
GESTÃO DA VIDA ACADÊMICA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA DIMINUIR A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

João Antonio da Silva Almeida¹ Evanisa Helena Maio de Brum²

Márcia Elisabete Wilke Franco³ Daniela Pereira Ribeiro⁴

Leticia Wilke Franco Martins⁵ Eliane Rosa Pereira de Moura⁶

Resumo

Este trabalho teve como objetivo diminuir a evasão no ensino superior através da adaptação acadêmica. Para tanto foi realizado um estudo de caso coletivo com todos ingressantes na Instituição de Ensino Superior em 2016/1, destes 83 alunos do Curso de Psicologia e 50 alunos do curso de Ciências Contábeis participaram de uma intervenção em formato de disciplina denominada "Gestão da Vida Acadêmica". Nos dois primeiros dias de aula os alunos passaram por uma avaliação global que avaliou questões financeiras, profissionais, emocionais e pedagógicas. A partir dos resultados desta avaliação os alunos considerados em risco de evadir foram encaminhados ao Núcleo de Orientação Acadêmica (NOA), responsável pelo atendimento psicológico e pedagógico, ou para Central de Estágio e Emprego, ou para Assessoria Financeira ou ainda, para a Coordenação do Curso. Após, os alunos participaram de quatro oficinas que compuseram a disciplina. Gestão do tempo, Métodos de estudo, Resiliência e Bem-estar e Compreensão textual. A análise de dados foi realizada de forma quantitativa através do programa SPSS. O principal resultado alcançado com a implementação da proposta foi a diminuição da evasão em 13,5%. Portanto, torna-se importante a compreensão sobre a evasão e retenção no Ensino Superior, o que nos leva a acreditar que propostas inovadoras possam ampliar mais os debates no contexto das Instituições de Ensino Superior.

Palavras-chave: Ensino Superior; Evasão escolar; Retenção de acadêmicos.

ACADEMIC LIFE MANAGEMENT: A PROPOSAL FOR INTERVENTION TO REDUCE HIGHER EDUCATION

Abstract

This work aimed to reduce dropout in higher education through academic adaptation. To this end, a collective case study was conducted with all new entrants to the Higher Education Institution in 2016/1. Of these 83 Psychology students and 50 Accounting students, they participated in an intervention in the form of a discipline called "Life Management". In the first two days of class

¹ Mestre em Administração de Empresas PUC RJ; jatoalmeida@yahoo.com.br

² Pós-Doutora em Psicologia pela UFRGS. evanisa.brum@gmail.com

³ Doutora em Educação pela UNISINOS; marcia.franco@cesuca.edu.br

⁴ Mestre em Engenharia de Produção pela UFSM; danielaribeiro@cesuca.edu.br

⁵ Mestre em Psicologia pela UFRGS; leticiafranco@cesuca.edu.br

⁶ Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS; eliane.moura@cesuca.edu.br

students underwent a global assessment that assessed financial, professional, emotional and pedagogical issues. From the results of this assessment students considered at risk of evading were referred to the Academic Orientation Center (NOA), responsible for psychological and pedagogical care, or to the Internship and Employment Center, or to Financial Advising or to the Coordination of the Course. After, students participate in four workshops that composed the discipline: Time management, study methods, resilience and well-being and textual understanding. Data analysis was performed quantitatively through the SPSS program. The main result achieved with the implementation of the proposal was the reduction of dropout by 13.5%. Therefore, it is important to understand the dropout and retention in Higher Education, which leads us to believe that innovative proposals can broaden the debates in the context of Higher Education Institutions.

Keywords: Higher education; School evasion; Retention of academics.

1. INTRODUÇÃO

Apresentação

As últimas duas décadas tem se configurado como um período de grande mudança na educação superior do Brasil, devido ao aumento do número de Instituições de Ensino Superior (IES) no país; à flexibilização do governo para a abertura de novas instituições e a aceitação do poder privado que passou a investir nesta esfera. Nesse novo contexto o Ensino Superior privado passou a deter 87,4% das instituições de ensino no Brasil em 2013, sendo que em 2003 existiam 1.859 IES no país e, em 2013, foram contabilizadas 2.391, o que configura um incremento de 28,62% no número de IES no período de dez anos (Inep, 2015). Todo esse crescimento se deu pela regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) na área da educação que, além de fixar normas básicas da participação do setor privado na oferta de ensino (art.209), estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional através da Lei 9394/96 (Brasil, 1996) oferecendo dispositivos que contemplam uma ampla diversificação do sistema de Ensino Superior. Como resultado, muitos formatos institucionais surgiram (Unesco, 2008) permitindo aos alunos, antes excluídos, começarem a ocupar o espaço que era preenchido pelas classes mais favorecidas. Portanto, as instituições passaram a ter alunos com realidades social, educativa e emocional muito diferentes do que se tinha no passado (Lobo, 2012). O Censo 2013 registrou 2.742.950 ingressos nos cursos de graduação,

mostrando aumento no número de ingressos nos anos de 2010, 2011 e 2012. Em 2013, houve estabilidade em relação ao ano de 2012, contabilizando um total de ingressos 81,2% em cursos presenciais e 18,8% em cursos à Distância. Destaca-se que na modalidade presencial houve um crescimento de 23,6% de ingressos em 2013, número que cresce a cada ano (Inep, 2015). Em contrapartida, observa-se que o número de concluintes das IES privadas obteve uma queda de 6,3% de 2012 para 2013.

Nos Estados Unidos, também houve uma grande abertura para a criação de instituições de Ensino Superior, de 1965 para 2005 o aumento foi de quase 300 por cento no número de matrículas, devido às novas políticas propostas pelo governo federal. Essas mudanças permitiram, a partir de 1960, a abertura de um espaço no Ensino Superior para as minorias oriundas de classes sociais menos favorecidas, as quais passaram a ocupar, principalmente, as Faculdades denominadas de Comunitárias (Brock, 2010).

Dessa forma, é possível verificar que tanto o Brasil quanto os Estados Unidos encontram atualmente no Ensino Superior um perfil de aluno diferente do que se tinha antes. A consequência dessa alteração passou a ser necessário conhecer este perfil (Teixeira; Castro; Piccolo, 2007; Teixeira; Dias; Wottrich; Oliveira, 2008; Cheung; Yue, 2012; Ceyhan, 2006; Sommer; Dumont, 2011), bem como realizar intervenções relacionadas à adaptação destes à vida acadêmica (Rawls, Johnson; Bartels, 2004; White, Charles; Nelson, 2008, Dagley; Thomas, 2008; Keats; Sabharwal, 2008; Fischer, Cavanagh; Bowles, 2011; Nelson et. al, 2012). Essas intervenções objetivam atingir, principalmente, um perfil específico de alunos que tem sido descritos na literatura como sendo de maior risco para abandonar os estudos: os que estão no primeiro ano da Faculdade (Thomas, 2011; Cooke, et. al., 2006; Scanlon, Rowling; Webwer, 2007; Robbins et. al., 2009; Fisher, Cavanagh; Bowles, 2011); os que são de primeira geração, cujos pais não têm curso superior (STEPHENS, ET. AL., 2012; BOWNAN, 2010), os que estão fora da

faixa etária considerada padrão para estudar no nível superior, que é estabelecida entre 18 e 24 anos e, por fim, os alunos que trabalham 40 horas semanais (BOWNAN, 2010).

Nesse sentido, há certo consenso na literatura nacional e internacional de que o desafio maior para o setor da educação é o de identificar e monitorar os alunos que estão em risco de evadir das Instituições de Ensino Superior (JAMES ET AL., 2010). A evasão nos Estados Unidos chega a 40% em algumas Instituições de Ensino Superior, principalmente nas Faculdades Comunitárias (FISHER, CAVANAGH; BOWLES, 2011, BROCK, 2010), pois os alunos que a frequentam tem o perfil que foi especificado no parágrafo acima. No Brasil, o censo educacional realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira revela que 37,8% dos alunos que ingressaram no Ensino Superior em 2007 não finalizaram seus estudos (INEP, 2013). Entretanto, não é possível saber se estes alunos abandonaram o curso de forma temporária ou permanente, ou ainda se foram transferidos para outra IES. Lobo (2012) refere que de 2006 a 2009 a evasão no Brasil foi de 22% (vinte e dois por cento), sendo 11% para as IES públicas e 25% para as privadas. A autora destaca que no Brasil praticamente não existem estudos e políticas específicas sobre a evasão no Ensino Superior e que seria muito importante que fossem financiadas mais pesquisas sistemáticas sobre esta temática, que permitissem indicar com mais precisão quais são as melhores práticas para adaptar com eficácia o aluno ao Ensino Superior. Nesse sentido, é imprescindível que esses fatores sejam compreendidos a partir do nosso próprio sistema e não, apenas, dos problemas que já são estudados em outros países.

Também neste sentido Petty (2014) ressaltou a importância das Instituições de Ensino Superior oferecerem programas que motivem os alunos a permanecer na faculdade, ajudando-os a enfrentar suas fraquezas

e os desafios que o ingresso no Ensino Superior impõe, especialmente tratando-se do estudante de primeira geração, por serem mais propensos a deixar os cursos de graduação antes de finalizá-los. Em outros países, como na Europa e nos Estados Unidos várias conferências têm sido organizadas no sentido de discutir e formular intervenções que levem os alunos a se adaptarem ao Ensino Superior, objetivando a retenção, como o *Pacific Rim First Year in Higher Education Conference*; *European First Year Experience Conference* e a *International Conference on First Year Experience* (NELSON ET. AL., 2012). As discussões nesses eventos científicos focaram a necessidade de implementar projetos de monitorização e prevenção da evasão durante o primeiro ano de estudos do aluno, com ações capazes de acompanhar seu progresso, identificar os que são de risco e oferecer a eles apoio que os conduza a adaptação acadêmica. É importante destacar que alguns estudos de intervenção para conter a evasão realizados em universidades estrangeiras conseguiram diminuir a evasão em 25% (NELSON ET. AL., 2012; FISHER, CAVANAGH; BOWLES, 2011).

Nesta linha uma contribuição importante é a de Tinto (1975), que propõe um modelo explicativo do processo de evasão do Ensino Superior, focando na integração e no engajamento acadêmico e social do estudante à instituição de forma geral. Tinto (1975) compreendia que era uma atitude voluntária, motivada principalmente pelo desempenho acadêmico insatisfatório e de não integração social ao novo ambiente o principal motivo da evasão no Ensino Superior. Em novas pesquisas, Tinto (2007) corrobora que ao longo dos anos, ficou ainda mais nítida a importância da integração e do envolvimento acadêmico no primeiro ano do curso. O autor ressalta ainda que são necessárias intervenções com vistas à adaptação ao ambiente e ao apoio pedagógico para os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, ressalta que inovações no

processo de ensino e de aprendizagem podem ser eficazes para a persistência dos alunos.

Ainda nessa perspectiva, um estudo qualitativo norte-americano (TURNER; TOMPSON, 2014) teve como objetivo explorar a opinião e percepção de estudantes calouros matriculados, de calouros desistentes e de estudantes veteranos sobre os desafios que o calouro enfrenta na sua adaptação ao Ensino Superior. Eles identificaram, no relato dos alunos, aspectos que facilitaram ou influenciaram a experiência no ingresso na faculdade, entre eles estavam o desenvolvimento de habilidades efetivas de estudo, aconselhamento acadêmico e apoio, atividades focadas para o calouro e relação professor-aluno. Também foi identificado que não houve preponderância de um tema sobre o outro, mas sim que a combinação e a interação de todos os temas agiram positivamente na experiência do aluno ingressante (TURNER; TOMPSON, 2014).

Apesar de a literatura ser consistente em afirmar sobre a necessidade desses programas, alguns autores referem que o progresso feito ainda não é suficiente para ajudar os alunos, portanto, os esforços seguem sendo necessários para um melhor resultado (COLEY, COLEY, 2010). Além disso, como refere Nelson, et. al. (2012) exemplos reais de intervenções com este foco ainda são escassos em 2017.

A Instituição de Ensino Superior Privada na qual foi realizada a intervenção

No Brasil, com a abertura para a criação de novas Instituições de Ensino Superior surgiu em 2004, a IES sobre a qual o projeto foi realizado. Trata-se de uma instituição privada, contando na data da pesquisa, com cinco cursos de bacharelado: Administração, Ciências Contábeis, Direito, Enfermagem, Psicologia; duas licenciaturas: Matemática e Pedagogia; além de dois cursos de tecnologia: Comércio Exterior e Secretariado. Com o objetivo de conhecer o perfil do aluno, foi realizado um censo na instituição

no ano de 2014 e os dados revelaram que os alunos fazem parte de um perfil antes excluído do Ensino Superior como refere à literatura (UNESCO, 2008; BROCK, 2010; STEPHENS, ET. AL., 2012; BOWNAN, 2010), pois 78% são o primeiro da família a estudar neste nível de ensino; 76% trabalham 40 horas semanais; 52% tem entre 21 e 30 anos; e, por fim, 29% tem idade acima de 31 anos. Esses dados revelaram um perfil semelhante ao dos alunos das Faculdades Comunitárias Americanas e, nos alertaram que os alunos apresentavam grande risco de evasão.

Partindo dessa preocupação, foi realizada uma análise da evasão na instituição e encontramos que, em média, 20% dos alunos evadiam semestralmente, o que nos coloca diante de um índice adequado para o nosso país. Entretanto, ao analisarmos os alunos que ingressaram na IES no ano de 2015 encontramos que 35,5% não estavam mais frequentando a IES um ano depois de sua entrada. Ao fazermos esta mesma análise por curso e, considerando o mesmo período, estes valores apresentam elevação, conforme a tabela 1.

Tabela 1: Índice de evasão dos alunos que ingressaram no ano de 2015

CURSO	ÍNDICE DE EVASÃO %
Administração	38
Ciências Contábeis	38
Psicologia	40
Comércio Exterior	48
Direito	49
Pedagogia	49
Matemática	73

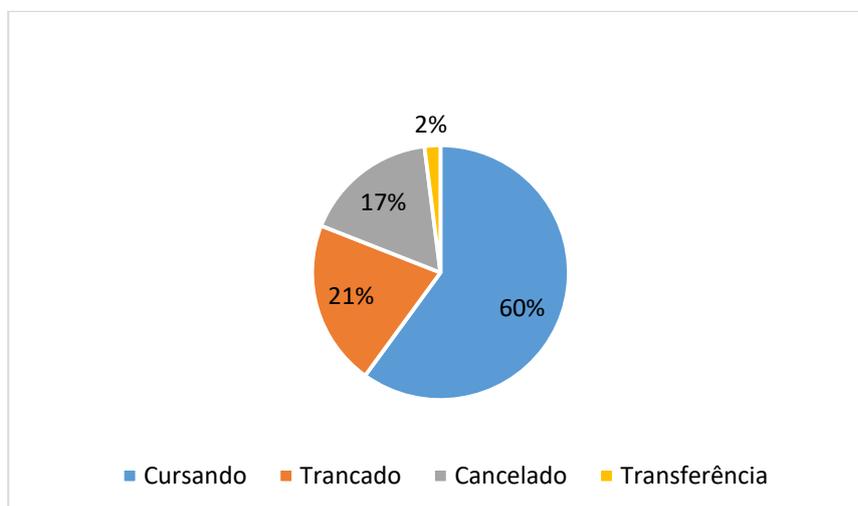
Fonte: elaborada pelos autores deste artigo com base em dados coletados na IES.

Esses índices, quando avaliados de forma institucional, diminuem para 35,5%, conforme exposto acima, pois muitos alunos evadem de um curso, mas permanecem na Instituição. Destes 30% solicitaram

trancamento; 3,5% solicitaram cancelamento; e, 2% solicitaram transferência externa.

Apresentaremos o levantamento detalhado dos Cursos de Psicologia e Ciências Contábeis, que foram objeto desta pesquisa. Em relação ao curso de Psicologia, encontramos que dos 184 alunos que ingressaram em 2015, 60% seguiam matriculados no ano seguinte; 21% trancaram o curso; 17% cancelaram e 2% solicitaram transferência externa, o que totaliza uma evasão de 40%, conforme gráfico que segue:

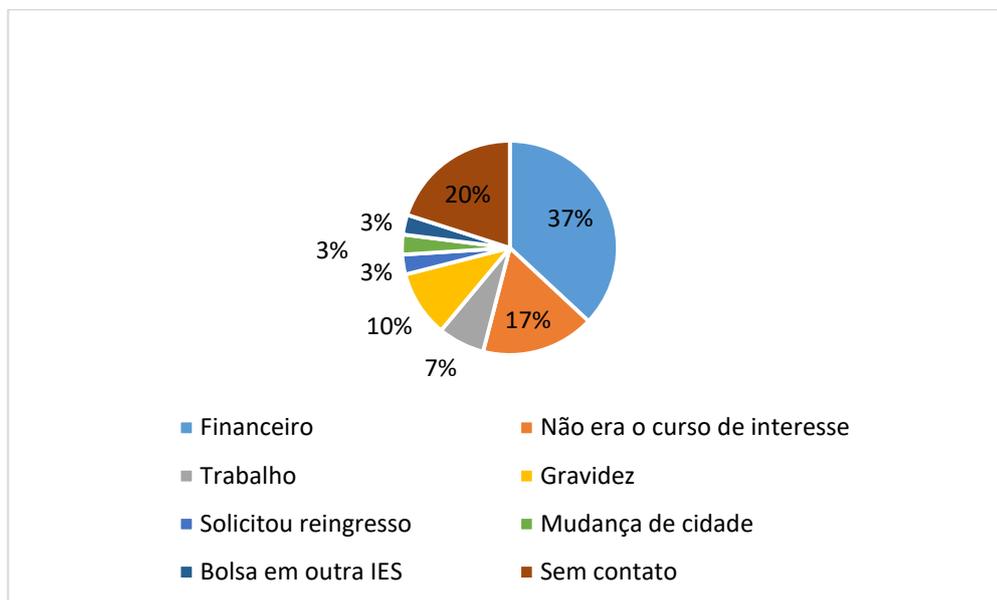
Gráfico 1: Tipo de Evasão do Curso de Psicologia



Fonte: elaborado pelos autores deste artigo com base em dados coletados na IES.

Contatamos com os 40% dos alunos evadidos do curso de Psicologia e que ingressaram em 2015 para verificar o motivo e encontramos que: 37% deixaram de estudar por dificuldades financeiras; 17% referiram não ser o curso de interesse; 10% desistiram por gravidez; 7% pelo horário de trabalho; 3% haviam solicitado reingresso; 3% foram morar em outra cidade; 3% conseguiram bolsa em outra IES; e, por fim, não conseguimos contatar com 20% dos alunos. Estes dados são apresentados no gráfico abaixo:

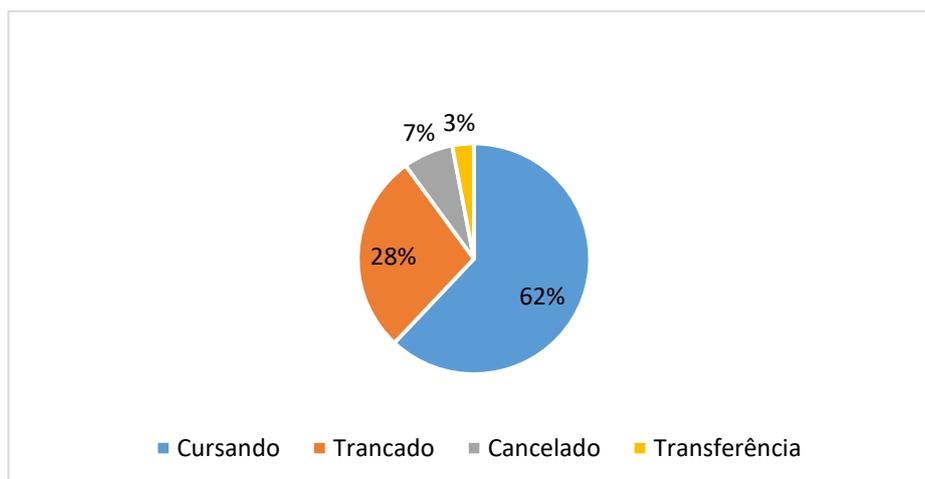
Gráfico 2: Motivos da Evasão do Curso de Psicologia



Fonte: elaborado pelos autores deste artigo com base em dados coletados na IES.

Já em relação ao curso de Ciências Contábeis, encontramos que dos 99 alunos que ingressaram em 2016, 62% seguiam matriculados um ano após seu ingresso; 28% trancaram o curso; 7% cancelaram e 3% solicitaram transferência externa, o que totaliza uma evasão de 62%, conforme gráfico que segue:

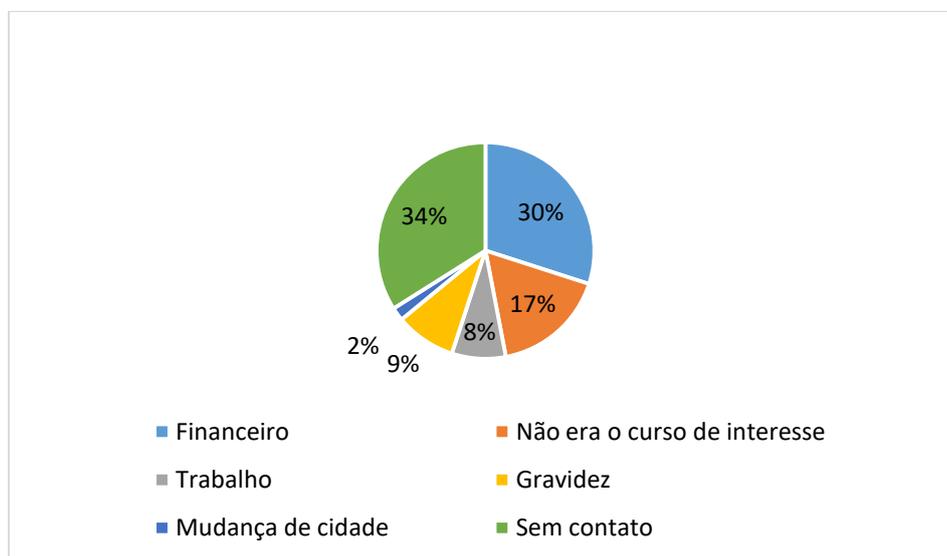
Gráfico 3: Tipo de Evasão do Curso de Ciências Contábeis



Fonte: elaborado pelos autores deste artigo com base em dados coletados na IES.

Contatamos com os 38% dos alunos evadidos do curso de Ciências Contábeis e que ingressaram em 2015 para verificar o motivo e encontramos que: 30% não estão estudando por dificuldades financeiras; 17% referiram não ser o curso de interesse; 9% desistiram por gravidez; 8% pelo horário de trabalho; 2% foram morar em outra cidade; e, por fim, não conseguimos contatar com 34% dos alunos. Estes dados são apresentados no gráfico que segue:

Gráfico 4: Motivos da Evasão do Curso de Ciências Contábeis



Fonte: elaborado pelos autores deste artigo com base em dados coletados na IES.

Entre os principais motivos para evasão no Ensino Superior conforme estudos desde a década de 30, nos Estados Unidos, encontramos a baixa qualidade do ensino que o estudante recebeu antes de entrar no Ensino Superior; a insatisfação com as relações sociais com outros estudantes, professores e colaboradores da instituição; a não oferta de programas de enriquecimento curricular e de atividades extracurriculares; a necessidade de trabalhar para custear a formação ou dependência financeira; e as características sociodemográficas familiares, como distância de casa, ser da

primeira geração a estar em curso superior e o baixo nível social e econômico da família (AMBIEL,2015). Alguns autores referem que diante de enquetes, como a realizada, os alunos tendem a não responder com precisão, negando, muitas vezes, o real motivo do abandono, ou ainda sabendo, mas se sentindo envergonhado em dizê-lo (LOBO, 2012; BROCK, 2011), pois é mais fácil colocar que não está mais estudando por questões financeiras, por exemplo, do que assumir que não conseguiu se adaptar ao Ensino Superior. Dessa forma, podemos pensar que nosso levantamento é importante, por revelar altos índices de evasão, entretanto, talvez não revele o verdadeiro motivo que faz com que os alunos deixem de estudar. Motivo que só será conhecido diante do acompanhamento sistemático do egresso ao longo de seu primeiro ano de estudos na IES.

2. JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DO ESTUDO

Conforme exposto anteriormente, a democratização do Ensino Superior no Brasil é uma realidade que ganha cada vez mais expressividade e que oferece um novo cenário para as Instituições de Ensino Superior, que, atualmente, contam com alunos oriundos de classes sociais menos favorecidas, antes excluídos do Ensino Superior, e, portanto, com realidade social, educativa e emocional muito diferente do que se tinha no passado (INEP, 2013; BROCK, 2010; LOBO, 2012). Esse quadro descrito na literatura foi encontrado no perfil dos alunos da IES em questão, os quais, em sua maioria, são trabalhadores, os primeiros de sua família a ingressarem no Ensino Superior e possuem idade superior a esperada para estar nesse nível de ensino. Perfil esse descrito na literatura como sendo de maior risco para abandonar os estudos. Esses dados somados aos elevados índices de evasão encontrados para os ingressantes de 2016 da IES apresentaram um quadro preocupante e que necessitava de intervenção.

Embora, como visto na revisão de literatura, vários autores apontem a importância da adaptação dos alunos ao Ensino Superior, ainda são poucos os estudos voltados à realização de intervenções institucionais no contexto brasileiro. Portanto, devido aos poucos estudos encontrados, ao perfil do aluno da IES em estudo e tendo em vista os altos escores obtidos no levantamento da evasão dos alunos de primeiro ano, esta pesquisa teve por objetivo diminuir a evasão no ensino superior através da adaptação acadêmica.

3. MÉTODO

Participantes

Participaram do estudo todos os ingressantes de uma IES particular localizada no Sul do Brasil, destes 133 receberam a intervenção, sendo 83 do Curso de Psicologia e 50 do curso de Ciências Contábeis. Os demais alunos (433) não receberam nenhuma intervenção.

Delineamento e Procedimentos

Foi realizado um estudo de caso coletivo (Yin, 2015) envolvendo todos os alunos que ingressaram na IES em 2016/1, destes 133 alunos receberam uma intervenção em formato de disciplina e 420 alunos foram acompanhados para comparação. As ações do projeto ocorreram antes do semestre iniciar, através de um contato telefônico aos alunos que sofreram a intervenção. Nesse contato os alunos matriculados receberam as boas-vindas e foi verificado se possuíam alguma dúvida em relação ao início do semestre. Já com os alunos que não se matricularam foi verificada a necessidade de auxílio para que conseguissem efetuar a matrícula.

No primeiro dia de aula, a proposta deste trabalho foi apresentada para todos no auditório da Instituição. Após, vários procedimentos ocorreram concomitantemente ao longo do semestre, os quais estão descritos na sequência:

Disciplina: Gestão da Vida Acadêmica

A disciplina de Gestão da Vida Acadêmica, com 4 créditos, foi oferecida para todos os alunos ingressantes que participaram do GE, sendo registrada no histórico dos alunos como disciplina optativa. Num primeiro momento, os alunos passaram por uma avaliação global, nos dois primeiros dias de aula. Os professores atenderam individualmente os alunos para avaliar questões financeiras, profissionais, emocionais e pedagógicas. Para tanto, utilizaram um formulário padrão, formulado pela equipe condutora do projeto. A partir dos resultados desta avaliação os alunos considerados em risco de evadir foram encaminhados à Central de Relacionamento com o Ingressante, setor que realizou os encaminhamentos necessários para atender à demanda de cada aluno. Os encaminhamentos foram realizados ao NOA (Núcleo de Orientação Acadêmica, responsável pelo atendimento psicológico e pedagógico) Central de Estágio e Emprego, Assessoria Financeira e Coordenação do Curso.

Após, os alunos participarem de quatro oficinas que compuseram a disciplina, cada oficina foi ministrada por um professor. Desta forma, os alunos realizaram as oficinas como se fosse um circuito, participando de todas elas, as quais objetivaram desenvolver habilidades para a adaptação ao Ensino Superior.

- 1) Oficina de Gestão do tempo: Ocupou-se com a promoção da capacidade de administrar o tempo. Esse tema vai ao encontro do perfil do acadêmico da IES que, em sua maioria, trabalha 40 horas e possui pouco tempo para estudar.
- 2) Oficina de Métodos de estudo: Os alunos ingressantes, em sua maioria, estavam acima da idade estabelecida como a esperada para cursar o Ensino Superior e, portanto, estavam há algum tempo fora da sala de aula e dos

processos de estudo. O tema desta oficina objetivou auxiliar os alunos a desenvolver habilidades para estudar e ter um melhor rendimento no curso.

- 3) Oficina de Resiliência e Bem-estar: De uma forma geral, os estudos revelam que características psicológicas positivas (CREDÉ; NIEHORSTER, 2012; MYERS; ROSENBERGER, 2012) tais como relacionamentos positivos (DUCHESNE, RATELLE, LAROSE; GUAY, 2007; CREDÉ; NIEHORSTER, 2012; JOHNSON, GANS, KERR; LAVALLE, 2010); resiliência e bem-estar (CHEUNG; YUE, 2012; BOWNAN, 2010; COOKE ET. AL., 2006) apresentam correlação com uma maior propensão a ter sucesso no processo de adaptação acadêmica. Dessa forma, nessa oficina foram realizadas intervenções de psicologia positiva, que objetivou promover o bem-estar através do trabalho com cinco constructos: emoção positiva; engajamento; sentido; relacionamentos positivos e resiliência (SELIGMAN, 2011).
- 4) Oficina de Compreensão textual: Com a implantação da prova no modelo Enade, tornou-se um consenso institucional que os alunos apresentam, em sua maioria, dificuldades para interpretar a complexidade dos enunciados das questões. Essa oficina abordou a compreensão leitora de textos nos seus diferentes portadores.

Central de Relacionamento com o Ingressante

Esse setor foi responsável pelas seguintes ações:

- ✓ Ligação telefônica de boas-vindas aos alunos matriculados e esclarecimento de dúvidas relacionadas ao início do semestre;
- ✓ Ligação telefônica para os alunos que não realizaram matrícula, verificando a possibilidade de esclarecer dúvidas e fazer orientações, objetivando a sua efetivação;

- ✓ Ligação telefônica para os alunos que apresentavam três faltas consecutivas em qualquer disciplina cursada, a fim de verificar o motivo, bem como a necessidade de ajuda;
- ✓ Ligação telefônica para os alunos que atrasassem a segunda parcela da mensalidade, verificando a possibilidade de orientações;
- ✓ Recebimento da ficha de avaliação global dos alunos em risco de evadir e realização dos encaminhamentos necessários, tais como: NOA, Assessoria Financeira, Central de Estágio e Emprego ou Coordenação do Curso. Esse setor acompanhou de 70 a 80 alunos considerados em risco de evadir.
- ✓ Ao final do semestre realização de ligação telefônica para os alunos considerados em risco de evadir por apresentarem desempenho acadêmico insatisfatório (reprovação).

Obs.: Caso as ligações telefônicas não tivessem sucesso seria realizada visita domiciliar para contatar o aluno.

Central de Estágio e Emprego

A Central de Estágios e Emprego fez a captação de empresas para oferecer vagas de estágio e emprego aos alunos. Visou recolocar os alunos em locais de estágio ou emprego com melhores condições financeiras e de progressão, além disso, ofereceu assessoria para elaboração de currículos, preparo para entrevistas e planejamento de carreira.

Núcleo de Orientação Acadêmica

O NOA – Núcleo de Orientação Acadêmica oferece atendimento psicológico focal na abordagem cognitivo comportamental para os alunos em risco de evadir encaminhados pela Central de Relacionamento com o Ingresso. Essa abordagem apresenta resultados eficazes com um curto período de intervenção (OLIVEIRA; ANDRETTA, 2011). Nos casos de dificuldades pedagógicas os alunos seriam atendidos por uma pedagoga, cujo foco seria o trabalho com as dificuldades de aprendizagem.

Assessoria Financeira

A assessoria financeira ofereceu assessoria aos alunos em risco de evadir por motivos financeiros, visando ensiná-lo a formular o orçamento familiar e pessoal, bem como seu planejamento financeiro.

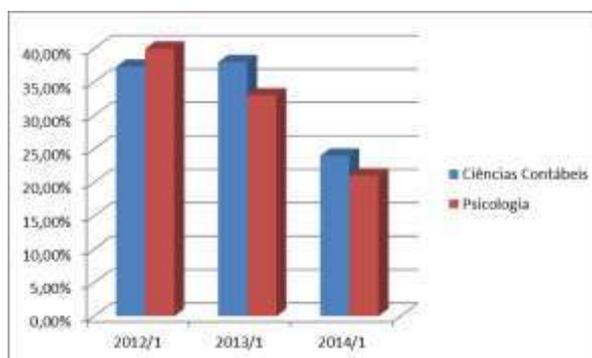
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Torna-se importante destacar novamente que o objetivo deste trabalho foi de diminuir a evasão no ensino superior através da adaptação acadêmica. Inicialmente, a preocupação dos professores participantes do projeto de Gestão da Vida Acadêmica foi em realizar uma avaliação global dos alunos para verificar como estavam as questões financeiras, profissionais, emocionais e pedagógicas dos mesmos. Isso foi realizado nos primeiros dois dias de aula. A partir dessa avaliação, os que foram identificados como em risco de evadir foram encaminhados à Central de Relacionamento com o Ingressante, que dariam o suporte necessário para a necessidade de cada aluno.

A evasão do semestre de implantação do projeto (2016) foi comparada à evasão do mesmo período em dois anos anteriores (2014 e 2015) através de análise estatística descritiva, especificamente através da frequência da evasão. Para o curso de Psicologia no ano de 2014 a evasão no primeiro ano foi de 40%; em 2015 foi 33% e após a implantação do projeto passou a ser 21%. Já para o curso de Ciências Contábeis encontramos que a evasão no primeiro ano do curso em 2014 era de 37,3%; passando para 38% em 2015 e chegando a 21% após a execução do projeto em 2016. Desta forma, é possível constatar que a implantação do projeto conteve a evasão nos dois cursos, como pode ser verificado nos gráficos 1 e 2. Se compararmos apenas a diminuição da evasão de 2015 com a de 2016 encontramos a diminuição de 12% no curso de psicologia e 14% no curso de ciências contábeis. Entretanto, numa perspectiva longitudinal de 2015 a

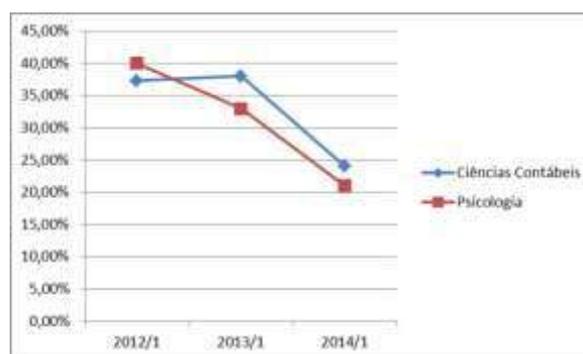
2016 a diminuição da evasão foi de 19% para o curso de psicologia e de 16,3% para ciências contábeis. Esta diminuição que iniciou em 2014, antes da implantação do projeto, já reflete uma preocupação da direção da IES e dos coordenadores de curso com a elevada evasão no primeiro ano do curso, o que conduziu os gestores a implantar ações isoladas para contenção da evasão, as quais foram organizadas e repensadas na formulação deste projeto.

Gráfico 5: Apresenta um comparativo entre a evasão de 2014 a 2016



Fonte: elaborado pelos autores deste artigo com base em dados coletados.

Gráfico 6: Apresenta contenção da evasão com a implementação do projeto



Fonte: elaborado pelos autores deste artigo com base em dados coletados.

Ao compararmos a evasão dos alunos que participaram da intervenção com os que não participaram no período de 2015 para 2016 é

possível observar que no no primeiro grupo a diminuição da evasão foi de 36% para 22,5% o que representa uma queda de 13,5% na taxa de evasão. Já para o grupo que não sofreu a intervenção apresentou uma constante na taxa de evasão de 43,6% em 2015 para 43,3% em 2016.

Tabela 2: Média Evasão GE X GC – 1º Semestre

	2015/1	2016/1
Média c/ intervenção	3,60%	2,50%
Média s/ intervenção	43,60%	43,30%

Fonte: elaborado pelos autores deste artigo com base em dados coletados.

O Grupo que teve intervenção apresentou uma taxa de 22,5%, muito aquém do apresentado no mesmo período do ano anterior, o que revela a eficácia do projeto gestão da vida acadêmica. Soma-se ao exposto que os alunos ao serem questionados se a disciplina de gestão da vida acadêmica ajudou em sua adaptação ao Ensino Superior, 92,9% responderam que sim, conforme pode ser verificado no gráfico 7.

Gráfico 7: Opinião dos alunos sobre a importância da disciplina Gestão da Vida Acadêmica



Fonte: elaborado pelos autores deste artigo com base em dados coletados.

Com relação as quatro oficinas ofertadas na disciplina 36,3% dos alunos referiram que a de resiliência e bem-estar foi a que mais os ajudou no processo de adaptação à vida acadêmica; seguida da oficina gestão do tempo com 33,1 %; métodos de estudos 17,4%, e, por fim, a oficina de compreensão textual com 13,2%, como pode ser verificado no gráfico 8.

Gráfico 8: Opinião dos alunos sobre a oficina considerada mais importante na disciplina Gestão da Vida Acadêmica



Fonte: elaborado pelos autores deste artigo com base em dados coletados.

A partir desses resultados, é possível pensar que as oficinas que tinham no seu programa um foco maior nas relações interpessoais e no autoconhecimento tiveram um maior destaque no relato dos alunos no sentido de ajudar na adaptação ao ambiente acadêmico. Esses achados corroboram com o que a literatura destaca sobre a importância das relações positivas para o processo de adaptação acadêmica (DUCHESNE, RATELLE, LAROSE; GUAY, 2007; CREDÉ; NIEHORSTER, 2012; JOHNSON, GANS, KERR; LAVALLE, 2010). Além disto, as oficinas de Resiliência e Bem-estar e de Gestão do Tempo contavam com a abertura de um espaço privilegiado para trocas de experiências, e proporcionaram

vivências acerca desses temas relacionados à adaptação acadêmica e a outras questões relacionadas à vida do aluno. A medida que cada aluno encontrava na oficina um espaço para escuta e reflexão, ocorria a apropriação dos saberes trazidos em sala de aula, o que se evidenciava na frequência, envolvimento e desempenho.

Acerca das oficinas Compreensão textual e Métodos de Estudo, foi observada uma real dificuldade dos alunos nas atividades propostas em ambas. Os motivos relacionados ao desempenho acadêmico, como a dificuldade de leitura, escrita e interpretação de textos podem estar relacionados com a baixa avaliação desta oficina pelos alunos, questão que é corroborada por Ambiel (2015). Portanto nessas duas oficinas os alunos se deparavam com suas dificuldades e provavelmente por isso não apreciaram tanto quando comparadas às outras duas. Assim acreditamos que é importante considerar que a opinião dos alunos não necessariamente reflete a importância de seguir ou não ofertando essas oficinas na disciplina de gestão da vida acadêmica.

Algumas ações propostas na gestão da vida acadêmica não tiveram bons resultados, principalmente as relacionadas aos serviços ofertados, como a Central de Emprego e Estágios, o NOA, a Assessoria Financeira. Foi observado que os alunos não compareciam aos agendamentos feitos para esses serviços. Uma hipótese para explicar esse comportamento é de que a relação professor-aluno era próxima e acolhedora, e que talvez os levassem a já se sentirem ajudados e a não procurar os serviços. Outra hipótese é a pouca valorização desses serviços em função da gratuidade. Também destacamos que existe uma questão que pode ser entendida dentro de um contexto cultural de que aceitar a ajuda poderia identificá-los como fracos e vulneráveis e, assim, os alunos podem ter optado por não ir aos serviços disponíveis. Por fim, destacamos que poucos foram os alunos que utilizaram

os serviços, o que nos leva a supor que os resultados obtidos no projeto se devem ao trabalho realizado na disciplina gestão da vida acadêmica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo diminuir a evasão no ensino superior através da adaptação acadêmica de alunos que estavam no primeiro ano de estudo em uma Instituição de Ensino Superior Privada, localizada no Sul do Brasil. Conforme já destacado, a democratização do Ensino Superior no Brasil é uma realidade que ganha cada vez mais expressividade e que oferece um novo cenário para as Instituições de Ensino Superior (INEP, 2013; BROCK, 2010; LOBO, 2012), o qual se configura como um desafio, pois temos um novo perfil do aluno frequentando o ensino superior no Brasil. Conforme descrito acima os alunos da instituição objeto deste estudo apresentam um perfil específico descrito na literatura como de maior risco para evasão, pois são alunos de primeira geração e apresentam idade superior à esperada para estar no ensino superior. Esses dados somados aos elevados índices de evasão encontrados nos ingressantes de 2015 na IES apresentaram um quadro preocupante e que necessitava de intervenção.

Assim, foi realizada uma análise da evasão da IES e encontramos que em média 40% dos alunos evadiam durante seu primeiro ano de estudos na IES e foi a partir desta análise que se deu a implantação deste projeto. Com este projeto foi possível identificar que a evasão dos Cursos de Psicologia e Ciências Contábeis foi reduzida em 13,5%, na psicologia a diminuição foi de 12% e no curso de ciências contábeis foi de 14%. Com estes resultados positivos objetivou-se que este projeto fosse implantado institucionalmente, bem como se constituísse em uma política institucional denominada: “O sucesso do aluno é responsabilidade de todos!” É importante salientar que alguns estudos de intervenção para conter a

evasão, realizados em universidades estrangeiras conseguiram diminuir a evasão em 25% (NELSON ET. AL., 2012; FISHER, CAVANAGH; BOWLES, 2011). Desta forma, acreditamos que com a lapidação de alguns aspectos do projeto ao virar um programa da IES seja possível aumentar os resultados, diminuindo mais ainda a evasão. Acreditamos na necessidade de articular melhor os serviços com a disciplina, na tentativa de fazer com que os alunos utilizem os serviços oferecidos na IES, pensamos também em reformular alguns aspectos das oficinas de compreensão textual e métodos de estudo, visto que foram as oficinas apontadas pelos alunos como as que menos auxiliaram em seu processo de adaptação ao ensino superior. Acreditamos que dar visibilidade e refletir sobre essas questões é acreditar que novos conhecimentos virão e que estes poderão provocar novas ações e novas estratégias para que esse fenômeno da evasão possa ser minimizado. Portanto, torna-se importante a compreensão sobre a evasão e retenção no Ensino Superior, bem como em acreditar que propostas inovadoras possam ampliar mais os debates no contexto das Instituições de Ensino Superior. E, por fim, destacamos que para o sucesso de qualquer projeto é necessário o envolvimento de todos: corpo docente, gestores e funcionários, que deverão conhecer os dados e as ações propostas para trabalhar em conjunto na busca do objetivo comum de diminuir a evasão e ter mais cidadãos brasileiros com formação superior.

REFERÊNCIAS

BOWMAN, N. The Development of Psychological Well-Being Among First-Year College Students. *Journal of College Student Development*, 51, 2, 180-200, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases do Brasil– nº 9394. Brasil, Ministério de Educação e Cultura, 1996.

BROCK, T. Young Adults and Higher Education: Barriers and Breakthroughs to Success. *The future of children*, 20, 1, 109-132, 2010.

BROWN, S. Bringing about positive change in the higher education student experience: a case study. *Quality Assurance in Education*, 19, 3, 195-207, 2011.

CEYHAN, A. An investigation of adjustment levels of turkish University students with respect to perceived Communication skill levels. *Social Behavior and Personality*, 34, 4, 367-380, 2006.

CHEUNG, C.; YUE, X. Sojourn students' humor styles as buffers to achieve resilience. *International Journal of Intercultural Relations*, 36, 353– 364, 2012.

COLEY, C.; COLEY, T. Retention and student success. Staying on track with early intervention strategies. Malvern, PA: SunGard Higher Education, 2010.

COOKE, R.; BEWICK, B.; BARKHAM, M.; BRADLEY, M.; AUDIN, K. Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34, 4, 505-517, 2006.

CREDÉ, M.; NIEHORSTER, S. Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educ Psychol Rev*, 24, 133–165, 2012.

CRESWELL, J. Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAGLEY, J.; THOMAS, C. A Response to “Time-Limited Service Alternatives: Using Therapeutic Enactment in Open Group Therapy”: A Dramatic Effort to Redefine Short-Term and Time-Limited Services. *The Journal for Specialists in Group Work*, 33, 4, 317-327, 2008.

DUCHESNE, S.; RATELLE, C.; LAROSE, S.; GUAY, F. Adjustment Trajectories in College Science Programs: Perceptions of Qualities of Parents' and College Teachers' Relationships. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 1, 62–71, 2007.

FISHER, R.; CAVANAGH, J.; BOWLES, A. Assisting transition to university: using assessment as a formative learning tool. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36, 2, 225–237, 2011.

INEP. Censo da educação superior: 2011. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – resumo técnico. – Brasília, 2013.

JAMES, R., KRAUSE, K.; JENNINGS, C. The first year experience in Australian universities: Findings from 1994 to 2009. Melbourne, Australia: Centre for the Study of Higher Education, 2010.

JOHNSON, V.; GANS, S.; KERR, S.; LAVALLE, W. Managing the Transition to College: Family Functioning, Emotion Coping, and Adjustment in Emerging Adulthood. *Journal of College Student Development*, 51, 6, 607-621, 2010.

KEATS, P.; SABHARWAL, V. Time-Limited Service Alternatives: Using Therapeutic Enactment in Open Group Therapy. *The Journal for Specialists in Group Work*, 33, 4, 297–316, 2008.

LOBO, M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: Aspectos gerais das causas e soluções. *Cadernos ABMES*, 25, 1-23, 2012.

MYERS, D.; ROSENBERGER, E. A Humanistic Framework for Helping Students. *About Campus*, 14-19, 2012.

NELSON, K.; QUINN, C.; MARRINGTON, A.; CLARKE, J. Good practice for enhancing the engagement and success of commencing students. *High Education*, 63, 83–96, 2012.

OLIVEIRA, M.; ANDRETTA, I. Manual prático de terapia cognitivo-comportamental. Porto Alegre: Casa do Psicólogo, 2011.

RAWLS, D.; JOHNSON, D.; BARTELS, E. The Counselor-in-Residence Program: Reconfiguring Support Services for a New Millennium. *Journal of College Counseling*, 7, 162-169, 2004.

ROBBINS, S.; ALLEN, J.; CASILLAS, A.; AKAMIGBO, A.; SALTONSTALL, M.; CAMPBELL, R.; AHONEY, E.; GORE, P. Associations of Resource and Service Utilization, Risk Level, and College Outcomes. *Res High Educ*, 50, 101–118, 2009.

SCANLON, L.; ROWLING, L.; WEBER, Z. 'You don't have like an identity . . . you are just lost in a crowd': Forming a Student Identity in the First-year Transition to University. *Journal of Youth Studies*, 10, 2, 223-241, 2007.

SELIGMAN, M. *Florescer*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SOMMER, M.; DUMONT, K. Psychosocial factors predicting academic performance of students at a historically disadvantaged university. *South African Journal of Psychology*, 41, 3, 386-395, 2011.

STEPHENS, N., FRYBERG, S., MARKUS, H., JOHNSON, C.; COVARRUBIAS, R. Unseen Disadvantage: How American Universities' Focus on Independence Undermines the Academic Performance of First-Generation College Students. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102, 6, 1178–1197, 2012.

TEIXEIRA, M.; CASTRO, G.; PICCOLO, L. Adaptação à Universidade em Estudantes Universitários: Um Estudo Correlacional. *Interação em Psicologia*, 11, 2, 211-220, 2007.

TEIXEIRA, DIAS; WOTTRICH, OLIVEIRA. Adaptação à universidade em jovens calouros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12, 1, 185-202, 2008.

RACE

REVISTA DE ADMINISTRAÇÃO

ISSN 1806-0714, v. 5, ano 2019

<http://revistas.cesmac.edu.br/index.php/administracao/index>

THOMAS, L. Do Pre-entry Interventions such as 'Aimhigher' Impact on Student Retention and Success? A Review of the Literature. *Higher Education Quarterly*, 65, 3, 230–250, 2011.

UNESCO. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. Paris: UNESCO, 1998.

WHITE, F.; CHARLES, M.; NELSON, J. The Role of Persuasive Arguments in Changing Affirmative Action Attitudes and Expressed Behavior in Higher Education. *Journal of Applied Psychology*, 93, 6, 1271–1286, 2008.