muito amarrada” (s.20).

Além desta dificuldade, os estudantes ainda afirmam que muitas dessas disciplinas em que é exigido o pré-requisito, são, na verdade repetição uma das outras. Assim, nas suas próprias palavras “(...) têm umas disciplinas de duas ou três cadeias na Agrícola, que se você prestar atenção na aula vai ver que é a mesma coisa e fica na mesmice” (s.6)

O pré-requisito, ainda que não seja essencial em alguns casos específicos, como foi colocado, constitui um impedimento ao estudante reprovado, para cursar outra disciplina. Eles chegam a citar exemplos de outras faculdades em que é adotada a política do pré-requisito parcial “(...) se você passou numa matéria com 5 e em outra com 3, você pode cursar a subsequente, então não atrasa tanto” (s.20), o que parece ser uma alternativa bem vista pelos estudantes para amenizar as dificuldades associadas ao quadro de pré-requisitos.

Esta situação da forte rede de pré-requisitos, discutida entre eles, associada à *organização temporal da grade curricular* proposta no catálogo do curso, é vista pelos

estudantes como agravante, no que se refere ao atraso no período de integralização dos créditos.

Isto ocorre devido ao fato do curso de Engenharia Agrícola desta universidade, possuir uma organização da grade curricular específica que difere dos outros institutos, como os estudantes apresentaram. Nesta Faculdade, existem, por exemplo, disciplinas com 3 créditos, o que não é muito comum nas demais. Isto dificulta, segundo eles, a montagem da grade horária de cada estudante, que não consegue conciliar outras disciplinas de 2 ou 4 créditos no mesmo período (manhã ou tarde) “(...) o problema da grade, no meu ponto de vista, está principalmente na matéria que a gente tem aqui de 3 créditos. Porque elas ficam complicadas de encaixar no horário (...)” (s.19). As disciplinas, organizadas assim, tem início e término em horários que não beneficiam o estudante “(...) a carga horária é ímpar, nenhum curso faz isso(...) é quebrado” (s.16)

Na medida em que encontram dificuldades em conciliar as disciplinas e, possuindo elas pré-requisitos, torna-se complexo manter-se em fase, ou seja, cursar as disciplinas próprias do semestre em que o estudante se encontra. Esta dificuldade se acentua também, pelo fato de determinadas disciplinas serem oferecidas em apenas um dos semestres do ano. Sendo assim, se a reprovação ocorre no primeiro semestre de um ano, o estudante só poderá cursá-la no primeiro semestre do próximo. Como foi dito em um dos grupos, “(...) podia chorar, espernear, fazer lista com 50 pessoas que eles não abriam a matéria” (s.1)

Como os estudantes afirmam, esta questão específica, referente à necessidade de oferta de certas disciplinas fora de época, tem sido conversada com a atual coordenação de graduação, e o esforço por parte da estrutura administrativa em ouvi-los e ajudá-los nesse sentido, tem sido reconhecido “(...) hoje em dia eu tô vendo que a coordenação da graduação está mais próxima dos alunos.” (s.4)

Partindo da discussão desses fatores surge a problematização de outro componente que afeta diretamente os estudantes e a dinâmica do curso: *a distribuição dos créditos na grade curricular*.

A grade curricular, configurada como tal, descreve uma trajetória em que o estudante, ao ingressar, depara-se com as disciplinas básicas aos cursos de engenharia e, em um segundo momento, se aprofunda nos conteúdos próprios à especificidade da Engenharia Agrícola, sendo estes oferecidos pela Faculdade.

Como visto, muitas são as dificuldades enfrentadas neste período inicial que contribuem para gerar no estudante a dúvida entre permanecer e evadir-se. Porém, quando ele supera esta fase da vida acadêmica e chega ao terceiro ano, outras dificuldades são encontradas, que não aquelas. Por exemplo, o terceiro ano é visto pelos estudantes como “(...) *o semestre mais pesado e decisivo da sua vida (...) Talvez seja por isso que no terceiro ano o pessoal sai bastante, tendo um grande índice de evasão.*” (s.5)

A distribuição dos créditos para este ano, em especial, concentrou disciplinas tidas por eles como “*pesadas*”, dentre elas a mais citada, Resistência de Materiais II, enquanto paralelamente, nos semestres desse ano, os estudantes passam a ter um contato maior com a Faculdade de Engenharia Agrícola em si “... *o pessoal vê o que é o curso realmente*” (s.9) e, aqueles que ainda se sentiam confusos e inseguros quanto à escolha podem optar por sair “*você pode chegar no terceiro, conhecer o curso e gostar ou se chega lá no terceiro e vê ‘putz! não era isso que eu queria’ aí você vai embora*” (s.6)

Se por um lado, o terceiro ano demarca a metade do caminho da graduação, por outro constitui um período em que as reprovações dos semestres iniciais são acumuladas, e o sujeito se vê em meio a um “*conflito interno*” (s.2), pois “*a maioria das pessoas que chegam no terceiro ano já estão tão atrasadas, que a graduação é só daqui a 3 anos ou mais...*” (s.3)

A distribuição dos créditos encarada pelos estudantes como insatisfatória pode ser articulada aos objetivos da formação, ao não reservar espaço aos discentes para realização de estágio: “(...) ninguém incentiva a fazer um estágio aqui. Não tem uma carga horária só pra estágio.” (s.16)

O segundo segmento de aspectos influentes no processo de evasão relacionados ao currículo do curso envolve os *objetivos curriculares do curso*. Conforme a descrição da instituição de ensino superior pesquisada, apresentada no texto referente ao procedimento metodológico deste estudo, a ênfase na investigação científica têm sido uma de suas principais características. Seguindo este modelo de proposta de trabalho, o curso de Engenharia Agrícola da referida instituição, também parece, aos olhos dos estudantes, estar privilegiando o campo da pesquisa, da carreira acadêmica, em detrimento do mercado de trabalho em empresas agrícolas “(...) aqui, a Engenharia Agrícola é um instituto totalmente de pesquisa (...)” (s.15)

Esta posição, percebida pelos estudantes como assumida pela Faculdade, é contestada por eles, que sentem a necessidade de reconhecer a aplicação na prática de toda a teoria apreendida na Academia:

“Eu acho que 99% não quer só fazer Faculdade, quer fazer estágio também. Chega uma hora que você quer aplicar um pouco do que você tá vendo, porque 5 anos de teoria na cabeça desanima qualquer um. Então, não parar pra fazer estágio é um ponto negativo da Faculdade” (s.1).

Como é evidenciado na fala transcrita, a falta de estágio causa desinteresse no estudante, além disso, ele também acredita que o conhecimento teórico não será suficiente para quando precisar ingressar no mercado de trabalho: “Tem gente que não faz nada nos 5

anos, ou então faz iniciação científica do segundo ao quinto ano, quando você chega no mercado de trabalho não vai te ajudar em nada aquilo lá(...)" (s.1)

Discorrendo sobre os problemas da falta de estágio, os estudantes relataram que a opção freqüentemente adotada por eles para conseguirem realizar essas experiências, tem sido trancar algumas disciplinas, ou até mesmo o semestre, conseguindo desta forma um tempo livre na grade horária para se dedicarem ao estágio, como é mostrado neste relato “(...) tranquei 1 ano, fiz estágio 1 ano, e tipo, você volta com outra cabeça, sabendo que é isso mesmo que você quer (...)” (s.1)

4.2 Professores

Durante as sessões realizadas junto aos três grupos focais, foram identificados alguns aspectos relacionados ao corpo docente da universidade, envolvendo tanto o conjunto próprio de professores da Faculdade de Engenharia Agrícola quanto os de outros institutos nos quais o estudante deste curso têm aulas, que segundo eles, direta ou indiretamente influenciam no processo de evasão. São eles:

- *Relação professor/aluno;*
- *Planejamento de disciplina;*
- *Inter-relação do corpo docente;*
- *Ausência de professores para áreas específicas.*

Sobre a questão da *relação professor/aluno*, os estudantes apontaram vários aspectos na postura dos docentes que desmotivam os estudantes a assistirem às aulas, afetando, assim,

o interesse por determinadas disciplinas. Dentre estes aspectos, o primeiro destacado foi a impessoalidade no tratamento do professor ao aluno.

Segundo os estudantes, na universidade *“o professor não sabe seu nome e nem quer saber (...) se você passa na matéria ou não, isso não faz a menor diferença pra ele”* (s.2). Este tipo de relacionamento, conforme relatado pelos alunos, é diferente da vida escolar anterior à qual estavam acostumados. Para eles, na universidade os professores se colocam distantes e *“não tão nem aí pro que a gente tá pensando”* (s.19)

Acompanhando a adaptação à nova estrutura, encontrada na universidade, em que o comportamento dos professores é diferente do qual os estudantes estavam acostumados, está a imposição de um novo ritmo de estudo, visto por eles como um modo desnecessário de cobrança exagerada. Esta dificuldade, associada a outras, contribuem para o desinteresse do estudante.

Ilustrando a maneira como esta cobrança ocorre, um dos participantes problematiza, por exemplo, a exigência de relatórios por determinados professores, quando o estudante está finalizando o ciclo das disciplinas básicas *“(...) a gente têm 3, 4 relatórios por semana (...) você tenta conciliar com alguma coisa, mas não dá(...)”* (s.1). Na fala explicitada é possível observar que o fato dos estudantes necessitarem de determinado tempo para o desenvolvimento dos trabalhos acadêmicos solicitados pelos professores, dificulta a realização de outras atividades, ligadas à graduação ou não.

Outra dificuldade enfrentada, no que diz respeito às características dos docentes, aqui especificamente relacionados ao curso de Engenharia Agrícola, refere-se à disponibilidade dos professores. De acordo com os estudantes, existe professor na Faculdade que *“(...) deixa de dar aula por causa de cargo* [referindo-se à outros compromissos aos quais os docentes se envolvem]” (s.11), ou então, a qualidade da aula é questionada por conta dos professores

serem, na visão dos alunos *“obrigados a dar aula”*, mesmo quando *“tão na pesquisa”* (s.12) e sendo assim, delegam algumas aulas aos seus orientandos. Enfim, para alguns alunos o trabalho docente é entendido como mais voltado para a pesquisa, pois segundo eles, *“(...)os professores priorizam a pós-graduação”* (s.12).

Além das questões já levantadas, o último tópico apontado sobre a relação professor/aluno percebida pelos estudantes de Engenharia Agrícola, e discutida nos três grupos focais, refere-se à postura de determinados professores, da própria Faculdade de Engenharia Agrícola bem como de outros institutos, para com o estudante específico deste curso.

De acordo com o relato dos estudantes, alguns professores têm a prática de rotular os alunos do curso, afirmando que:

“o aluno de Engenharia Agrícola não gosta de estudar” (s.20),

“não sabe nada” (s.2),

“têm a pior média da turma” (s.2.),

“são um bando de molecada” (s.2).

Alguns desses relatos, conforme apontado pelos grupos, ocorreram nas primeiras aulas de diferentes professores.

Diante destes acontecimentos, os estudantes se perguntam sobre *“(...) qual é a motivação que você vai ter com um professor que não acredita em você?”* (s.2). Ou ainda, *“Com qual motivação você vai pra aula assistir uma pessoa que fala que não gosta de você? Você vai se esforçar pra quê?”* (s.20). Um dos participantes da pesquisa inclusive revelou ter recorrido à orientação psicológica da universidade, para compreender se *“(...) sou eu o*

problema ou são os professores?" Em meio a este conflito, o estudante também admitiu a possibilidade de desistir do curso.

Paralelo às rotulações, as quais os estudantes se referiam, eles afirmam existir, em alguns casos, diferenciação na condução das disciplinas para este curso, se comparado com os demais. *"(...) Têm muitos professores que acham que a gente não estuda mesmo aqui na Agrícola, daí eles acham que têm que dar matéria mais fácil. Eu já escutei professor falando isso.."* (s.9)

Foram relatadas também situações em que a diferenciação se dá de maneira inversa a apresentada e o professor, de acordo com a fala dos alunos, *"(...)tem uma conduta que não teria com outro curso(...)"* *"(...) eles já falaram que a gente não gostava de estudar (...)"* (s.19), por conta disso aumentaram o nível de exigência nas turmas de Engenharia Agrícola.

Outra questão discutida pelos alunos, como de relevância para a influência na evasão, relaciona-se ao *planejamento da disciplina* feito pelo professor. Sobre este assunto, foram apontados itens que tratam desde a forma com que o professor trabalha os objetivos propostos na ementa até a didática que ele utiliza durante as aulas.

Falando sobre a ementa, em um dos grupos focais realizados, os estudantes admitem: *" (...) a gente não tem o costume de ler a ementa das disciplinas (...)"* e conclui dizendo o que ocorre quando o aluno tem clareza dela *"(...)você pega e lê o que é a disciplina, na maioria das vezes você não vê aquilo, sabe?! Você não ta vendo nada, ou ta vendo um terço, um quinto da matéria"* (s.19).

Reconhecendo ainda que na Faculdade de Engenharia Agrícola, especificamente, existem bons professores, os estudantes não deixam de problematizar o planejamento necessário às aulas e citar experiências relacionadas:

“(...) não dava nem pra enxergar as fórmulas e ele continuou a aula como se nada fosse.”
(s.2),

“(...) eles mal se preparam para a aula (...) levam material antigo” (s.3),

“(...) chegou na última aula sem material nenhum pra gente (...) não sabia nem o que tava fazendo lá.” (s.4)

Os estudantes também alegam falta de didática: “(...) eles são ótimos pesquisadores, mas as aulas são dadas muito de qualquer jeito(...)” (s.7) e, mais uma vez o grupo afirma que esta postura causa-lhes desânimo.

A relação entre os professores, propriamente dita, formulada aqui como a *inter-relação do corpo docente*, também foi um aspecto discutido pelos estudantes, a partir do pressuposto introduzido por eles, de que no curso de Engenharia Agrícola, falta “(...)diálogo entre as áreas(...)” e “entre professores também” (s.11). Conforme foi apontado por eles existem redes de disciplinas de uma mesma área, que, mesmo pertencendo ao mesmo grupo temático, inexistem comunicação entre elas, o que é visto pelos alunos como negativo.

Outras dificuldades são elencadas, quanto à falta de cooperação entre os professores, como pode ser destacado na fala de um docente, reproduzida por um estudante durante as discussões “Não é da minha disciplina, não é importante” (s.9).

Em meio a estas questões, o problema da *ausência de professores para áreas específicas* na Faculdade também foi pontuado pelos estudantes, em dois momentos distintos dentro de uma mesma sessão: primeiro citando uma área de pesquisa, na qual havia um único professor responsável e, posteriormente fazendo menção aos muitos professores que estão para se aposentar, segundo eles, e que deverão provocar um déficit no quadro discente (s.11).

4.3 O espaço físico

Para início da discussão sobre esta categoria de fatores, é necessário ter clareza de que o espaço físico aqui destacado, compreende tanto o aspecto da localização espacial da Faculdade quanto a sua própria estruturação interna e material. Assim, serão abordados, num primeiro momento, os apontamentos dos estudantes que se relacionam à localização do prédio da Faculdade de Engenharia Agrícola, dentro da universidade.

No discurso coletivo desenvolvido através das sessões de grupos focais, no período de coleta de dados, foi comum ouvir os estudantes utilizarem os termos “*lá embaixo*” (s.9) e “*aqui em cima*” (19) para designar, a priori, a posição geográfica, em que o prédio da Faculdade de Engenharia Agrícola e seus campos experimentais ocupam. A Faculdade está localizada num nível mais alto e com certa distância dos demais prédios da universidade.

Esta condição, por si só, já acarreta algumas particularidades, como por exemplo, no que se refere à acessibilidade. Muitos dos estudantes tornam-se dependentes do sistema de circular interno da universidade, sem o qual o acesso à Faculdade é complicado, como eles colocam “*(...) a gente já tem o problema do acesso físico. Não impede ninguém de fazer o curso, mas já é um problema. Se você não vir aqui, não cria uma identidade (...)*” (s.14).

Como pode ser observado, para além da descrição topográfica o estar “*lá embaixo*” ou “*aqui em cima*” assume outros significados, como o de diferenciação entre quem está cursando os semestres iniciais, no ciclo básico, (em baixo), e as pessoas que já estão cursando as disciplinas mais específicas (em cima). O fato do estudante, na fala transcrita acima, admitir que o problema do acesso físico implica na não criação de identidade, já demonstra que o isolamento físico traz uma série de consequências e dentre elas, o menor envolvimento e identificação do estudante com a Faculdade, principalmente nos primeiros semestres em que ele assiste a maior parte das aulas no ciclo básico.

Juntamente com a questão do distanciamento e do acesso físico, há também a estruturação material da própria Faculdade, que, segundo os estudantes não apresentam condições ideais para estudo e integração. Como eles apontam, “*Não tem lugar pra juntar a turma pra estudar. Não tinha sala nem pra monitoria*”, “*(...) não tem espaço pra conversar*” (s.14).

A Faculdade também não conta com biblioteca no prédio; as bibliotecas das engenharias são unificadas no espaço da Biblioteca Central. Os alunos, ao referirem-se a esta dificuldade, ressaltam que em determinadas ocasiões, como no período de exames, por exemplo, esta dificuldade se agrava “*(...) você chega em época de prova e está tudo lotado, não tem lugar pra ir*”.

4.4 Estudantes

Dentre os fatores apontados nos grupos focais, como influentes no processo de evasão se insere, entre outros, o papel do estudante neste contexto.

Desta forma, foram levantados alguns aspectos relacionadas ao estudante, discutidos durante as sessões, e agrupados aqui em um conjunto de variáveis pertencentes à esta categoria. São eles:

- *A opção pelo curso de Engenharia Agrícola;*
- *Desempenho e rendimento acadêmico;*
- *Integração à vida universitária;*
- *Representação estudantil.*

A maneira pela qual se dá a opção do estudante, pelo curso de Engenharia Agrícola, foi uma questão em comum e muito debatida entre os três grupos focais, assumindo assim, grande relevância para o entendimento de como e porque o processo de evasão ocorre no referido curso.

O primeiro aspecto discutido sobre *a opção pelo curso de Engenharia Agrícola*, por parte do estudante, diz respeito ao não conhecimento da existência do curso e/ou de suas características específicas, assim como o desconhecimento relacionado essencialmente ao trabalho que este profissional exerce “*Os próprios alunos não sabem o que é Engenharia Agrícola (...) tem gente que entra e que acha que você vai trabalhar direto com a terra, e não é Agronomia*” (s.4).

Os estudantes, que ingressam no curso, nesta condição de desconhecimento “*(...) não sabem muito a diferença entre o Engenheiro Agrícola e o Agrônomo.*” (s.15) e também não recebem muitos esclarecimentos nos anos iniciais, pois conforme relatado anteriormente “*(...) o aluno vai conhecer a Faculdade no terceiro ano.*” (s. 12) e, até este momento, “*(...) você não sabe muito bem quais são os objetivos do teu curso, no que ele vai te formar.*” (s.8). Sendo assim, os estudantes admitem que muitos calouros optam pela desistência do curso logo nos primeiros semestres “*(...) os alunos já começam com um pé atrás. No primeiro ano já dá pra largar, tem muita faculdade que ta chamando, lista de espera (...)*” (s.20)

Este desconhecimento do curso, no entanto, pode ser compreendido em parte pela própria atitude do aluno em isentar-se na busca de informações sobre o curso que vai prestar “*(...) quando eu coloquei Engenharia Agrícola, nem sabia do que tratava, num li nada.*” (s.1), justificada, também por eles, pelo fato do curso não ser muito conhecido/ divulgado: “*(...) a não divulgação dos cursos de Engenharia Agrícola no Brasil, se é que posso dizer*

assim, implica em não publicação de dados” (s.11) indicando o baixo número de publicações sobre o curso.

Os estudantes chegam a discutir, dentro desta temática, a importância na escolha das informações que serão apresentadas no manual do candidato, vendido na ocasião do Vestibular. Segundo afirmam, o manual traz informações insuficientes e muitos se baseiam apenas nessas descrições na hora da escolha “(...) *li o manual e coloquei como segunda opção*” (s.16).

As dificuldades encontradas quanto ao conhecimento do curso e do perfil profissional do Engenheiro Agrícola, são percebidas como indo além do domínio dos alunos, se estendendo também à falta de reconhecimento pelo mercado de trabalho.

Os estudantes pontuam que há uma tendência, entre as empresas, em confundir a atuação do Engenheiro Agrícola com a do Agrônomo, ou então desconhecerem as habilitações que cabem a este profissional. Em um dos grupos, foi relatada a experiência de um estudante que para participar de um concurso em que não haviam vagas para Engenheiro Agrícola, mas solicitava às competências que este profissional possuía, necessitou se inscrever como Engenheiro Agrônomo. Caso tivesse sido aprovado, ele argumentou que: “(...) *ia entrar na justiça porque na ementa do curso que eles pediram a gente tinha tudo*” (s.16).

Este problema também atinge agências de seleção de estagiários e *trainees*, fazendo com que as oportunidades para estes cargos sejam mais restritas “(...) *alguns estágios são mais difíceis que emprego*” (s.11)

Sobre a escolha do curso, são ainda pontuados outros problemas, os quais, de acordo com os estudantes, podem se associar ao fenômeno da evasão. São eles: a relação candidato/vaga do curso, o ingresso do aluno por segunda ou terceira opção e remanejamento interno.

Sendo o curso pouco conhecido e divulgado, conforme apresentado acima, muitos dos estudantes admitem que um dos principais aspectos considerados na escolha do curso de Engenharia Agrícola, é a relação candidato/vaga. Como exposto em um dos grupos “(...) *entra muita gente, sendo que muita gente não quer o curso*”, o pensamento, de acordo com eles é “(...) *vou entrar na engenharia, mas na engenharia que tiver a menor relação candidato/vaga*” (s.11).

A opção de carreira, orientada por este critério pode aumentar a vulnerabilidade do sujeito à evasão, pois como os estudantes salientam, o ingressante, nesta condição “*chega sem motivação*” e perante as dificuldades que se impõem, pode abandonar o curso.

Outra situação que pode estar associada à relação candidato/vaga, e que também pode resultar nas conseqüências acima citadas, diz respeito ao ingresso por segunda e terceira opção.

Pelo regimento da universidade, é oferecida ao candidato, no momento de inscrição para o vestibular, a possibilidade de indicar além do curso prioritário para ingresso, duas outras opções. Assim, muitas vezes a lógica adotada é a de escolher cursos que sejam de menor concorrência do que o da primeira opção, o que é representado nesta fala “(...) *eu juro, não vou mentir, minha segunda opção foi Engenharia Agrícola, porque era a menos concorrida das engenharias (...)*” (s.1).

Os estudantes participantes deste estudo concebem “(...) *a questão da terceira opção é outra forma de quem não quer, entrar*”. A visão que eles têm é que grande parte da evasão pode ser atribuída aos ingressantes de segundas e terceiras opções.

Para eles, estas pessoas que não estão satisfeitas com o curso e o deixam, saem com o objetivo de “(...) *fazer outra faculdade, muitas vezes aqui dentro mesmo*” (s.20), ou seja, estas pessoas realizam uma determinada modalidade de evasão: o remanejamento interno.

O remanejamento então, conforme caracterizado, constitui uma estratégia para mudança de curso dentro da própria instituição de ensino. Em todos os grupos esta manobra foi apontada como responsável por parte da evasão, chegando-se até a apontar que alguns estudantes escolhem como primeira opção o curso de Engenharia Agrícola, por conta da relação candidato/vaga ser menor, mas já objetivam a evasão tão logo seja possível, por meio do remanejamento. Um deles confessa: “*Vim pensando em fazer seis meses e pedir remanejamento (...)*”, porém, nesta instituição, para conseguir êxito na mudança de curso sem se submeter ao vestibular, é necessário obter um bom coeficiente de rendimento (C.R.) acadêmico. Cientes dessa implicação, alguns estudantes optam por algumas estratégias no momento da escolha das disciplinas “(...) *as pessoas pegam duas ou três matérias de grau de dificuldade baixo, joga o C.R. lá em cima (...) e conseguem*” (s.15).

Se por um lado o bom coeficiente de rendimento pode proporcionar a oportunidade de remanejamento, através da evasão em um curso e ingresso em outro, por outro o mau desempenho e rendimento inadequado do aluno podem ocasionar reprovações e, em última instância, jubilamento.

O jubilamento constitui outra modalidade de evasão, e ocorre por imposição da instituição de ensino, entre outras razões, quando o estudante atinge o prazo máximo de integralização curricular sem conseguir se diplomar. Nas discussões nos grupos focais, no entanto, foi apontado pelos estudantes que o jubilamento na referida universidade pode ocorrer antes mesmo do vencimento deste prazo, através de uma projeção feita para os próximos semestres baseada no rendimento que o estudante vem apresentando. É necessário

que ele tenha um mínimo de créditos por semestre, que garanta a possibilidade de diplomação, ou será desligado.

Consequência do excesso de reprovações, o jubramento não é apontado como medida rara na Faculdade de Engenharia Agrícola: “(...) o pessoal que sai, pelo menos no meu ano, é tudo por jubramento, não consegue acompanhar, não consegue crédito (...)” (s.2)

Diante da possibilidade de jubramento, uma alternativa encontrada por quem está sujeito a ser desligado do curso, é prestar novamente o vestibular e, no caso de aprovação, reingressar na universidade no mesmo curso. Assim, consegue mais tempo para se graduar e não é obrigado a cursar novamente as disciplinas que já concluiu. Como é apontado em um dos grupos, a partir da apresentação das taxas de evasão do curso “(...) tem bastante gente que faz isso (...) boa parte desse número” (s.9)

Como foi visto, tanto o jubramento quanto o reingresso, são consequências de um processo vivido durante a graduação e que quando atinge o ápice resulta em uma das duas vias de evasão.

Tratando das discussões em torno do sub-aspecto relacionado às dificuldades ligadas ao *desempenho/rendimento do estudante* nas disciplinas do curso de Engenharia Agrícola, principalmente durante os semestres iniciais, surgiu a polêmica em torno da possível existência do despreparo, da bagagem limitada de conhecimento que o estudante deste curso específico possui, ao chegar na universidade.

Assim, alguns estudantes acreditam que os ingressantes desta Faculdade “(...) às vezes são pessoas que já entram com um conhecimento limitado” (s.9) e diante das disciplinas básicas vão ficando “para trás” (s.9) Esta questão, instigou em determinados grupos, a reflexão sobre as habilidades exigidas no Vestibular, ao ponto de afirmarem “talvez o vestibular não esteja satisfazendo” (s.14).

Conforme um dos participantes relatou, referindo-se a experiência vivida no projeto de monitoria de uma determinada disciplina: “(...) o pessoal não tinha o conhecimento básico. Tinha dificuldade em operações básicas (...)” (s.14).

A justificativa de que o estudante de Engenharia Agrícola possui maior dificuldade, se comparado aos alunos de outros cursos, por conta do conhecimento limitado com que chega à universidade, causou divergência entre alguns participantes da pesquisa. Segundo alguns, esta afirmação não pode ser verídica, uma vez que o estudante passa pelo mesmo processo de seleção que os demais candidatos de outros cursos, e se “(...) o processo de classificação foi o mesmo, não tem como ele ter uma dificuldade maior” (s.19)

Outro item levantado como fator de influência associado à evasão, é a falta maturidade do aluno, como é demonstrado na fala: “A pessoa pode ter a maior base do mundo, mas se ela é imatura (...) não vai estudar, vai reprovar e vai ficar aqui embaixo [referindo-se às disciplinas do ciclo básico]”. (s.12)

Esta questão da imaturidade, encarada também pelos grupos como sinal de desinteresse do aluno fez com que os próprios estudantes admitissem “não tinha muita vontade de estudar no começo” (s.1), “os alunos não estão nem aí”, “já entram aqui com essa mentalidade de... vamos levar” (s.19).

Junto à postura de “... não gosto, não quero...” (s.17) estudar, há também o desestímulo por parte dos estudantes dos outros anos, os veteranos, que pelo fato de já terem cursado certas disciplinas, costumam dirigir, em alguns casos, o seguinte discurso aos mais novos “ ...não estuda, essa matéria é fácil, dá pra colar.” (s.19) ou então, demonstram desânimo ao falarem do mercado de trabalho “... quando você chega aqui o que você escuta falar? Que quando você sair daqui você vai estar desempregado...” (s. 11).

Somando-se às dificuldades analisadas na esfera da vida acadêmica do estudante, há também questões relativas à pessoa humana, ligadas à maneira pela qual se dá *a integração à vida universitária*.

Conforme discutido ao longo do texto, o ingresso na universidade exige dos estudantes uma série de novos comportamentos aos quais eles não estavam habituados “(...) *é um mundo completamente diferente do que você viveu a vida inteira*”. (s.2) E as dificuldades não se limitam apenas à estrutura universitária, ao contrário, provoca mudanças no aspecto pessoal, e em alguns casos exigem mudança de cidade, de estado, distanciamento da família “... *tem muitas pessoas que vem de longe, por exemplo, nunca tinha passado uma semana sem ver meus pais, agora eu sou obrigado a morar sozinho, tem toda uma questão*”. (s.10) As implicações desta nova vida, como são destacadas na fala do ingressante “*abala o psicológico*”, e podem ser agravada pelas cobranças impostas na graduação. (s.10).

Ao mesmo tempo em que o estudante se sente “*perdido*” quanto ao não domínio do funcionamento da universidade, não sabendo “*nem os seus direitos, nem os seus deveres*” (s.9) há, segundo eles, essencialmente uma exigência de maior dedicação aos estudos, tendo que se acostumar à nova relação professor/aluno, em que se têm “*professor da Matemática, da Física... e você nem conhece o professor*” (s.9) “... *eles não estão preocupados com você...*” (s.2). Como foi discutido, as dificuldades são inúmeras e de natureza variada.

Neste contexto, há ainda a relação com os outros que estão vivenciando o mesmo processo de integração: os estudantes/amigos. Nas discussões, esta interação com o outro aparece tanto conflituosa como necessária. Conflituosa, ela se dá no mesmo sentido dos problemas já enfrentados com os professores, a questão do preconceito e da inferiorização do estudante do curso de Engenharia Agrícola “(...) *eu já tive vários conflitos com um cara da*

Mecânica que quer menosprezar a Agrícola (...) a gente não é pior nem melhor do que ninguém. A gente tá no mesmo nível que todas as faculdades aqui dentro” (s.10).

No sentido inverso, ela é positiva e se faz essencial, tanto que a ausência dessa interação causa impacto no estudante “(...) *depende da matéria que você reprova você acaba perdendo os amigos(...) é bem mais desmotivante” (s.2)*

Aliada à questão da interação, existe o problema da falta de identidade, já que muitos admitiram ingressar desconhecendo o curso, o que é acentuado pelo fato de existir um baixo contato dos estudantes com a Faculdade nos semestres iniciais. Como apareceu nos grupos, há até uma crítica à Faculdade de Engenharia Agrícola, que segundo eles não possui condições ideais para favorecer a integração entre os estudantes. Além da dificuldade do acesso físico já comentado, e da falta de espaço para convívio social tem também a questão da proibição do “trote saudável”, “(...) *não tem uma recepção de amizade (...) falta incentivo pro veterano acolher o bixo...*” (s16).

Um dos espaços para troca de experiências e organização *da representação estudantil* frente às limitações apresentadas, é o Centro Acadêmico. Ocorre, no entanto, que os objetivos vistos como fundamentais por eles, como “*Ajudar o aluno(...) ser a ponte entre o aluno e a secretaria*” (s.9) não são os mesmos deste grupo de alunos que tem se limitado a organização de festas e campeonatos. Enfim, como eles colocam: “*cadê a representatividade?*” (s.1).

Os estudantes argumentam que “*não há incentivo pra integração dos discentes com a Faculdade*”, segundo eles, assumir qualquer compromisso de envolvimento em organizações como o Centro Acadêmico e/ou Empresa Júnior, implica em “*fazer um esforço absurdo*”, para conciliá-lo às atividades regulares. Isto leva a entender que não existe tempo hábil para estes momentos dedicados aos movimentos estudantis, vistos como muito importantes, pois o

não envolvimento é sistematizado através da relação “*quanto menos pessoas interessadas, menos desenvolvimento, menos discussões e assim vai caindo o rendimento*” (s.2)

Ao longo desta análise, foram considerados, somente os fatores associados à evasão apontados no discurso coletivo produzido pelos estudantes nos três grupos focais. Assim, a compreensão da evasão, para este determinado curso, não se esgota aqui, uma vez que o presente estudo focalizou apenas a percepção do estudante em curso sobre o fenômeno, privilegiando, desta maneira, o ponto de vista dos sujeitos inseridos no contexto de evasão, ainda que não a tenham vivenciado diretamente.

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO

A análise dos dados produzidos nos grupos focais possibilita traçar algumas considerações a respeito do processo de evasão discente no curso de Engenharia Agrícola, a partir da percepção dos estudantes em curso.

A primeira delas é a compreensão de que a evasão de curso constitui-se em um fenômeno multideterminado, resultado da influência de uma série de fatores que agem em diferentes âmbitos e momentos da graduação. A natureza desses fatores foram identificadas no presente estudo, e organizadas em quatro categorias, referentes ao currículo, aos professores, ao espaço físico e aos estudantes.

Dentre os fatores de evasão relacionados pelos estudantes ao currículo do curso, estão: o contato dos estudantes com a Faculdade de Engenharia Agrícola nos semestres iniciais, as características das disciplinas básicas, a rede de pré-requisitos, a organização temporal da grade curricular e a distribuição dos créditos na grade curricular.

O baixo contato dos alunos de Engenharia Agrícola com a Faculdade, durante os primeiros períodos do curso, é decorrência do fato das disciplinas iniciais serem ministradas por outros institutos ou pelo ciclo básico da universidade e tem sido apontado pelos estudantes como uma das dificuldades sentidas logo após o ingresso.

Segundo eles, este contato restrito traz algumas implicações aos alunos, tais como a falta de identificação com o curso e a não familiaridade com os professores. Esses dois aspectos se mostram relevantes para o entendimento do processo de evasão, à medida que o ingresso no ensino superior, conforme demonstram estudos do campo da Psicologia Educacional, é caracterizado como um momento de transformações e adaptações vivenciadas

pelos estudantes, e o fato deles enfrentarem tais dificuldades quanto à identificação com o curso e relação com os professores, pode acentuar o processo.

Aliado a este fator, encontram-se os problemas relacionados às características das disciplinas básicas do curso. Essas disciplinas, comuns a todos os cursos de engenharia da universidade, ministradas durante os primeiros semestres, são vistas pelos estudantes como muito teóricas e com alto grau de dificuldade, o que tem resultado em complicações no desempenho/rendimento do estudante e índices elevados de reprovação. Além disso, os estudantes vêem pouca ou nenhuma aplicabilidade nessas disciplinas, uma vez que elas não traduzem as especificidades do curso de Engenharia Agrícola.

O estudante que acumula em sua trajetória acadêmica, tais reprovações, em disciplinas iniciais ou não, também enfrentará dificuldades quanto a outro aspecto do currículo, associado por eles ao fenômeno da evasão: a rede de pré-requisitos.

Conforme os alunos apontam, as disciplinas do curso de Engenharia Agrícola possuem muitos pré-requisitos, o que faz com que a reprovação em uma delas, não possibilite a matrícula em outras da mesma área. Como algumas disciplinas são oferecidas em apenas um dos semestres do ano, a existência da forte rede de pré-requisitos é um aspecto que, somado a outros, dificulta ao aluno manter-se em fase.

A organização temporal da grade curricular também é vista como um dos fatores que contribui, segundo os estudantes, para o atraso do curso, na medida em que o fato de existirem disciplinas de três créditos na Faculdade de Engenharia Agrícola, iniciadas em horários diferentes das dos demais institutos, impossibilita ao estudante conciliá-las com outras disciplinas necessárias a ele, em um mesmo período.

O último fator relacionado ao currículo refere-se à distribuição dos créditos na grade curricular, e é associado à evasão de curso por três razões: pelo fato de não propiciar ao aluno iniciante a apresentação da Engenharia Agrícola como curso e campo de atuação profissional; por concentrar, no terceiro ano, disciplinas vistas como mais difíceis; e por não proporcionar em momento algum do curso, espaço na grade horária para a realização de estágios.

Destaca-se entre os três pontos elencados pelos estudantes, a ausência de incentivo às atividades de estágio, que é percebida pelos alunos como um direcionamento da proposta curricular para campos específicos e limitados da atuação profissional. Para eles, a Faculdade não visa a formação do Engenheiro Agrícola para o mercado de trabalho em empresas ou outras instituições da área; segundo os estudantes, o ensino oferecido durante a graduação reafirma a ênfase para as atividades de pesquisa e formação acadêmica dos alunos. Tendo consciência de que dentre os objetivos curriculares do curso não é incluído espaço para as vivências de estágio, a decisão tomada por determinados estudantes que desejam este contato com o mercado de trabalho, é trancar o curso, ou matricular-se em um número menor de disciplinas, atrasando o tempo para a diplomação.

É importante que se tenha a compreensão da importância atribuída pelos estudantes a essas experiências de trabalho. Para eles, o estágio constitui uma oportunidade de aplicação na prática da teoria apreendida na universidade, pois propicia o conhecimento e a experimentação do trabalho nas diferentes áreas de atuação do Engenheiro Agrícola, além de ser um elemento agregado no currículo que facilitará na conquista de um emprego, futuramente.

A não expansão da formação e não preparação para os diferentes campos de atuação profissional, sentida pelos alunos pela restrição aos estágios, criam no estudante uma

insegurança quanto às possibilidades de seu mercado de trabalho e conseqüente questionamento sobre a mudança de curso.

Finalizada a apresentação dos aspectos associados à evasão, pelos estudantes, como ligados ao currículo do curso, segue a discussão sobre como aspectos relacionados ao corpo docente da universidade podem atuar no processo de evasão.

Na categoria sobre os professores, são pontuados os fatores referentes: à relação professor/aluno, ao planejamento das disciplinas, a inter-relação do corpo docente e à ausência de professores para áreas específicas.

Sobre a relação professor/aluno, as dificuldades apontadas pelos estudantes dizem respeito ao distanciamento imposto pelo docente aos estudantes, figurado na impessoalidade de tratamento do primeiro para com o segundo.

Como os estudantes afirmam, a postura do professor de ensino superior difere muito da postura adotada por outros professores com os quais eles se relacionavam na vida escolar anterior. De acordo com a percepção deles, os professores da universidade não estão preocupados com o desempenho dos alunos e não sabem sequer o nome deles; não há espaço para individualidades. Estas características são mais sentidas nos primeiros semestres da graduação, momento em que os estudantes do curso de Engenharia Agrícola têm aulas das disciplinas básicas com professores de outros institutos, que segundo eles, a impressão que se tem é a de ser simplesmente um aluno qualquer.

Outra dificuldade sentida na relação professor/aluno é a indisponibilidade dos professores para atendimentos fora do horário de aula. Como os estudantes relataram, muitos professores assumem outros compromissos na universidade, paralelos ao exercício da docência, proporcionando sobrecarga ao profissional e indisponibilidade para atendimento aos

alunos. Além disso, de acordo com eles, não é raro que as próprias aulas sejam ministradas por auxiliares, vinculados ao Programa de Estágio Docente (PED).

Os estudantes de Engenharia Agrícola também enfrentam outro problema, conforme relatado nas discussões, em relação a determinadas posturas de professores, que são percebidas por eles como preconceituosas. Segundo os alunos, há professores que costumam rotular os estudantes desse curso, dizendo que eles não estudam, possuem as notas mais baixas, costumam chegar atrasados... Enfim, caracterizam negativamente esses estudantes e conduzem as disciplinas, de acordo com as considerações descritas.

A indignação dos alunos, frente a ambos os casos, ficou evidente durante as discussões. Como eles afirmaram, diante dessa situação, há professores que costumam tornar a disciplina mais fácil, partindo da premissa de que só assim os estudantes conseguirão ser aprovados, e existem aqueles, que contrariamente, dificultam o curso.

Esses fatores em associação não proporcionam, segundo eles, a motivação necessária para o desenvolvimento acadêmico o que, conseqüentemente, poderá aumentar as possibilidades de evasão.

Inseridas na categoria dos professores, algumas questões foram levantadas pelos estudantes em relação ao planejamento das disciplinas e das aulas, que comprometem o ensino durante a graduação, como por exemplo, a falta de didática do professor, e o não cumprimento da ementa proposta.

A falta de didática pode ser traduzida no despreparo do professor na condução das aulas, segundo eles. Esta condição pode decorrer do fato de existirem professores que se dedicam à docência por obrigação da Faculdade, fator que influenciará na qualidade do seu exercício, como acreditam os alunos.

Durante as discussões nos grupos focais, surgiram também exemplos de professores que utilizavam em suas aulas materiais antigos, desatualizados e desconfigurados, dificultando a aprendizagem do estudante. Além disso, a existência de professores que direcionam as suas disciplinas de modo a não cumprirem a ementa proposta no catálogo do curso é mais um problema apontado pelos alunos.

Somados a estes, há também a percepção dos estudantes de que a relação inter-docente causa interferência na qualidade do ensino, em determinadas áreas da Engenharia Agrícola.

Segundo eles, a falta de diálogo entre setores do conhecimento colaboram para a falta de interdisciplinaridade e existência de disciplinas com assuntos repetitivos no currículo do curso.

Encerrando a discussão sobre os fatores de evasão ligados ao corpo docente, é importante ressaltar a ausência de professores em algumas áreas do curso, conforme pontuado pelos alunos.

A próxima categoria a ser discutida na sequência, diz respeito ao espaço físico da Faculdade, compreendido tanto pela localização espacial em relação às demais unidades da universidade, quanto pela sua estruturação interna, no que diz respeito à disponibilidade, para os estudantes, de espaços de socialização e estudo.

A Faculdade de Engenharia Agrícola, por se localizar em num nível mais alto e distante dos demais institutos e prédios da universidade, apresenta dificuldades de acesso físico, para os estudantes e demais membros da comunidade universitária. Como foi discutido em uma das sessões, o fato da Faculdade ser de difícil acesso físico, não faz com que ninguém deixe o curso, porém traz algumas implicações, e dentre elas, a falta de vínculo dos estudantes com a Engenharia Agrícola, uma vez que no início do curso eles não têm aulas ministradas

pela Faculdade e, portanto não freqüentam o prédio do curso. A distância geográfica é motivo para que os estudantes dividam o curso entre as fases: de calouro, em que estão lá embaixo, no ciclo básico, e a fase dos veteranos que estão em cima, na Faculdade de Engenharia Agrícola propriamente dita.

A falta de vínculo com a Faculdade, acompanhada de outras dificuldades enfrentadas nos semestres iniciais do curso, tais como as complicações com as disciplinas básicas, o comportamento dos professores, e outras questões próprias do estudante, que serão abordadas a seguir, podem desencadear no universitário, dúvidas quanto à permanência no curso.

Sobre a categoria referente ao espaço físico, outro sub-aspecto discutido pelos estudantes relaciona-se à falta de estruturação interna ideal para a socialização dos alunos e estudos fora das salas de aula. Segundo eles, na Faculdade de Engenharia Agrícola não existe espaços destinado a convivência e integração dos estudantes, como possuem outros institutos da universidade. Além disso, a biblioteca de engenharia está afastada do prédio da Faculdade, e excetuando este lugar, não há mais nenhum outro em que o aluno possa estudar e se preparar para os exames, como eles afirmam.

Como pode ser observado, o espaço físico sob a ótica dos pontos problematizados acima, assume importância relevante dentre os fatores relacionados pelos alunos à evasão. Cabe agora a compreensão das características ligadas aos estudantes que contribuem para a ocorrência do fenômeno.

A quarta categoria, organizada a partir dos sub-aspectos relacionados aos estudantes, é composta por questões acerca da opção pelo curso de Engenharia Agrícola, do desempenho/rendimento acadêmico, da integração universitária e da representação estudantil.

No que diz respeito a opção pelo curso de Engenharia Agrícola, alguns pontos são problematizados, permitindo que o entendimento da evasão nesse curso possa ser melhor entendido. Dentre esses, destaca-se a falta de conhecimento que o estudante possui do curso e da atuação profissional.

O desconhecimento sobre a Engenharia Agrícola pelos estudantes é atribuído à falta de informações sobre o curso no Brasil, uma vez que, segundo eles, esta é uma profissão pouco conhecida no país. Como os estudantes afirmaram, o curso de Engenharia Agrícola que eles frequentam é o único em todo o estado de São Paulo, fator que contribui para que o curso não seja divulgado.

Com dificuldades na obtenção de informações sobre o curso por outras fontes, muitos recorrem apenas às descrições apresentadas no manual do candidato, oferecido no vestibular. Segundo eles, o manual também traz informações insuficientes, e diante deste contexto tem sido comum os estudantes ingressarem sem nenhum conhecimento prévio acerca das características, seja do curso seja da profissão.

Como foi pontuado por eles, muitos ingressam acreditando que o curso de Engenharia Agrícola assemelha-se ao curso de Agronomia, ou seja, está assentado nas bases da Biologia, fato que não procede. Ao se depararem então, com disciplinas básicas, comuns aos cursos de engenharia como Física, Cálculo etc. e com a dificuldade relatada pelos próprios estudantes, do desconhecimento que o mercado de trabalho possui sobre este profissional, instaura-se a possibilidade de desistência.

O ingresso em um curso desconhecido é favorecido por um atrativo aos candidatos que estão prestando o vestibular: a baixa relação candidato/vaga, em relação às demais engenharias da universidade, fator que influencia a escolha de curso do estudante. Não raro o ingresso em segunda ou terceira opção é realizado visando o remanejamento interno para

outros cursos e mesmo quando o ingresso é de primeira opção, esta, em alguns casos, é realizada visando a posterior mudança para outros cursos, em geral da mesma área do conhecimento em especial entre as engenharias.

O desconhecimento em relação às características de formação e de profissão é mantido nos anos iniciais de curso, uma vez que a própria grade curricular privilegia, nos primeiros semestres, as disciplinas de fundamentos básicos de engenharia, deixando para os semestres posteriores àquelas mais específicas da formação do Engenheiro Agrícola.

Uma vez que o aluno no sistema atual de ingresso no ensino superior tem que matricular-se em um curso específico, e não em uma área, o conhecimento anterior sobre o curso e profissão a ser realizada, pode constituir um aspecto importante na minimização dos processos de desistência.

Outro sub-aspecto correspondente à esta categoria refere-se ao desempenho/rendimento do estudante durante o curso, elemento de forte relevância, a medida em que um mau desempenho/rendimento do aluno pode acarretar diretamente na incidência da evasão.

O aluno de Engenharia Agrícola, sob a ótica dos participantes deste estudo, possui, em sua maioria, características como: coeficiente de rendimento baixo e defasagem quanto às disciplinas do curso, resultantes das reprovações obtidas ao longo da trajetória acadêmica.

Estas condições podem derivar das dificuldades já apresentadas ao longo da discussão, e/ou de um comportamento próprio do estudante de desinteresse, ou seja, nesses casos as reprovações podem ser atribuídas a insuficiência de dedicação aos estudos por parte do aluno.

Independente da natureza das reprovações, ocorre que a acumulação destas, pode prolongar o tempo máximo estipulado pela instituição de ensino, para a integralização dos

créditos. Caso esta situação se efetive é solicitado pela universidade o mecanismo de desligamento do aluno através do jubilamento.

De acordo com as discussões realizadas entre os estudantes durante a pesquisa, a saída do aluno através da medida institucional de jubilamento tem sido freqüente no curso de Engenharia Agrícola, o que reafirma a necessidade de se compreender o que ocorre com os estudantes do curso, para que esta situação seja traçada.

Para evitar o jubilamento e obter maior tempo para a graduação, os estudantes do curso têm utilizado como estratégia o reingresso através da realização de novo vestibular.

A ocorrência do reingresso sinaliza que a evasão, em alguns casos, não está diretamente relacionada ao fato dos alunos desconhecerem o curso, ou não ter perspectivas futuras quanto a ele. Pelo contrário, ao reingressar no mesmo curso, o aluno reafirma a decisão de prosseguir nos estudos e se diplomar como Engenheiro Agrícola.

Há de se salientar também que existem outras questões que contribuem para o processo de saída do curso, como as de ordem pessoal, constituída pelas dificuldades de adaptação e integração enfrentadas pelos estudantes, resultante das transformações impostas pelo ingresso no ensino superior, como o distanciamento da família, mudança de cidade etc. e outras referentes à própria conduta do aluno, frente às exigências de estudo que o curso exige.

A integração universitária tem sido objeto de estudo de muitos especialistas, a exemplo de Polydoro e Primi (2003) que demonstram em trabalho realizado a partir do recorte da pesquisa de “Caracterização Psicológica do Universitário” que:

“a formação vivenciada por cada um dos estudantes é singular e depende da interação recíproca entre uma série de variáveis pessoais e situacionais ao longo do curso, como: recursos pessoais (condições psicológicas e físicas), relacionais (colegas, professores, família), acadêmicas (aprendizagem, envolvimento com as tarefas e atividades), associadas ao contexto, e de comprometimento com o curso, a carreira e a instituição” (p.42)

Dentro das medidas cabíveis à Faculdade com relação à integração universitária, estão proporcionar ambiente favorável às vivências estudantis e promover condições de recepção aos ingressantes que os auxilie na contextualização do curso e do funcionamento dos mecanismos da universidade, e aproxime os estudantes entre si. De acordo com o que foi relatado pelos alunos participantes da pesquisa, esses elementos não são contemplados pela Faculdade e determinadas práticas, tais como o trote no período de matrícula dos calouros, são proibidas.

O último sub-aspecto discutido pelos alunos, como associado à evasão, refere-se à representação estudantil, mais diretamente ligada à organização do Centro Acadêmico de Engenharia Agrícola.

De acordo com a fala dos estudantes, existem alguns problemas quanto aos objetivos traçados pelo Centro-Acadêmico para a representação dos estudantes, dentre os quais está o fato de não desenvolver oportunidades de organização e reivindicação dos universitários, perante muitas das contestações, apresentadas por eles, sobre o curso de Engenharia Agrícola.

Apresentadas as discussões acerca dos elementos percebidos pelos estudantes como associados à evasão na Engenharia Agrícola, é necessário admitir que embora a evasão não seja um fenômeno influenciado apenas por aspectos ligados ao curso ou a instituição, como demonstram estudos, houve preponderância desses fatores na presente pesquisa.

A opção dos estudantes em privilegiar tais aspectos, em detrimento de outros, deve ser entendida como decorrente das decisões metodológicas que, associadas aos objetivos do trabalho, atribuiu aos tópicos de discussão dos grupos focais aspectos centrais ao curso. Deve-se lembrar que o primeiro item de discussão solicitava que os estudantes discorressem sobre aspectos relacionados ao seu curso. Somado a isto o fato das discussões terem sido realizadas no próprio ambiente acadêmico, através de convite realizado pelo coordenador de curso e por

membros da secretaria de graduação, fez com que alguns criassem expectativas de que as sessões de grupos focais se assemelhariam às avaliações de curso, realizadas semestralmente pela Faculdade. Mesmo com as devidas explicações sobre a dinâmica e os objetivos do trabalho, não pode ser descartada a hipótese de que as condições apresentadas teriam contribuído para que o foco de atenção dos estudantes recaísse sobre as condições ou fatores relacionados ao curso e à instituição.

Além das características da multideterminação, já discutidas, a segunda consideração a ser traçada refere-se às características longitudinais de atuação dos vários fatores sobre a evasão de curso. É possível identificar que alguns aspectos atuam em fases específicas da graduação, enquanto outros podem fazer-se presentes durante todo o período.

Foram agrupados abaixo os aspectos associados à evasão, pelos estudantes, nos diferentes momentos do curso. Objetiva-se com isto proporcionar um panorama das principais dificuldades enfrentadas, localizando em que momentos ocorrem: anos iniciais (correspondentes aos quatro primeiros semestres), terceiro ano e anos finais (correspondentes aos últimos quatro semestres do curso).

Os anos iniciais no ensino superior, como um todo, é um período de mudanças e adaptações, não somente no âmbito acadêmico, como foi demonstrado, mas em uma esfera maior que envolve o aspecto familiar, a integração ao novo ambiente e a imposição de um ritmo de organização diferente, em que é proporcionado ao estudante maior autonomia e independência em relação aos estudos, se comparado à vida escolar anterior.

Durante esta fase, os aspectos que podem ameaçar a permanência do estudante na universidade são: o baixo contato do universitário com a Faculdade de Engenharia Agrícola, não possibilitando um maior conhecimento sobre o curso, e o fato das disciplinas iniciais, comuns à todas as engenharias, serem caracteristicamente muito teóricas e com grau de

difficuldade elevada, de acordo com os estudantes. Além disso, as aulas nesse período são ministradas por professores de outros institutos, em locais não familiares ao aluno, o que pode justificar nas muitas reprovações registradas no início do curso.

Imerso neste contexto, o estudante que não esteja se sentindo satisfeito com o curso no período inicial, seja devido ao mau desempenho/ rendimento acadêmico apresentado, pelo desconhecimento quanto aos objetivos do curso ou por não ter ingressado em sua opção preferencial, estará mais propenso a evadir, pois neste período, segundo os próprios alunos, há chamadas de lista de espera de diferentes faculdades e universidades.

Há também a possibilidade de remanejamento interno, modalidade de evasão utilizada por quem consegue responder aos critérios, entre eles, obter um coeficiente de rendimento satisfatório.

O terceiro ano configura, teoricamente, o meio do percurso para a graduação. Os semestres deste ano, segundo os estudantes, constituem um marco, pois é nesse período que eles começam a conhecer o curso e, ao mesmo tempo, devem estar cursando disciplinas importantes, em que também há altos níveis de reprovação.

Nesta altura da vida acadêmica grande parte dos estudantes já traz consigo a acumulação das reprovações obtidas no conjunto de disciplinas básicas, o que o faz repensar se deve seguir o curso adiante ou não, afinal dificilmente conseguirá graduar-se no tempo médio previsto.

A questão da forte rede de pré-requisitos entre as disciplinas do curso e organização temporal da grade curricular da Faculdade que dificulta a conciliação de horários com os de outros institutos são aspectos que não colaboram para que o estudante se mantenha em fase, ou seja, curse as disciplinas próprias do semestre em que está.

Finalizado o terceiro ano, os estudantes dos anos finais, embora também enfrentem dificuldades, apresentarão menor tendência à evasão, pois como foi apresentado por eles nos diferentes grupos de discussões, o estudante que passa pelo terceiro ano “já fez muito para desistir do curso”. Porém, alguns fatores ainda podem ser verificados, como os participantes admitiram neste momento que a necessidade latente para muitos é a de vivenciar experiências de estágio, pois como eles reconheceram há um grande leque de possibilidades para este profissional.

Ocorre, no entanto, conforme apresentado, que não há incentivo por parte da Faculdade e nem espaço na grade horária para a realização do estágio. É comum, nesse caso, o trancamento, gerando atraso do curso para que se consiga esta vivência.

Além dos aspectos elencados, que parecem atuar em momentos específicos do curso, há outros expostos nos resultados deste trabalho que circundam o estudante em qualquer momento da graduação que ele se encontre. São eles: a distribuição de créditos na grade curricular, a relação professor/aluno, a falta de planejamento dos docentes para as disciplinas; a inter-relação do corpo docente e a ausência de professores para determinados campos de pesquisa da Faculdade.

Há também a questão do próprio espaço físico, tanto em sua localização dentro da universidade (de difícil acesso) quanto a sua estruturação interna e os aspectos ligados ao estudante, como o desempenho/ rendimento que ele apresenta durante o curso e a falta de representatividade estudantil.

Além da possível organização longitudinal dos elementos relacionados à evasão, a análise dos fatores permitiu a identificação tanto de aspectos próprios ao curso de Engenharia Agrícola da instituição pesquisada neste estudo, quanto à percepção de um fator, em especial, que parece ser comum a todos os cursos de Engenharia Agrícola existentes no país: A falta de

conhecimento dos estudantes e da comunidade externa, sobre o curso e a atuação no mercado de trabalho. De acordo com o discurso coletivo produzido pelos alunos durante as sessões de grupos focais, existem muitas empresas e instituições cujas possibilidades de atuação deste profissional são vetadas pelo desconhecimento de suas capacidades.

Visto que este é um elemento diretamente relacionado à evasão e que abrange os cursos de Engenharia Agrícola do país, como um todo, a necessidade de intervenção faz-se ainda mais presente.

A criação de medidas de intervenção que visem diminuir as taxas de evasão para este curso, deve considerar alguns aspectos aqui apresentados. Dentre eles está o fato de que os fatores de influência de evasão são particulares a cada contexto institucional, ou seja, os mecanismos implementados devem incluir as especificidades do curso, tais como os problematizados nessa discussão. Além disso, como foi possível observar, a atuação desses fatores, pode ocorrer tanto em momentos específicos da graduação como podem ser constantes durante todo o período acadêmico. Diante desta evidência, as medidas a serem elaboradas devem contemplar todas as fases do curso, e em todas as esferas, pois uma vez admitido que a evasão é um fenômeno multideterminado, somente ações nos diferentes campos de influência poderão diminuir a incidência do fenômeno.

Finalizando a discussão sobre as formas de intervenção, destaca-se para o curso de Engenharia Agrícola a importância de associações entre as instituições que ofereçam o curso, com o objetivo de divulgá-lo para todo o público que em certo modo possa relacionar-se ao curso e profissão. Paralelo a este deve ser fortalecida a defesa das atribuições do Engenheiro Agrícola frente às organizações, tais como o Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura, garantindo assim, que o profissional desta área possa realizar qualquer atividade correspondente às capacidades desenvolvidas no ensino superior em Engenharia Agrícola.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Seja vista pela face do problema funcionalista, pela qual a evasão implica em desperdício de recursos públicos, ou então, pela óptica apresentada por Ribeiro (2003) em a “Universidade e a vida atual: Fellini não via filmes”, em que a evasão é apresentada como uma ruptura de fronteiras, reação saudável frente aos problemas característicos do meio acadêmico, compreender o fenômeno da evasão é uma necessidade cada vez mais presente para o aperfeiçoamento do sistema universitário brasileiro.

Ciente de que o entendimento do processo de evasão só é possível através de estudos que envolvam todos os atores relacionados ao fenômeno, o presente trabalho não buscou esgotar o tema, mas sim contribuir trazendo a percepção que o estudante em curso tem sobre a evasão.

A opção em dar voz a esse estudante, que não vivenciou diretamente o processo de evasão, decorre do fato deste aluno estar, durante os diferentes momentos da graduação, exposto aos fatores de influência, identificados aqui em quatro categorias referentes ao currículo do curso, aos professores, ao espaço físico e aos estudantes.

Além disso, muitos dos estudantes participantes da pesquisa afirmaram já terem tido dúvidas quanto à sua permanência no curso, o que vem legitimar a preocupação em conhecer quais são os determinantes de evasão, particularmente, para o curso de Engenharia Agrícola.

Através da análise dos fatores identificados na pesquisa, tornou-se possível a dedução de determinadas conclusões, dentre as quais está a compreensão de que a evasão é um fenômeno multideterminado, e da existência de aspectos influenciadores tanto em fases específicas da graduação, quanto durante toda a trajetória acadêmica.

Outra observação resultante da análise refere-se ao fato de existir um grupo de fatores associados à evasão, que são específicos à realidade do curso da instituição pesquisada, enquanto há outro fator que pode ser generalizado a todos os cursos de Engenharia Agrícola do país: a falta de conhecimento que se tem do curso e da atuação deste profissional.

No discurso coletivo produzido através das sessões de grupos focais, o desconhecimento da formação e da atuação do Engenheiro Agrícola foi incisivamente pontuado.

De acordo com a fala dos estudantes, o não conhecimento por parte do aluno e das empresas da área, deve-se ao fato da Engenharia Agrícola ser pouco divulgada no Brasil, e, portanto, não existir muitas informações a respeito de suas características.

Diante desta dificuldade, a implantação de medidas de intervenção que hajam nesse sentido é de suma importância. É necessário, porém, ressaltar que, uma vez que os fatores relacionados a evasão, agem em rede de associações, os programas de minimização do fenômeno devem atuar nas diferentes frentes, e durante toda a graduação, oferecendo assim os subsídios essenciais para que estudante não evada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAES – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTÁGIOS. Disponível em: <www.abres.org.br>. Acessado em: 03 dezembro 2008

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C.G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará. **Ensaio – Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro: v. 14, n. 52, p. 365-382, 2006.

ARRUDA, S. M.; UENO, M. H. Sobre o ingresso, a desistência e permanência no curso de física da Universidade Estadual de Londrina: Algumas reflexões. **Ciência & Educação**, Bauru: v. 9, n. 2, p. 159 -175, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRAGA, M. M. et al. A evasão no ensino superior noturno: o caso do curso de química da UFMG. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas: v.7, n. 1, p. 49-72, mar.2002.

BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L.; BOGUTCHI, T. F. A Evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas: v.8, n.3, p.161-189, set.2003.

BUENO, J. L. A evasão de alunos. **Jornal da USP**, São Paulo, USP, 14 a 20 de junho 1993.

CAMPOS, L. F. L. **Métodos e técnicas de pesquisa em psicologia**. Campinas: Alínea, 2001.

CAPLAN, S. Using focus group methodology for ergonomic design. **Ergonomics**. V.33, n.5, p 527-533, 1990.

COMISSÃO ESPECIAL DE ESTUDO DE EVASÃO. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em IES públicas. **Avaliação**. Campinas: v.2, 1996.

CONSELHO REGIONAL DE ENGENHARIA, ARQUITETURA E AGRONOMIA DO RIO GRANDE DO SUL, Disponível em: <www.crea-rs.org.br>. Acesso em: 01 maio 2008.

CORTEZ, A. B.; MAGALHÃES, P. S. G. **Introdução à Engenharia Agrícola**. Campinas: Unicamp, 1992.

COSTA, V. **Evasão, retenção e rendimento em relação à ordem de opção atendida nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 1979. 135f... Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1979.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, L. F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. In ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS, XXII, Ouro Preto, MG: 2002.

DIAS, C. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade**. v.10, n.2, 2000.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005

GOMES, A. A. Considerações sobre evasão escolar no ensino superior. **Nuances Revista de Pedagogia**. Presidente Prudente: v. VI. p.90-106, 2000.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 03 maio 2008.

KRUEGER, R.; CASEY, M. **Focus group: a practical guide for applies research**. 3 ed. London: Sage Publications, 2000.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/>. Acesso em: 03 maio 2008.

MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. O compromisso com o curso no processo de permanência/evasão no Ensino Superior: Algumas contribuições. In: E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.), **Estudante universitário: Características e experiências de formação**, (pp.219-236). Taubaté, SP: Cabral Ed. E Livraria Universitária. (2003).

MOISÉS, L. et al. A evasão escolar chega à universidade. **Revista da Faculdade Educação da UFF**, Niterói: v. 12, n. 2, p. 7-24, jul./dez., 1985

PALHARINI, F. A. Elementos para a compreensão do fenômeno da evasão na UFF. **Avaliação**, Campinas: v. 9, n. 2, p. 51-80, 2004.

PEREIRA, J. T. V. **Estudos sobre diplomação, retenção e evasão – Universidades públicas paulistas** Campinas: Unicamp, 1997.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. 2000. 175f.. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas: 2000.

PRIMI, R.; POLYDORO, S. A. J. Integração ao Ensino Superior: Explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento acadêmico. In: E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.), **Estudante universitário: Características e experiências de formação**, (pp.219-236). Taubaté, SP: Cabral Ed. E Livraria Universitária. (2003).

RIBEIRO, R. J. **A universidade e a vida atual: Fellini não via filmes**. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

RIOS, J. R. T; SANTOS, A. P.; NASCIMENTO, C. Evasão e retenção no ciclo básico dos cursos de engenharia da Escola de Minas da Universidade Federal de Ouro Preto. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 2001, Porto Alegre, RS. Anais eletrônicos do XXIX Congresso Brasileiro de Engenharia. Porto Alegre: Associação Brasileira de Engenharia – ABENGE 2001.

RISTOFF, D. A tríplice crise da universidade. In: Trindade, H *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, A. P. Diagnóstico do fluxo de estudantes nos cursos de graduação da UFOP: Retenção, diplomação e evasão. **Avaliação**, Campinas: v. 4, n.4 (14).Dez, 1999.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, set/dez, 2007.

TANAKA, O.; MELO, C. Como operacionalizar um grupo focal In: O. Y. Tanaka & Cristina Maria Meira Melo, **Avaliação de programas de saúde do adolescente- um modo de fazer**. São Paulo: Edusp, 2001.

TERESO, M. J. A. **O ensino de Engenharia Agrícola**. 1992. 197f.. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 1992.

TERESO, M. J. A; GREGORI, A. T. O processo de reestruturação curricular do curso de Engenharia Agrícola da Universidade Estadual de Campinas. (UNICAMP). **Engenharia Agrícola**, Jaboticabal: v.17 n.01, p.97-112, set 1997.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Disponível em: <www.unicamp.br>. Acesso em: 02 maio 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Disponível em: <www.ufla.br>. Acesso em: 15 maio 08.

VELOSO, T. C. M. A. A evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá- Um processo de exclusão. In: Reunião da ANPED, XXIV, 2001, Caxambú. **Intelectuais, conhecimento e espaço público**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ANEXOS

Anexo 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Via do pesquisador

Prezado (a) estudante:

É objetivo do presente estudo investigar os fatores de influência no processo de evasão discente no curso de engenharia agrícola, *a partir da percepção do aluno regularmente matriculado*. Para tanto, será solicitada a sua participação nas sessões de Grupos Focais, bem como o preenchimento de um breve questionário com informações pessoais.

Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados para fins de pesquisa. Os resultados obtidos serão divulgados à instituição, em eventos de natureza científica e por meio de publicação, sendo sempre preservada a identidade dos participantes. Além disso, é importante esclarecer que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar, bem como não haverá benefício para os participantes.

Assim, salientamos que você:

- tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou sem prejuízo à sua vida universitária;
- terá sua identidade mantida em sigilo;
- não terá nenhum ônus financeiro ou acadêmico;
- não receberá nenhum benefício financeiro ou acadêmico.

Agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à disposição.

Profa. Dra. Elizabeth Mercuri (pesquisador responsável)

Sabrina Fernanda Vieira

e-mail: sabrina_fv@yahoo.com.br

Conhecendo o objetivo do estudo, "O processo de evasão discente em um curso de Engenharia Agrícola : a percepção do estudante em curso"

concordo em participar da investigação, ciente que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.

Nome:

Assinatura Data/...../.....

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Via do participante

Prezado (a) estudante:

É objetivo do presente estudo investigar os fatores de influência no processo de evasão discente no curso de engenharia agrícola, *a partir da percepção do aluno regularmente matriculado*. Para tanto, será solicitada a sua participação nas sessões de Grupos Focais, bem como o preenchimento de um breve questionário com informações pessoais.

Vale ressaltar que sua cooperação é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados para fins de pesquisa. Os resultados obtidos serão divulgados à instituição, em eventos de natureza científica e por meio de publicação, sendo sempre preservada a identidade dos participantes. Além disso, é importante esclarecer que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar, bem como não haverá benefício para os participantes.

Assim, salientamos que você:

- tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou sem prejuízo à sua vida universitária;
- terá sua identidade mantida em sigilo;
- não terá nenhum ônus financeiro ou acadêmico;
- não receberá nenhum benefício financeiro ou acadêmico.

Agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à disposição.

Profa. Dra. Elizabeth Mercuri (pesquisador responsável)

Sabrina Fernanda Vieira

e-mail: sabrina_fv@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa: 19-3521-8936.

Psicologia e Educação Superior (PES): 19-3521-5593

QUESTIONÁRIO

Para melhorar conhecer as características dos estudantes participantes da pesquisa "O processo de evasão discente em um curso de Engenharia Agrícola: a percepção do estudante em curso" solicitamos que você responda as questões abaixo:

Nome: _____ Idade: _____

Curso: _____ Semestre que está cursando: _____

Exerce outra atividade? (Ex: estágio, emprego, outra faculdade etc) _____

SESSÃO DE GRUPO FOCAL

ROTEIRO DE DEBATE

1) Qual é a visão que o grupo tem sobre o curso de Engenharia Agrícola?

- aspectos positivos/ principais facilidades

-aspectos negativos/ principais dificuldades

2) Após esta discussão o mediador apresenta os dados estatísticos referentes às taxas de evasão do curso e segue perguntando: o que podemos entender por evasão?

3) Por que os cursos de Engenharia Agrícola têm atingido tais níveis de evasão? O que o grupo pensa a respeito deste fato?

