



Francielen dos Santos Silva de Marins

**Fatores que influenciam na escolha,
permanência e na evasão do curso de
Fonoaudiologia**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Zena Winona Eisenberg

Rio de Janeiro,
Fevereiro de 2021

Francielen dos Santos Silva de Marins

**Fatores que influenciam na escolha,
permanência e na evasão do curso de
Fonoaudiologia**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Zena Winona Eisenberg

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Rodolfo Augusto Matteo Ambiel

Universidade São Francisco

Prof^a. Silvia Brilhante Guimarães

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro
de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 24 de fevereiro de 2021.

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Francielen dos Santos Silva de Marins

Graduou-se em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense em 2013 e em Fonoaudiologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2014. Especialização Lato Sensu na modalidade Residência em Fonoaudiologia no Hospital Universitário Pedro Ernesto/UERJ em 2017 e Especialização em Psicopedagogia na Universidade Cândido Mendes em 2018. Coursou Mestrado em Educação na PUC-Rio. Participa do grupo de Pesquisa Grudhe na PUC-Rio.

Ficha Catalográfica

Marins, Francielen dos Santos Silva de

"Fatores que influenciam na escolha, permanência e na evasão do curso de Fonoaudiologia" / Francielen dos Santos Silva de Marins ; orientadora: Zena Winona Eisenberg. – 2021.
138 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2021.
Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Ensino superior. 3. Evasão. 4. Fonoaudiologia. I. Eisenberg, Zena Winona. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Dedico esse trabalho a minha família.

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a Deus por toda força dada que me sustentou durante todo o curso, e principalmente para completar este trabalho.

Agradeço aos meus pais Luiz Cláudio e Maria Lúcia, minha irmã Suellen e aos meus sobrinhos Anna Clara e João Pedro por estarem sempre presente na minha vida, acreditando muito no meu trabalho e me ajudando no que foi preciso. Nada disso seria possível sem vocês em minha vida. Obrigada por tudo!

Deixo meu agradecimento para todos os meus familiares que aceitaram a minha ausência e que contribuíram para a minha formação alguns de forma direta e outros de forma indireta. Meu muito obrigada a todos.

Agradeço a todos os meus amigos que de alguma maneira ajudaram para esta realização, estando comigo desde o início dessa caminhada acadêmica, que por muitas vezes me ouviram só falar desse assunto, me ajudando a conciliar tantos empregos e aulas, compartilhando momentos bons e ruins. Agradeço ao meu grupo de pesquisa GRUDHE, pelas trocas de ideias e ajuda mútua.

À turma do mestrado em educação da PUC-Rio pela ajuda em todos os momentos. Aos professores do Departamento de Educação que contribuíram para o meu amadurecimento pessoal, profissional e acadêmico. Foram momentos valiosos.

Um agradecimento especial à Mariana, Tatiane e Alda e por todo apoio, disponibilidade e carinho nessa caminhada. Sem essa parceria a caminhada seria mais árdua. Muito obrigada, amo vocês!

Em especial agradeço a minha professora Zena, por aceitar conduzir o meu trabalho de pesquisa. Obrigada por ter sido uma orientadora extraordinária, pelas valiosas contribuições dadas durante todo o processo, esclarecendo as minhas dúvidas, tendo muita paciência e competência.

Aos membros da banca examinadora Rodolfo Ambiel e a Silvia Brilhante, muito obrigada pelas ricas contribuições.

Agradeço também aos discentes e docentes do curso de Fonoaudiologia interlocutoras/es desta pesquisa, por terem aceitado participar e compartilhar comigo suas histórias de vida e suas trajetórias acadêmicas e, dessa forma, por terem tornado possível a realização deste trabalho.

Agradeço aos meus companheiros de trabalho pelo apoio incondicional ao longo desta trajetória, pelo conforto nos momentos de aflição. Em especial, a Mariana, Roberta, Carla, Clarissa e Raisa. Obrigada!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

Marins, Francielen dos Santos Silva de; **Fatores que influenciam na escolha, permanência e na evasão do curso de Fonoaudiologia**. Rio de Janeiro, 2021. 138p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Ao investigar a problemática existente em torno da desistência educacional, logo percebemos que esse processo de retirada pode ocorrer em qualquer etapa da universidade. Objetivo: Identificar os fatores que influenciam na permanência e na evasão dos alunos de Fonoaudiologia. Metodologia: A pesquisa foi um estudo transversal que teve cunho tanto quantitativo quanto qualitativo e foi realizada com os discentes e os docentes do curso de Fonoaudiologia de uma instituição federal de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro. Foram aplicados questionários semiestruturados de modo online com auxílio da plataforma Google Formulários. Os discentes também responderam a Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES). Resultados: A maioria dos discentes entrevistados eram do sexo feminino, com faixa etária variando na sua maioria entre os 18 e 25 anos, solteiras, natural do Sudeste e que ainda residem com os pais/responsáveis. Já em relação aos docentes participaram do estudo 10 docentes (sendo a maioria do sexo feminino), com variação da faixa etária entre 27 e 66 anos. Conclusão: Observamos que a evasão universitária ocorre principalmente nos primeiros semestres do curso universitário e que mediante a progressão do discente nos períodos, o estudante além de conhecer melhor o curso, também estabelece redes de apoios e consequentemente fica progressivamente mais seguro em relação a sua escolha de curso.

Palavras-chave

Ensino superior; Evasão; Fonoaudiologia.

Abstract

Marins, Francielen dos Santos Silva de; **Factors that influence the choice, permanence, and dropout of the Speech Therapy course.** Rio de Janeiro, 2021. 138p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

When investigating the existing problem surrounding educational dropout, we soon realized that this withdrawal process can occur at any stage of the university. Objective: To identify the factors that influence the permanence and dropout of speech therapy students. Methodology: The research was a cross-sectional study that was both quantitative and qualitative and was carried out with the students and professors of the Speech Therapy course at a federal institution of Higher Education in the State of Rio de Janeiro. Semi-structured questionnaires were applied online using the Google Forms platform. The students also answered the Scale of Reasons for Evasion from Higher Education (M-ES). Results: Most of the students interviewed were female, with ages ranging mostly between 18 and 25 years old, single, born in the Southeast and who still live with their parents / guardians. Regarding teachers, 10 teachers (most of whom were female) participated in the study, with a variation in the age range between 27 and 66 years. Conclusion: We observed that university dropout occurs mainly in the first semesters of the university course and that through the progression of the student in the periods, the student, in addition to knowing the course better, also establishes support networks and consequently becomes progressively safer in relation to his choice. of course.

Keywords

Higher education; dropout and Speech Therapy.

Sumário

1 Introdução	16
1.1 Breve histórico do Curso de Fonoaudiologia	16
1.2 Fonoaudiologia no Estado do Rio de Janeiro	21
2 Objetivos	25
2.1 Objetivo Geral	25
2.2 Objetivos Específicos	25
3 Revisão bibliográfica	26
3.1 Evasão Universitária e suas possíveis causas	26
3.2 Evasão no Ensino Superior – o contexto brasileiro	32
3.3 Motivos da evasão no ensino superior	37
3.3.1 Questões socioeconômicas	37
3.3.2 Atuação docente	40
3.3.3 Importância das relações com os pares	42
3.3.4 Currículo da graduação	44
3.3.5 Assistência educacional	45
3.3.6 Falha na Tomada de Decisão em Relação ao Curso	49
3.3.7 Presença da Crença de autoeficácia	51
3.3.8 Problemas pessoais e adoecimento	53
3.3.9 Características pessoais e familiares	54
4 Metodologia e caminhos percorridos	60
5 Considerações éticas	64

6 Resultados	65
6.1 Dados de evasão da instituição	65
6.2 Resultado dos discentes	65
6.2.1 Perfil socioeconômico dos discentes participantes	66
6.2.2 Período de ingresso	67
6.2.3 Bolsas estudantis	68
6.2.4 Alunos trabalhadores	71
6.2.5 Renda familiar	71
6.2.6 Cor/etnia	72
6.2.7 Modalidade de ensino médio que cursou	72
6.2.8 Deslocamento residência – universidade	73
6.2.9 Com quem reside atualmente	74
6.2.10 Escolaridade dos pais	75
6.2.11 Motivo da escolha do curso de Fonoaudiologia	76
6.2.12 Fonoaudiologia como primeira opção de curso	76
6.2.13 Motivação no curso	78
6.2.14 Desmotivação no curso	79
6.2.15 Ensino Superior prévio	80
6.2.16 Graduações não concluídas	80
6.2.17 Escolha da instituição	81
6.2.18 Área em que pretende trabalhar	82
6.2.19 Disciplinas de que mais gostaram	83
6.2.20 Disciplinas de que menos gostaram	84
6.2.21 Autoavaliação dos discentes no curso	85
6.2.22 Dificuldade nas disciplinas	86
6.2.23 Principais fatores de dificuldade na visão dos discentes	86
6.2.24 Reprovação em alguma disciplina	87
6.2.25 Trancamento do curso	88
6.2.26 Rede de apoio	89

6.2.27 Outras fontes de apoio na trajetória acadêmica	89
6.2.28 Escala M-ES	90
6.3 Questionários dos docentes	102
7 Discussão e conclusões	107
8 Referências	116
Apêndice A	122
Apêndice B	123
Apêndice C	125
Apêndice D	130
Apêndice E	133
Apêndice F	135

Lista de gráficos e figuras

Figura 1 - Modelo de integração acadêmica	27
Figura 2 - Modelo sobre a relação entre sala de aula, aprendizado e permanência (Tinto, 1997)	31

Lista de tabelas

Tabela 1 – Quantidade de Instituições e de Cursos de Fonoaudiologia no Brasil	18
Tabela 2 - Quantidade de Matrículas e Concluintes do curso de Fonoaudiologia no Brasil	19
Tabela 3 - Trancamento, Desvinculação do Curso de Fonoaudiologia no Brasil	19
Tabela 4 - Transferências e Falecimentos do Curso de Fonoaudiologia no Brasil	19
Tabela 5 – Quantitativo do curso de Fonoaudiologia no Rio de Janeiro	22
Tabela 6 - Relação Candidato x vaga	22
Tabela 7 – Quantitativo de matrículas trancadas, desvinculadas e transferidas no curso de Fonoaudiologia no Rio de Janeiro	23
Tabela 8 - Amostra Geral	91
Tabela 9 - Resultados por sexo: Feminino	91
Tabela 10 - Resultados por sexo: Masculino	92

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Estados com maiores ofertas no curso de Fonoaudiologia	20
Gráfico 2 - Faixa etária dos discentes	66
Gráfico 3 - Distribuição por períodos	67
Gráfico 4 - Período e ano de ingresso no curso	67
Gráfico 5 - Renda Familiar	72
Gráfico 6 - Tipos de Ensino Médio	73
Gráfico 7 - Deslocamento residência - universidade	74
Gráfico 8 - Com quem reside atualmente	74
Gráfico 9 - Escolaridade dos pais dos discentes	75
Gráfico 10 - Graduações não concluídas	81
Gráfico 11 - Escolha da instituição	82
Gráfico 12 - Áreas de atuação	83
Gráfico 13 - Autoavaliação discente	85
Gráfico 14 - Principais motivos das dificuldades	87
Gráfico 15 - Fontes de apoio na trajetória acadêmica	90
Gráfico 16 - Motivos Institucionais	92
Gráfico 17 - Motivos Interpessoais	93
Gráfico 18 - Motivos Vocacionais	93
Gráfico 19 - Motivos relacionados à autonomia	94
Gráfico 20 - Motivos relacionados à carreira	94
Gráfico 21 - Motivos Acadêmicos	95
Gráfico 22 - Motivos relacionados à falta de suporte	95
Gráfico 23 - Histograma das idades dos participantes (N=172)	96
Gráfico 24 - Escolarização dos docentes	103
Gráfico 25 - Motivos de escolha pelo ensino superior	104

*“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém
ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.”*

Arthur Schopenhauer

Introdução

1.1.

Breve histórico do Curso de Fonoaudiologia

A consolidação do papel da Fonoaudiologia teve seu início no Sul do Brasil através da preocupação da Medicina e da Educação com a profilaxia dos erros de linguagem (BERBERIAN, 2001). Entre o meado da década de 1910 e o final dos anos 1940, imigrantes nacionais (nordestinos) e estrangeiros (italianos, árabes, japoneses, etc.) vieram para o país e com isso ocorreu uma diferença cultural e, sobretudo, linguística gerando à ideia higienistas, sendo assim, as diferenças linguísticas eram consideradas patologias sociais e, devido a isso, diversos profissionais foram introduzidos na escola, com o objetivo de corrigir as dificuldades que impedissem o progresso do Brasil (BRASIL, 2006; BRASIL; GOMES; TEIXEIRA, 2019; TEIXEIRA *et al.*, 2013; BERBERIAN, 2007).

O trabalho desempenhado pelo “ortofonista” era voltado a estabelecer diagnóstico e determinar a uma atuação clínica, baseado na Medicina, na Psicologia e na Fonética. Quem se recusasse a cumprir as regras era encaminhado para os educadores que tinham uma formação básica, para exercer o papel de “especialistas de erros da palavra” ou ortofonistas (atualmente chamado de Fonoaudiólogo). Nesse período, o ensino tornou-se obrigatório, sendo necessário o controle de frequência e o encerramento das escolas estrangeiras, isso porque, segundo os governantes da época, elas iriam interferir na força da língua nacional. (BERBERIAN, 2001; AARÃO *et al.*, 2011; MORAES *et al.*, 2018).

Segundo ideias da época, o país só iria progredir se todos os sujeitos tivessem as mesmas crenças e valores sociais. Dessa forma, eram tratados como doença nas escolas os sotaques, as variações dialetais, as dificuldades de fala e de linguagem. E assim iniciou-se a formação em tecnólogo em Fonoaudiologia (Logopedia), com o objetivo de unificar a língua Portuguesa. Esse curso tecnólogo tinha a duração de 2 a 3 anos, com carga horária em torno de 1.800 horas/aulas (HADDAD *et al.*, 2006).

Baseado no trabalho de Haddad AA, Pierantoni CR, Ristoff D, Xavier, IM, Giolo J, Silva LB (2006). A partir da Resolução nº 06/83, de 6 de abril de 1983, publicada no Diário Oficial da União – DOU de 15 de abril de 1983, o Conselho Federal de Educação altera todos os cursos de formação de Tecnólogos em Cursos de Graduação plena em Fonoaudiologia, sendo proporcional ao bacharelado, exigindo, com isso, uma adaptação curricular nos cursos existentes.

Então na década de 80, a profissão foi regulamentada na Lei Federal 6965/81 e definiu o Fonoaudiólogo como o profissional, com graduação plena em Fonoaudiologia que “atua em pesquisa, prevenção, avaliação e terapia fonoaudiológicas na área da comunicação oral e escrita, voz e audição, bem como em aperfeiçoamento dos padrões da fala e da voz”. (BRASIL, 1981, p. 1). Vale destacar que em alguns países (Estados Unidos e Portugal), a formação desse profissional ocorre de modo diferenciado, acontecendo de duas maneiras: como terapeuta da fala e também como audiolologista (BRASIL; GOMES; TEIXEIRA, 2019). Devido a Lei brasileira nº 6.965, de 09 de dezembro de 1981, a data ficou conhecida como o “Dia do Fonoaudiólogo”.

A Ciência Fonoaudiológicas é considerada paramédica, desenvolvendo uma prática mesclada entre a saúde, a educação e linguística, desenvolvendo um trabalho em relação à comunicação dos indivíduos (BERBERIAN, 2001, 2007; OLIVEIRA, 2002; AARÃO *et al.*, 2011; TEIXEIRA *et. al.*, 2012).

De acordo com os dados do Conselho Federal de Fonoaudiologia, no mês de abril de 2020, havia um total de 46.087 profissionais graduados em Fonoaudiologia. A graduação em Fonoaudiologia ocorre em instituições de ensino superior reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC), possuindo uma duração média de 4 anos e é oferecido na habilitação em bacharelado. Baseado na Sinopse Estatística da Educação Superior de 2019 e o Relatório Síntese de Área Fonoaudiologia realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a maioria (47,8%) dos cursos de Fonoaudiologia são oferecidos em Universidades. Os Centros Universitários apresentaram 31,1% do total, e as Faculdades ofereceram 21,1% do total. Os CEFET/IF não ofereceram cursos nessa Área. Considerando os tipos das IES, destaca-se o predomínio das Instituições Privadas de ensino, que concentraram 62

dos 83 cursos de Fonoaudiologia, número correspondente a 71,2% dos cursos no ano de 2019.

Quando olhamos os dados da Sinopse Estatística da Educação Superior (disponibilizada no site do INEP) quanto a oferta de graduação em Fonoaudiologia, vemos que nos últimos anos houve um aumento sutil no número de instituições ofertando a graduação, como também no número de cursos. Essa ampliação do número de instituições e de cursos se dá devido as instituições privadas, uma vez que a cada ano há a criação de novos cursos de Fonoaudiologia em novas instituições.

Considerando-se a modalidade de ensino, verificou-se que quase a totalidade dos cursos (85 dos 87) são oferecidos de forma presencial. Os dois cursos ofertados na modalidade de Ensino a Distância se encontram um na região Nordeste e outro na região Sul.

Em relação ao número de matrículas, vemos que as IES privadas realizaram em 2019 quase duas vezes mais matrícula quando comparadas as IES pública. Ocorrendo um aumento nos números de discentes matriculados, consequentemente, há um progresso no número de concluintes. Além disso, também há um aumento no número de matrícula trancadas, alunos desvinculados e matrículas transferidas para outros cursos. Não há uma relação direta entre aumento de matrícula com o número de óbito. Vejamos as tabelas abaixo:

Tabela 1 – Quantidade de Instituições e de Cursos de Fonoaudiologia no Brasil

Anos	Nº de Instituições			Nº de cursos		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
2015	76	21	55	79	24	55
2016	78	21	57	81	24	57
2017	77	21	56	80	24	56
2018	80	21	59	83	24	59
2019	83	21	62	87	24	63

Fonte: Elaborado pela autora com base na Sinopse Estatística da Educação Superior – INEP (2021)

Tabela 2 - Quantidade de Matrículas e Concluintes do curso de Fonoaudiologia no Brasil

Anos	Nº de matrículas			Nº de concluintes		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
2015	11.713	4.077	7.636	1.807	697	1.110
2016	12.233	4.152	8.081	1.867	691	1.176
2017	12.495	4.160	8.335	2.086	772	1.314
2018	12.573	4.132	8.441	2.121	730	1.391
2019	12.440	4.178	8.262	2.155	720	1.435

Fonte: Elaborado pela autora com base na Sinopse Estatística da Educação Superior – INEP (2021)

Tabela 3 - Trancamento, Desvinculação do Curso de Fonoaudiologia no Brasil

Anos	Matrículas Trancadas ¹			Matrículas desvinculadas ²		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
2015	988	178	810	1.863	314	1.549
2016	1.168	194	974	2.027	275	1.752
2017	1.251	211	1.040	1.541	310	1.231
2018	1.306	203	1.103	1.524	327	1.197
2019	1.390	206	1.184	1.763	230	1.533

Tabela 4 - Transferências e Falecimentos do Curso de Fonoaudiologia no Brasil

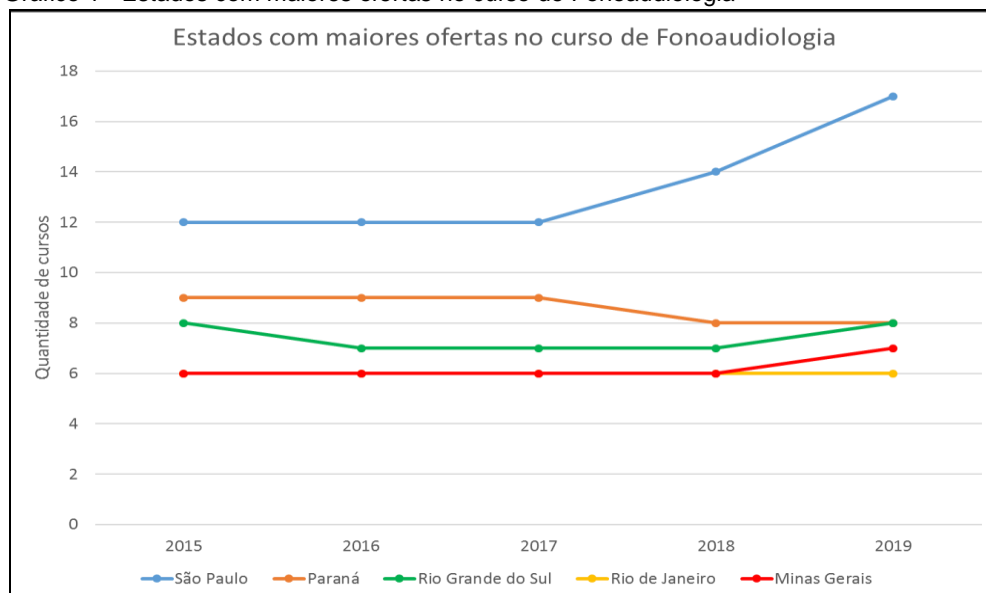
Anos	Matrículas transferidas para outro curso na IES. ¹				Alunos falecidos		
	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
2015	1.549	66	13	53	-	-	-
2016	1.752	45	8	37	2	-	2
2017	1.231	63	20	43	1	-	1
2018	1.197	52	13	39	1	-	1
2019	1.533	49	19	30	2	-	2

Como podemos observar na tabela 03 e 04. Trancamento e Desvinculação, Transferências e Falecimentos do Curso de Fonoaudiologia no Brasil, vemos que no ano de 2015, 988 alunos trancaram os seus cursos e já no último censo (2019), 1.390 discentes necessitaram trancar as suas graduações. Detalhando esses dados, percebemos que os discentes das IES privadas vêm gradativamente trancando mais quando comparado com os alunos das IES públicas. Além disso, constatamos que a maior diferença nos níveis de trancamento nas IES privadas foi em 2016, tendo aumento de 164 trancamentos quando comparado ao ano anterior.

Observamos também nas tabelas 03 e 04 que no que tange aos alunos desvinculados e transferidos para outros cursos dentro da IES, vemos uma leve oscilação nos últimos anos. Quanto aos alunos falecidos, notamos que todos pertenciam a instituições privadas de ensino superior.

Analisando detalhadamente os dados dos Censos dos últimos anos, vemos que os cinco estados brasileiros que ofereceram maiores números de cursos foram respectivamente: São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Vejamos o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Estados com maiores ofertas no curso de Fonoaudiologia



Fonte: Elaborado pela autora com base na Sinopse Estatística da Educação Superior – INEP (2021)

Como mostrado no gráfico 1, podemos perceber que há uma significativa oferta da graduação em Fonoaudiologia na região Sudeste concentrando 30 cursos, ou 34,4% do total nacional. Em seguida, vem a região do Nordeste, ofertando 23% do número total de cursos e a região com menor oferta pelo curso de Fonoaudiologia é a Centro Oeste, oferecendo apenas 6,89%.

1.2. Fonoaudiologia no Estado do Rio de Janeiro

Devido ao fato de o curso analisado ser pertencente ao estado do Rio de Janeiro, a partir de agora irei fazer um breve panorama do curso de Fonoaudiologia no cenário carioca.

Então direcionando nossos olhares para a Sinopse Estatística da Educação Superior, descobrimos que desde 2015 no Rio de Janeiro há a oferta da graduação em Fonoaudiologia em seis instituições, sendo duas públicas e quatro privadas. As duas IES públicas oferecem em conjunto desde o ano de 2015, um quantitativo de 123 vagas. Já as IES privadas vêm ao longo dos anos apresentando um decréscimo no número de vagas oferecidas (**2015:** 512 / **2016:** 494 / **2017:** 495 / **2018:** 476 / **2019:** 438).

Ainda analisando a graduação em Fonoaudiologia do Rio de Janeiro, observamos que há uma progressão decrescente das matrículas entre os anos de 2015 a 2018 e já no ano de 2019, há uma queda no número total de 20 matrículas. Analisando os números de discentes novos, percebemos que da mesma forma houve um aumento entre os anos 2015-2017, no entanto, quando olhamos 2018, vemos uma queda de 77 alunos ingressantes. Em 2019, os estudantes iniciantes voltaram a crescer, atingindo uma taxa de 332 novas matrículas (aumento de 38 matrículas se comparada com o ano anterior). Paralelamente a crescente do número geral de matrículas, também ocorreu um aumento no número de concluintes entre o ano 2015-2016, porém no ano de 2017, o quantitativo de concluintes teve redução de 12 discentes, mas voltando a crescer em 2018 e 2019. Vejamos na tabela a seguir.

Tabela 5 – Quantitativo do curso de Fonoaudiologia no Rio de Janeiro

Quantitativo do curso de Fonoaudiologia no Rio de Janeiro			
	Matrículas no total	Ingressantes	Concluintes
2015	1070 (pública:485 / privada:585)	335 (pública:126 / privada:209)	154 (pública:78 / privada:76)
2016	1144 (pública:482 / privada:662)	345 (pública:122 / privada:223)	165 (pública:84 / privada:81)
2017	1207 (pública:493 / privada:714)	371 (pública:126 / privada:245)	153 (pública:74 / privada:79)
2018	1253 (pública:512 / privada:741)	294 (pública:131 / privada:163)	198 (pública:87 / privada:111)
2019	1233 (pública: 512/ privada: 721)	332 (pública:126 / privada:206)	220 (pública: 92/ privada: 128)

Fonte: Elaborado pela autora com base na Sinopse Estatística da Educação Superior (2021)

Quando analisamos a procura pelo curso de Fonoaudiologia, observamos que nas IES públicas a maior relação candidato vaga foi em 2015 e já nas IES privadas esse índice foi maior no ano de 2019. A relação de candidato por vagas foi obtida pela divisão do número de inscrições pelo número de vagas.

Tabela 6 - Relação Candidato x vaga

Relação Candidato x vaga		
ANOS	Pública	Privada
2015	31,4	1,0
2016	29,3	0,5
2017	27,1	0,8
2018	14,8	0,8
2019	19,5	1,3

Fonte: Elaborado pela autora com base na Sinopse Estatística da Educação Superior (2021)

Ainda analisando os dados, verifico os índices de discentes que realizaram trancamentos, que optaram em mudarem de cursos na mesma instituição ou aqueles que por algum motivo desvincularam as suas matrículas das instituições de ensino superior. Observamos que em relação as matrículas trancadas, notamos

um aumento significativo entre os anos 2015 - 2019. Já no que se refere as matrículas desvinculadas, observamos uma redução entre os anos de 2015-2018, porém em 2019 ocorre um crescimento importante nesse índice, ou seja, um maior número de alunos que evadiram. Posteriormente notamos que o ano de 2017 apresentou o maior número de transferência de curso. Vale destacar que não houve nenhum relato de óbito entre os discentes de Fonoaudiologia do estado do Rio de Janeiro nos anos de 2015-2019.

Tabela 7 – Quantitativo de matrículas trancadas, desvinculadas e transferidas no curso de Fonoaudiologia no Rio de Janeiro

Quantitativo de matrículas trancadas, desvinculadas e transferidas no curso de Fonoaudiologia no Rio de Janeiro			
ANOS	Matrículas Trancadas	Matrículas Desvinculadas	Alunos transferidos para outro curso na IES.
2015	156 (pública:53 / privada:103)	142 (pública:23 / privada:119)	4 (pública: 0 / privada:4)
2016	187 (pública:60 / privada:127)	101 (pública:39 / privada:62)	6 (pública:1 / privada:5)
2017	244 (pública:50 / privada:194)	90 (pública:38 / privada:52)	16 (pública: 6 / privada:10)
2018	255 (pública:45 / privada:210)	92 (pública:41 / privada:51)	8 (pública: 3 / privada:5)
2019	255 (pública: 39/ privada: 216)	164 (pública:42 / privada:122)	6 (pública: 4/ privada: 2)

Fonte: Elaborado pela autora com base na Sinopse Estatística da Educação Superior (2021)

Levando em consideração os dados dos últimos censos do ensino superior e que a graduação de Fonoaudiologia dura em média 4 anos, podemos analisar que o grupo ingressante no ano de 2015, caso tenha cursado a graduação sem nenhuma reprovação ou trancamento, concluiu o seu curso no ano de 2018, nisso gerando um índice de diplomação de 59,1%. Fazendo a mesma reflexão com os alunos que cursaram as suas graduações entre 2016 - 2019, essa taxa de

diplomação é de 63,7%, ou seja, a tendência é que com o passar dos anos, o índice de diplomação tende a aumentar.

Então concluindo a nossa análise geral do curso de Fonoaudiologia, observamos que há uma maior oferta do curso de Fonoaudiologia na região Sudeste do Brasil e principalmente das IES privadas. Corroborando com os nossos achados, Brasil (2006); Moraes KO, Ribeiro UASL, Furlan RMMM, Aguiar RAT (2018) e Brasil BC, Gomes E, Teixeira MRF (2019) também observaram que as instituições privadas lideram no quantitativo de oferta de vagas e que a região Sudeste apresentava um predomínio na oferta do curso de Fonoaudiologia. Para Moraes KO, Ribeiro UASL, Furlan RMMM, Aguiar RAT (2018) essa maior oferta ocorra devido o desenvolvimento econômico e também porque os primeiros cursos surgiram nessa região, sendo de maior concentração populacional.

Ainda segundo o estudo Moraes KO, Ribeiro UASL, Furlan RMMM, Aguiar RAT (2018), espera-se que ocorra um aumento na busca pela Fonoaudiologia, uma vez que se aumentou a expectativa de vida da população, a sobrevida após algum tipo de acometimento neurológico e as políticas de inclusão. Então, com o elevado número de evasão dos estudantes de Fonoaudiologia, faz-se necessário compreender de forma mais aprofundada os motivos que leva os sujeitos a buscar cursar esse curso específico, estabelecendo os determinantes da evasão e buscando formas de intervir para controlá-la. Tendo em vista a finalidade de melhor compreender o fenômeno da evasão no curso de Fonoaudiologia por meio da exploração e aprofundamento, esse trabalho pretendeu:

2

OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

Identificar os fatores que influenciam na permanência e na evasão dos alunos de Fonoaudiologia.

2.2.

Objetivos Específicos

- a) Identificar a etapa do curso com maior índice de evasão;
- b) Identificar os fatores que contribuem e dificultam a trajetória acadêmica dos estudantes;
- c) Identificar os grupos determinantes no enfrentamento as dificuldades acadêmicas;
- d) Verificar a percepção dos docentes do curso sobre os fatores que influenciam a trajetória acadêmica dos estudantes.

3

Revisão bibliográfica

3.1.

Evasão universitária e suas possíveis causas

Quando pensamos no processo de educação formal, vemos que é possível encontrar nessa caminhada várias conquistas e obstáculos, sendo o primeiro a realização dos objetivos individuais e a conclusão daquela etapa da escolarização, mas quando analisamos as dificuldades, podemos nos deparar com a desmotivação, baixo desempenho e até mesmo a evasão.

Costa (2017) entende a **diplomação** (término da formação, de acordo com o programa pedagógico curricular do curso, não importando o momento em que essa conclusão acontece, se no tempo regular ou antes/após o tempo esperado) sendo o principal referencial de sucesso quando se pensa em desempenho de formação. Já ao contrário, como indicativos de dificuldades nesse processo está a: **retenção** (o fato de o aluno finalizar seu curso, porém em tempo superior ao tempo esperado; ou o fato do aluno que não completa seu curso após o tempo regular, no entanto continua vinculado à instituição) e também a **evasão** (sendo a saída do estudante do curso antes da sua conclusão). E é nesse último aspecto que focaremos o nosso olhar.

Ao investigar a problemática existente em torno da desistência educacional, logo percebemos que esse processo de retirada pode ocorrer em qualquer época da vida escolar, sendo uma grande preocupação para o sistema educacional como um todo. Porém neste estudo enfocaremos o processo de evasão no ensino superior.

Pesquisando na literatura, vemos que esse tema é relativamente novo. De acordo com Saccarro, França e Jacinto (2019), os debates e formulações de políticas públicas brasileiras estão presentes há quase 20 anos. Moraes e Melo (2018) destacam que “apesar de haver pesquisas importantes destacando a importância do perfil do aluno, do ambiente de estudo e do próprio curso como

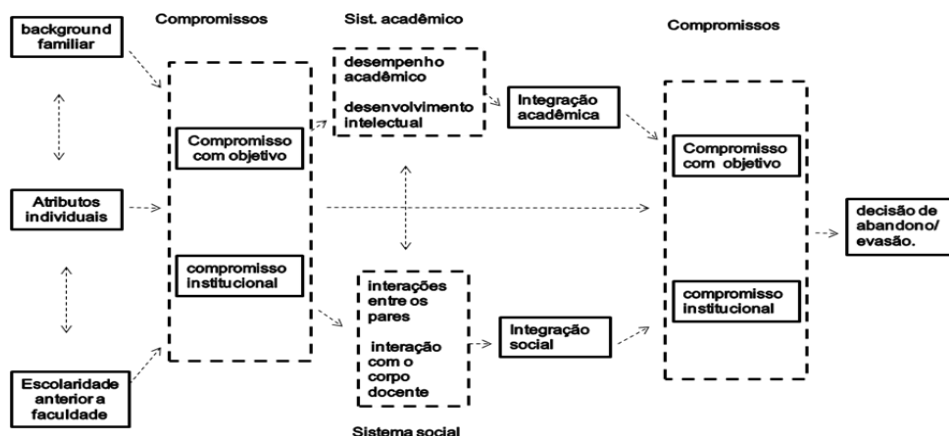
variáveis influentes nesse processo, o número de investigações ainda não é suficiente”. (p.85). Ao encontro desse pensamento, Cavalcanti *et al.* (2010), Baggi e Lopes (2011), Ambiel e Barros (2018), e Silva (2013) afirmam que embora tenha ocorrido uma expansão nesse setor, ainda se sabe pouco sobre a retirada do aluno no ensino superior brasileiro.

Nos estudos internacionais quando comparado com o Brasil, há um número maior de trabalhos em busca do diagnóstico das causas da evasão tendo como foco Instituições de Ensino Superior - IES específicas (SILVA, 2013). Um grande pioneiro foi Vincent Tinto em 1975.

Vincent Tinto (1975) desenvolveu o modelo de integração de estudantes tomando como base a teoria do suicídio desenvolvida por Durkheim. Vincent Tinto entende a decisão de evadir ou permanecer na graduação como consequência de um processo longitudinal da interação entre fatores externos aos discentes, fatores do indivíduo (personalidade, características familiares e escolares) e o nível de interação tanto acadêmica quanto social.

Na figura abaixo podemos ver que as características do discente (traços individuais, histórico familiar e escolaridade prévia) interferem no engajamento do aluno com a instituição e com o propósito de conclusão do curso. As vivências e compromissos anteriores modificam e determinam a permanência e as diversas formas de evasão.

Figura 1 - Modelo de integração acadêmica



Fonte: TINTO, Vicente. 1975

Os aspectos individuais asseguram a singularidade que cada sujeito irá experimentar esse processo de interação, gerando diversos modos de permanência e/ou evasão para os diferentes alunos em um único contexto que abrange aspectos como: a) **background familiar:** escolaridade, fatores socioeconômicos, origem/filiação, expectativas e apoio familiar; b) **características individuais:** gênero, raça/etnia, faixa etária, aptidões, qualificações, habilidade de interação e marcas de personalidade; c) **escolaridade prévia:** desempenho educacional anterior, habilidades, talentos, experiências acadêmicas e sociais. Além disso, também afeta a concepção que o sujeito tem sobre sua própria habilidade e competência do futuro, o que será refletido no ato de finalizar a graduação; d) **características motivacionais e de expectativas quanto à formação acadêmica e carreira profissional:** compreende como metas individuais e a percepção das chances de assistência pela instituição, família e vivências escolares anteriores e isso é considerado como engajamento com o ato de graduar-se e compromissos com a instituição, importantes dados da evasão, já que reproduzem as satisfações e insatisfações do discente com o meio acadêmico e consigo próprio.

De acordo com Tinto (1975), tanto a motivação individual quanto a habilidade acadêmica do estudante irão afetar diretamente os planos de graduar-se e as experiências universitárias.

O teórico ainda afirma que a universidade é formada por dois sistemas: o acadêmico e o social. E baseado nisso, Tinto (1975) evidencia a existência de uma estrutura relativa ao sistema social referente aos valores, compromissos, expectativas e características, e outra relacionada ao sistema acadêmico que envolve a interação com os professores, os pares e a rede administrativa da instituição. E esse dado é importante, pois um aluno pode ter competência em um aspecto e não no outro.

Ainda de acordo com o autor, a nota representa justamente a associação entre a atuação do aluno e o reconhecimento da instituição por meio de uma consequência explícita. Em contrapartida, o desenvolvimento intelectual evidencia uma recompensa mais intrínseca, resultante do sistema avaliativo de atributos e competências individuais para a realização, princípios e objetivos predominantes na instituição. Ambos os processos se inter-relacionam para a adaptação do aluno

no sistema universitário. O autor exemplifica que as atividades extracurriculares são pertencentes a um sistema social, porém favorece um melhor engajamento com o sistema acadêmico, já que estará em contato com os seus pares e professores. Consequentemente, essa atividade irá beneficiar a ampliação da integração acadêmica individual.

A combinação entre o grau de comprometimento do estudante com a universidade, sua integração social e acadêmica e o seu nível de desejo em graduar-se são aspectos fundamentais para determinar a permanência ou evasão, destacando-se nesse processo o valor da percepção do educando sobre a realidade. O discernimento do aluno quanto os custos e benefícios das experiências tanto do aspecto individual, quanto do contexto acadêmico, tem consequência, desfecho sobre o seu comportamento. (Tinto, 1975)

Tinto (1988 apud Polydoro, 2000) destaca que o processo de evasão durante a graduação são aspectos temporais. Segundo Tinto, existem sete motivos de origem individual e institucional que podem acarretar o egresso do discente da universidade.

- a) Obstáculos acadêmicos: desempenho aquém do esperado, falta ou dificuldade na organização dos estudos e capacidade acadêmica insatisfatória.
- b) Dificuldade no ajustamento: dificuldade em corresponder às novas exigências solicitadas na transição do ensino médio ao superior, como rivalidade na vida social, crenças e valores diferentes e maior rigorosidade na elaboração dos trabalhos acadêmicos.
- c) Objetivos: novos: reconhecimento das transformações nos projetos iniciais durante a graduação; estreitos: anseio específico quando no ingresso na universidade como o contato com alguma disciplina ou área profissional, ou ainda, o aproveitamento da entrada em uma instituição como meio de progressão, buscando a transferência para outra, o que quer dizer, a não finalização do curso inicial; incertos: noção empobrecida do seu projeto profissional e educacional.

- d) Compromissos externos de natureza pessoal ou profissional, que comprometem a continuidade de estudos. Nesse caso ocorre uma pausa devido às circunstâncias externas, voltando os estudos assim quando possível.
- e) Problema financeiro: esse aspecto geralmente está correlacionada a questões pessoais, estando associado a percepção que do aluno quanto à qualidade e valor/custo que obtém em troca de seu investimento.
- f) Inadequação entre o indivíduo e a instituição no que se referem a metas, valores, expectativas e resultados. E devido a essas incongruências, o aluno geralmente opta pela mudança de instituição.
- g) Sentimento de solidão e de não pertencimento ao universo acadêmico.

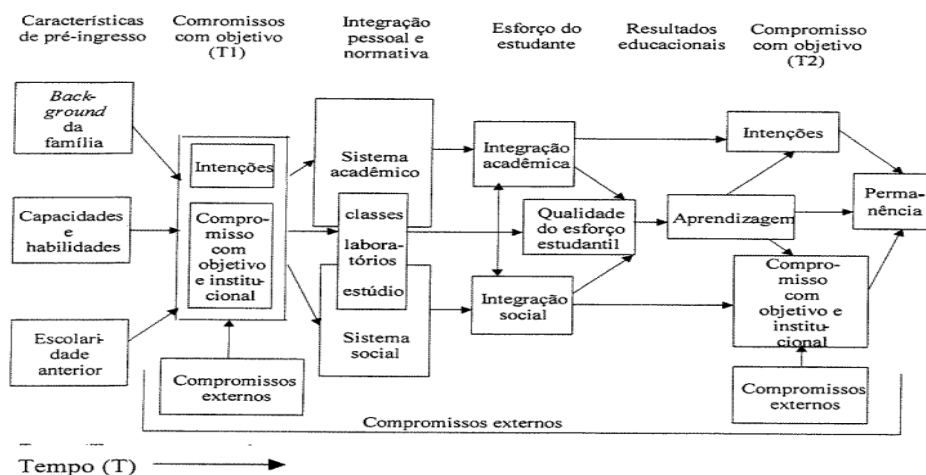
Com os avanços no estudo da temática sobre evasão no ensino superior, o teórico Vincent Tinto assume que seu primeiro modelo tem alguns limites, como por exemplo, a falta de ênfase suficiente no suporte financeiro; a não diferenciação entre as transferências e a evasão definitiva do estudante no ensino superior, além disso, não levar em consideração à diversidade na trajetória educacional de diferentes grupos, se atentando as questões como idade, gênero e etnia/raça (esses dados constam no primeiro modelo, porém não valoriza a multiplicidade que elas causam).

Vale destacar que o objetivo do primeiro modelo de Tinto (1975) era explicar a evasão do ensino superior, sem abranger todos os pontos de vista da instituição como um todo, porém o autor apresenta em 1997 as características relacionadas ao estudante de meio período, que realiza outras funções externas à graduação. E em decorrência de novas conclusões sobre o ensino superior, Tinto (1997) elabora uma nova proposta do processo longitudinal, na qual a vivência de sala de aula (que na primeira versão do modelo recebia baixíssima evidência) ganha uma atenção especial.

De acordo com Tinto (1997), a inserção do ambiente da sala de aula ocorreu com a finalidade de adequar o modelo as experiências dos alunos que não podem se dedicar apenas aos estudos ou no caso do estudante que não passa a maior parte do seu tempo no universo acadêmico. No caso desses sujeitos, a sala

de aula seria caracterizada como um ambiente na qual ocorre à grande parte das interações acadêmicas e sociais, ou seja, a sala de aula é o espaço que acontece de modo efetivo a integração e o crescimento/ progressão do com o ensino superior. Desse modo, Tinto apresenta um modelo sobre a sala de aula, aprendizagem e a continuidade na educação superior.

Figura 2 - Modelo sobre a relação entre sala de aula, aprendizado e permanência (Tinto, 1997)



Fonte: Tinto, Vicente 1997.

Com base na imagem acima, a sala de aula configura-se como um ambiente de aprendizado e contato acadêmico juntamente como um espaço de participação. E essa relação ultrapassa o espaço físico, uma vez que o relacionamento do discente com a comunidade acadêmica e social da instituição de ensino geralmente exterioriza o contato e experiência da sala de aula (TINTO, 1997).

Tinto (1997) passa a integrar de modo mais claro, em seu modelo, a interferência do compromisso externo na decisão de continuar ou evadir da IES, diminuindo assim as críticas ao seu modelo que levava em consideração apenas as interferências intra-institucionais.

E ainda tomando como base a figura 2, Tinto também expande sua perspectiva de resultados. Embora o foco seja na permanência, o autor acrescenta como variável dependente a aprendizagem, sendo necessário compreender simultaneamente os fatores que inter-relacionados em sua natureza.

Importante destacar que, de acordo com Bardagi (2007), os estudos sobre a temática de evasão realizados por Tinto, priorizam os fatores econômicos, estruturais da universidade, suporte familiar e integração social, ou seja, levam em consideração os aspectos contextuais, interpessoais e de adaptação ao ensino superior, porém Tinto não leva em consideração as escolhas vocacionais. Nesse pensamento, Ambiel (2015) relata que a teoria do processo de evasão de Tinto (1975) é restrita aos fatores de integração social e acadêmica do aluno. Segundo Bardagi (2007) os alunos que abandonam os cursos de graduação relatam diferentes fatores que correspondem a escolhas vocacionais e mais especificadamente as frustrações e insatisfações com a escolha realizada. A autora ainda pontua que é de extrema importância envolver os aspectos de desenvolvimento vocacional ao investigar a temática sobre permanência e/ou evasão universitária.

3.2.

Evasão no Ensino Superior – o contexto brasileiro

Analisando historicamente o ensino superior no Brasil, percebemos que nos últimos anos houve um aumento no acesso a essa etapa do ensino, tanto nas universidades privadas quanto nas públicas, mediante as políticas públicas que visavam eliminar ou minimizar as situações excludentes e desfavoráveis dos indivíduos. Mediante ao maior número de ingresso, também se aumentou o número de abandono.

Quando olhamos o estudo sobre a evasão universitária no Brasil, nos deparamos com os primeiros trabalhos desde 1977, porém esses estudos se davam de maneira isolada. Polydoro (2000) cita em sua tese que já era possível ver trabalhos de Rosa (1977), Costa (1979), Maia (1984), Moysés (1985), Hamburger (1986), entre outros. A partir de 1995, ocorreu formalmente a preocupação com essa temática, quando estudiosos se reuniram no evento denominado Seminário sobre Evasão nas Universidades Brasileiras, promovido pela Secretaria de

Educação Superior/Ministério da Educação e do Desporto (SESu/MEC) em fevereiro de 1995, que visava a criação da comissão especial de estudo sobre evasão, com o intuito de definir o conceito de evasão, os seus índices e suas causas.(BRASIL, 1997; RIBEIRO, 2005; POLYDORO, 2000; BARDAGI; HUTZ, 2005, 2012).

De acordo com Polydoro (2000), a pesquisa referente ao processo de evasão nas universidades ocorreu principalmente como parte integrante nos processos avaliativos das instituições de ensino, em destaque as universidades públicas, uma vez que, segundo os indicadores globais do SESu/MEC, citava uma média nacional de evasão de 50% nas Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. E em contrapartida, esses mesmos indicadores, registravam um baixo índice de diplomação (BRASIL, 1997). Dessa forma, a expectativa do diagnóstico e da intervenção na problemática evasão foi sendo estudada e analisada como um processo que influencia as IES.

Com o desenvolvimento dessa área de pesquisa, percebeu-se que a evasão deveria ser analisada como um sintoma que desafia as IES e não como doença, ou seja, a retirada do aluno é uma consequência e não uma causa. Alguns estudos começaram a trabalhar esse fenômeno baseados em diferentes concepções, segundo o ponto de vista do discente, das questões socioeconômicas, psicológico e seus efeitos (POLYDORO, 2000).

No entanto, para prosseguir o nosso estudo sobre esse assunto, iremos abordar os conceitos de evasão e/ou abandono universitário para assim poder compreender as suas consequências no campo da educação, principalmente na educação brasileira. Vale salientar que o estudo nessa temática é uma área vasta e que envolve questões educacionais, psicológicas, sociais, econômicas, políticas, entre outras.

De acordo com Ribeiro (2005), Baggi e Lopes (2011) e Silva Filho e Lima Araújo (2017) existem inúmeras maneiras de entendimento que não permitem chegar a uma definição precisa do conceito de evasão e abandono escolar, isso porque tais termos requerem uma compreensão dos motivos que levaram os alunos a ingressarem e, as suas trajetórias de permanência para, dessa maneira, compreender o egresso desses discentes. Autores afirmam, ainda, que “a

diversidade de conceituação atrapalha a quantificação precisa dos casos, dificultando o estudo das causas e dos princípios que podem levar a alternativas claras e objetivas para superação desse problema que perdura até hoje” (SILVA FILHO; LIMA ARAÚJO, 2017, p. 37).

Refletindo sobre os conceitos de evasão, a comissão criada pelo SESu/MEC em 1995 caracteriza a evasão fazendo a seguinte diferenciação-evasão de curso: ocorre quando o discente desligasse do curso superior em diversas circunstâncias, como por exemplo, abandono (deixa de matricular-se), desistência (abandono oficial), transferência ou reopção (alteração de curso), exclusão por regras da instituição; evasão da instituição: quando o educando retira-se da instituição na qual está matriculado; evasão do sistema: se dá quando o educando desiste tanto de maneira definitiva ou temporária o ensino superior (BRASIL, 1997).

Silva Filho (2007) afirma que há dois processos semelhantes, porém não são iguais: a evasão anual que consiste na diferença entre o número de matriculados de um ano para o outro; e a evasão total, que compara o número de matriculados com o número de concluintes do curso.

Riffel e Malacarne (2010) defendem que de modo mais simples do termo, que “o ato de se evadir, fugir, abandonar; sair, desistir; não permanecer em algum lugar. Quando se trata de evasão escolar, entende-se a fuga ou abandono da escola em função da realização de outra atividade” (p.1).

Já Fritsch, Rocha e Vitelli (2015) consideram a evasão no Ensino Superior, a admissão e a não conclusão de um curso de graduação por abandono/renúncia. Já Silva Filho e Lima Araújo trazem em seu trabalho a conceitualização segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep (1998) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Ideb (2012) que pode ser entendida da seguinte maneira:

A diferença entre evasão e abandono escolar foi utilizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Inep (1998). Nesse caso, “abandono” significa a situação em que o aluno se desliga da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na “evasão” o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar. Já o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/Ideb (2012) aponta o abandono como o afastamento do aluno do sistema de ensino e desistência das atividades escolares, sem solicitar transferência. (Silva Filho; Lima Araújo, 2017, p. 37-38).

Silva Filho e Lima Araújo (2017) chamam a nossa atenção para o fato de considerarmos como evasão apenas os casos em que os discentes param de frequentar a unidade de ensino, desprezando outras situações como, por exemplo: nos casos dos alunos que se desligam de um curso e ingressam em outros cursos. Nesses casos, o aluno pode não estar vivenciando uma situação de evasão, e sim uma transferência de curso. Os autores citam em sua obra Pelissari (2012, p. 33), que afirma que “o conceito de evasão traz um caráter subjetivista, responsabilizando o aluno pela sua saída da escola, considerando apenas os fatores externos, caindo na armadilha do reprodutivismo das relações sociais na escola”.

Sobre essa temática, Lobo, Ribeiro e Moreira (2019) afirmam que esse é um problema social, principalmente quando pensamos as Instituições de Educação Superior (IES) privadas. Os autores ainda afirmam que isso ocorre devido a diversos fatores como: “[...] falta de formação adequada na educação básica, inclusão, financeiro, mobilidade, social, entre outros que são determinantes para a permanência dos estudantes na educação superior.” (LOBO; RIBEIRO; MOREIRA, 2019, p. 102).

Corroborando com essa ideia, os autores Silva Filho e Lima Araújo (2017) afirmam que:

Fatores internos e externos, como drogas, tempo na escola, sucessivas reprovações, falta de incentivo da família e da escola, necessidade de trabalhar, excesso de conteúdo escolar, alcoolismo, localização da escola, vandalismo, falta de formação de valores e preparo para o mundo do trabalho, podem ser considerados decisivos no momento de ficar ou sair da escola, engrossando a fila do desemprego. (SILVA FILHO; LIMA ARAÚJO, 2017, p. 36).

Ainda nesse pensamento multifatorial da evasão, Lobo, Ribeiro e Moreira defendem que há variados motivos que levam à evasão escolar, dentre eles “reprovação, prazos nas solicitações e falta de informação. As IES vêm se deparando com o fenômeno da evasão, considerado um dos problemas recorrentes do ensino superior brasileiro (2019, p. 103).

Sendo assim, podemos compreender a evasão e o abandono universitário como processos muito complexos e que envolvem questões multifatoriais que podem estar correlacionadas com fatores intrínsecos ao sujeito, (baixa motivação; dificuldades de relacionamento com os pares; baixo rendimento, dificuldade na participação de atividade extracurricular) assim como fatores extrínsecos, sociais desse indivíduo, como (relacionamento frio com professores; focalização do currículo em algumas áreas específicas; conflitos entre visões de mundo). E é devido ao alto número de egressos que vários estudos vêm sendo realizados a fim de identificar os motivos do abandono, buscando meios para solucioná-los, uma vez que a permanência no ensino superior está vinculada ao contexto socioeconômico, político, cultural, sistema educacional e processo ensino-aprendizagem (RIBEIRO, 2005; CAVALCANTI *et al.*, 2010; BAGGI; LOPES, 2011; BARDAGI; HUTZ, 2005, 2012; SILVA, 2013; STINEBRICKNER, 2014; AMBIEL, 2015; MORAES; MELO, 2018).

Um aspecto importante de destacar é que as taxas de abandono não afetam apenas os cursos presenciais. Esse problema também é possível ser visualizado de maneira expressiva na modalidade de ensino a distância – EAD (SIMPSON, 2013; AMBIEL; BARROS, 2018).

Analisando a literatura, Simpson (2013) conclui que a relação entre EAD e desistência discente tem recebido pouquíssima atenção, aparecendo apenas numa relação de um quinto dos estudos publicados sobre educação a distância. Simpson (2013) ainda afirma que: “parece haver uma diferença entre os índices de conclusão apresentados na educação convencional e na educação a distância, onde os apresentados pela última são referentes a um quarto, ou menos, dos da primeira” (p. 463).

Simpson (2013) defende que a vantagem do ensino a distância seria mensalidades mais baratas (uma vez que as instituições não precisam investir em infraestrutura), a vantagem financeira de continuar trabalhando enquanto cursa a graduação, possibilidade de fazer o seu próprio horário e estudar de sua residência. No entanto, os pontos desfavoráveis dessa modalidade seriam: a necessidade da internet e das tecnologias (seja computadores ou até mesmo

smartphone) compatíveis com esse recurso. Além disso, outro agravante seria o isolamento do educando no ensino. E esses fatores, podem favorecer a evasão.

3.3. Motivos da evasão no Ensino Superior

Como vimos anteriormente, a evasão universitária pode ocorrer devido a fatores variados, então, a para que possamos abordar os possíveis motivos da evasão universitária, realizamos uma busca de artigos científicos nas bases de dados eletrônicas: Biblioteca virtual da saúde, Scielo, Lilacs e Google acadêmico, utilizando os seguintes descritores: evasão, ensino superior e Fonoaudiologia, tanto de forma combinada ou não. Os artigos foram lidos na íntegra e, a partir deles levantamos os principais motivos que influenciam no processo de evasão. Então, a seguir abordarei o abandono das IES na modalidade presencial a partir de alguns aspectos, mas sem a intenção de esgotá-los, pois acreditamos que os diversos motivos dialogam entre si e contribuem para entendermos os fatores de sucesso e de fracasso e o fenômeno da evasão universitária.

3.3.1. Questões socioeconômicas

Com as políticas de democratização ao acesso, como por exemplo, as políticas de ações afirmativas (RIBEIRO, 2005; LIMA; OLIVEIRA, 2010; CAREGNATO; OLIVEN, 2017) uma parcela dos menos favorecidos da sociedade vem ganhando outros caminhos, uma vez que essas as políticas têm o objetivo de compensar a desigualdade de oportunidades existentes historicamente no sistema de ingresso no ensino superior brasileiro, oportunizando o acesso a essa etapa de ensino. Segundo Caregnato e Oliven (2017), as ações afirmativas no ensino superior colaboram para minimizar as desigualdades estruturais presentes na sociedade na medida em que reduzem as desigualdades na oferta das oportunidades educacionais em instituições de ensino superior tida como de

qualidade. Nesse mesmo pensamento, Lima e Oliveira (2010, p.172) afirmam que as “pessoas provenientes de famílias com baixa renda que estudaram em escolas públicas aumentaram suas chances de continuar seus estudos em nível superior.” E essa democratização só foi possível devido à mudança na política educacional.

No entanto, vale destacar que, com a entrada desse grupo social discriminado, a universidade se depara com outra realidade, a dificuldade na permanência e na conclusão acadêmica, podendo resultar na evasão devido a fatores financeiros. Lima e Oliveira (2010) citam em seu texto a autora Gaioso (2005, p. 46) quem relata que “os problemas financeiros têm grande influência na decisão dos estudantes desistirem do sonho de formação superior”. Ainda de acordo com os estudos de Ribeiro (2005); Lima e Oliveira (2010) existe uma plena relação entre o motivo da evasão com os fatores econômicos/ renda familiar do aluno, pois segundo os autores, quando os alunos são questionados sobre o principal motivo da saída do curso, eles relatam a falta de recursos financeiros. Dessa forma, em muitos casos, os discentes de baixa renda precisam trabalhar para custear os seus gastos no período de estudo ou até mesmo ajudar na despesa familiar, podendo dessa forma comprometer o seu desempenho universitário.

Os problemas financeiros e a necessidade de trabalhar fazem com que muitos estudantes abandonem os cursos das universidades federais, em especial os de alta demanda, como Medicina, Odontologia, Engenharias, pois estes cursos requerem disponibilidade dos estudantes em horário integral, ocupando, às vezes, todo o dia ou sendo oferecidos em horários variados, que impossibilitam a conciliação com o mundo do trabalho. Assim, as universidades federais estão estruturadas para contemplar o estudante proveniente das classes dominantes, que não necessita trabalhar e não o estudante-trabalhador e o trabalhador-estudante. Este fato se agrava, se levarmos em conta que a demanda por bolsas é muito maior do que a oferta. (PAULA, 2017, p. 311)

Olhando ainda essa relação dos estudantes do ensino superior que estão inseridos no mercado de trabalho, os autores Saccarro, França e Jacinto (2019) relatam que os estudantes que trabalham mais de 10 horas semanais, podem apresentar comprometimento nos seus estudos. Corroborando com esse pensamento, Vargas e Paula (2013) afirmam que o baixo desempenho pode acontecer principalmente nos trabalhadores formais, uma vez que vemos que em muitos casos, esses jovens trabalham uma carga horária longa (em algumas situações, mais de 40 horas), ganhando salários baixos, dificultando a busca por maior escolaridade. Além disso, outra dificuldade encontrada pelo estudante-

trabalhador é na realização dos estágios profissionalizantes, uma vez que alguns empregadores não permitem a liberação do seu funcionário para a realização desse componente curricular. Dessa forma, alguns estudantes precisam abrir mão dos seus trabalhos remunerados em troca de estágios que se caracterizam por diminuição de suas rendas e pela ausência de vínculo trabalhista (VARGAS; PAULA, 2013).

Outro aspecto que irá influenciar na permanência acadêmica é a distância entre a residência do estudante e a instituição de ensino, pois dessa forma, muitos alunos gastam muito tempo do seu dia no trajeto residência universidade e vice-versa. Além disso, esses alunos também possuem altos gastos financeiros com transporte nesse deslocamento. Quando não é possível esse ir e vir da universidade todos os dias devido à distância, muitos estudantes precisam lançar mão da mudança de moradia, recorrendo a repúblicas estudantis, aluguéis de casas/apartamentos de modo individual ou coletivo, entre outras possibilidades. E, dessa forma, há um aumento significativo das despesas, uma vez que, além do aluguel, também serão acrescentados gastos básicos que garantem a sobrevivência, como água, eletricidade e alimentação, o que também poderá influenciar na permanência desse aluno na universidade. (DIAS; THEÓPHILO; LOPES, 2010).

Nessa perspectiva, Vargas e Paula afirmam que:

[...] para serem incluídos no sistema de educação superior dependerão - mais do que da gratuidade - de bolsas de estudo, de trabalho, de monitoria, de extensão, de pesquisa, de restaurantes universitários subsidiados, de moradia estudantil, ou de outras formas que, combinadas a essas, tornem viável a sua permanência no *campus*. (2013, p.462)

Se olharmos historicamente o ensino superior, veremos que os últimos governos vêm criando medidas de apoio à permanência dos estudantes, como: bolsas de estudo, auxílio moradia, alimentação e transporte, dentre outras, com o objetivo de minimizar os aspectos que podem influenciar negativamente a permanência e, conseqüentemente, ajudar o aluno a concluir seu curso.

Para Ambiel (2016) as dificuldades financeiras para pagar a mensalidade da graduação, bem como a dificuldade de conciliar estudos e trabalho, favorecem a retirada do estudante devido a motivos relacionados à falta de suporte. E,

segundo Ambiel e Barros (2018), a renda pode impactar na adaptação dos estudantes de modo a potencializar ou minimizar os desejos de abandonar ou permanecer no curso.

3.3.2. Atuação docente

Um fator de fundamental importância durante a vida acadêmica de um indivíduo é o papel que os docentes exercem na adaptação e no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. O professor exerce uma influência sobre o discente que não se limitam aos conhecimentos, conteúdos e habilidades ensinados por ele. Bardagi e Hutz, (2012) defendem que a visão que os estudantes têm em relação aos professores vão muito além do processo ensino-aprendizagem ou da transmissão de conteúdo, mas parece que também tem influência no desenvolvimento da carreira, servindo como fonte de orientação, aconselhamentos e apoio.

Teixeira, Dias, Wottrich, e Oliveira (2008) reiteram que os docentes têm um valor na adaptação da vida acadêmica do calouro que pode ser percebido em dois planos: o acadêmico e o pessoal. Os discentes relatam que a competência, o desempenho em sala de aula e a capacidade de ensinar dos professores, favorecem o gosto pelo curso e o empenho nas atividades. No entanto, quando isso não acontece, o sentimento é de desapontamento.

A decepção com o tipo de vínculo estabelecido com os docentes pode ocorrer devido ao distanciamento, à formalidade, às poucas possibilidades de interação social, à percepção de menor interesse pelas questões individuais do aluno ou a outros motivos. Oliveira, Wiles, Fiorin e Dias, (2014) no seu estudo verificaram que alguns professores definem limites e diferenciações nas relações desenvolvidas com os estudantes e professores, limitando-se a relações estritamente acadêmicas entre ambos. Além disso, outro aspecto que os entrevistados relataram foi em relação a alguns professores não se preocuparem

com o processo de adaptação acadêmica dos discentes. Oliveira, Wiles, Fiorin e Dias, (2014). Bardagi e Hutz (2012) destacam que:

[...] não se pretende apontar que o modelo de relação do ensino médio, para muitos pesquisadores excessivamente paternalista por parte dos professores, seja o ideal e deva ser perpetuado no ensino superior. Nesse sentido, é importante trabalhar os alunos do ensino médio para a transição escola-universidade, preparando-os para a necessidade de maior autonomia, independência e, em muitos casos, para a impossibilidade de uma relação individualizada professor-aluno (especialmente em algumas condições institucionais); por outro lado é importante construir, no ensino superior, um modelo de interação que contemple os aspectos técnicos e afetivos da troca entre discentes e docentes” (p.180-181).

Um dos fatores que podem contribuir para a saída dos alunos é a má atuação dos docentes. Segundo Dias, Theóphilo e Lopes (2010), os professores, (principalmente dos primeiros períodos, onde ocorre um maior número de evasão) deveriam desenvolver práticas significativas e motivadoras para os alunos, uma vez que os primeiros períodos da graduação são os que geram maiores influências nos universitários. Tinto (2005 apud LOBO, 2012) relata que há uma falta de exigência na formação didática pedagógica do professor universitário. Ainda nessa reflexão, Tinto afirma com base na realidade americana, mas que podemos estender para o ensino brasileiro, que “os professores de nossas IES são os únicos professores [...] que não foram treinados para ensinar”.

Sobre a influência dos docentes no ambiente universitário, Bardagi e Hutz (2012) afirmam que é preciso ter maiores estudos para de fato compreender o impacto.

3.3.3. Importância das relações com os pares

Após o tenso período que são os vestibulares, principalmente no sistema brasileiro de ensino (consistindo principalmente pelo ENEM¹, que visa analisar os conhecimentos escolares adquiridos ao longo dos anos) o ingresso no ensino superior impõe novos contextos como participação do trote e a criação dos novos círculos de amizade “como elementos cujos papéis são considerados fundamentais pelos calouros (TEIXEIRA *et al.*, 2008).

Esse aspecto da adaptação universitária vem ganhando importância, sendo um estudo recente no Brasil. Teixeira, Dias, Wottrich e Oliveira (2008) afirmam que alunos que conseguem se integrarem socialmente e academicamente desde seu ingresso no curso provavelmente terão maiores chances de progresso pessoal e intelectual, quando comparado a aqueles que enfrentam dificuldade na transição à universidade, uma vez que a entrada na universidade requer muitas das vezes a formação de novos vínculos de amizade e rede de apoio.

Uma maneira que alguns estudantes enxergam como processo de ambientação e entrosamento com os demais alunos é o trote. Esse momento descontraído é importante porque serve para “quebrar gelo” entres os estudantes tanto da própria turma e com os de semestres posteriores. Além disso, o trote também serve para os alunos veteranos auxiliarem os calouros com informações

¹ ENEM- O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), foi criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores.

O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni). Além disso, cerca de 500 universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular.

Com a nota do Enem, os candidatos também podem participar do SISU (Sistema de Seleção Unificada) que é o sistema informatizado do Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas. Os candidatos com melhor classificação são selecionados, de acordo com suas notas no exame. (Dados retirados do site do MEC.)

fundamentais, como dica de professores, trabalhos, participação de pesquisa, monitoria e funcionamento da instituição como um todo (TEIXEIRA *et al.*, 2008; SANTOS; OLIVEIRA; DIAS, 2015).

As amizades estabelecidas nessas primeiras vivências da vida acadêmica são compreendidas sendo de fundamental importância pelos os novos alunos. Existe uma expectativa acerca das novas amizades que se construirão. A aproximação entre os estudantes e a criação de vínculos permite que ocorra o compartilhamento de dúvidas, interesses, expectativas e problemas, favorecendo a adaptação. Em contrapartida, a inexistência do laço de amizade e espírito de companheirismo pode frustrar as expectativas (TEIXEIRA *et al.*, 2008; BARDAGI; HUTZ, 2012; SANTOS; OLIVEIRA; DIAS, 2015).

No levantamento feito por Bardagi e Hutz (2012) sobre rotina acadêmica e a relação com colegas e professores buscou-se identificar a influência das relações interpessoais e do envolvimento acadêmico na evasão entre universitários. Participaram da pesquisa oito sujeitos (três mulheres e cinco homens), jovens adultos, solteiros com faixa etária entre 20-25 anos que evadiram diferentes instituições de ensino superior (pública ou privada) do Rio Grande do Sul. Como resultado, alguns sujeitos relatam como ponto positivo na adaptação: o relacionamento com os pares, e o ambiente agradável e de estímulo à criatividade e aprendizagem. Porém como itens negativos, sinalizaram a distâncias e o deslocamento, o espaço físico deficitário, a percepção de maior competitividade e individualismo das pessoas e a exigência aumentada quando comparada à escola. Quando analisado a relação desenvolvida com colegas e professores, alguns indivíduos apontaram que a presença do relacionamento interpessoal (vínculos de amizade, que muitas das vezes ultrapassam a instituição de ensino) no curso foi importante, pois serviu como rede de apoio, postergando a evasão. Houve relatos também da ausência dos relacionamentos, do sentimento de não pertencimento ao grupo, fragilizando a permanência e aumentando a probabilidade da desistência.

Já quando estudada a percepção em relação aos vínculos estabelecidos com os docentes, foi quase que unânime a fala de decepção, pois segundo os alunos evadidos, os professores adotavam posturas mais distantes, mais formais, com menores espaços de interação social, percepção de menor interesse pelas

questões individuais do aluno etc. Bardagi e Hutz (2012) discutem que essa ideia de proximidade, vínculo, ocorre em decorrência das experiências escolares. Os autores também sinalizam que questões como insatisfação com a didática, relacionamento distante e outros conflitos já é objeto de estudos na literatura, funcionando como critério de desapontamento e de retirada da graduação. Os autores concluem refletindo sobre a necessidade de proporcionar uma análise junto aos docentes sobre seu papel no desenvolvimento vocacional do sujeito, para além da transmissão de conhecimentos.

De acordo com Ambiel (2016), a dificuldade de relacionamento com os colegas e a falta de suporte deles no enfrentamento das dificuldades encontradas no percurso acadêmico, constituem os motivos interpessoais no processo de evasão.

3.3.4. Currículo da graduação

Um novo fator que Dias, Theóphilo e Lopes (2010) apontam como contribuinte para a evasão universitária é a falta de atualização da grade curricular, se tornando incompatível com as necessidades da sociedade e do mercado. Na ausência dessas reformulações curriculares, ocorre um hiato entre a teoria e a prática. Além disso, podemos citar a ausência de atividades de pesquisa e extensão, uma vez que estas atividades possibilitam o diálogo entre teoria e prática, proporcionando ao discente um contato com a futura profissão e com a sociedade. Saccarro, França e Jacinto (2019), apontam em seu trabalho que a integração do estudante com as atividades acadêmicas é de fundamental importância. Os autores afirmam que as atividades realizadas ao longo da graduação, tanto as remuneradas quanto as não remuneradas, monitorias, estágios não obrigatórios, iniciação científica e projetos de extensão, reduzem as chances de os indivíduos evadirem. (BARDAGI; HUTZ, 2012; SACCARRO; FRANÇA; JACINTO, 2019).

Teixeira *et al.* (2008) alegam que as práticas acadêmicas não obrigatórias garantem um lugar de destaque no desenvolvimento de adaptação no curso para

que os alunos que participam dessa experiência, uma vez que tais atividades, demandam sensatez e seriedade, proporcionando troca de saberes com outros discentes e docentes, além de fomentar a vida acadêmica dos estudantes.

No entanto, alguns estudiosos sinalizam que as grades curriculares podem não favorecer o envolvimento dos discentes nas atividades como monitoria, bolsas de pesquisa, estágios, participação em representações discentes, grupos de estudo etc. Dados mostram que há um quantitativo entre 40% a 70% dos estudantes que não participam de nenhuma atividade além da sala de aula. (BARDAGI; HUTZ, 2012)

Cavalcanti, Lima, Marques, Alves e Granville-Garcia (2010) afirmam que no início do curso de graduação, em torno dos dois primeiros anos, o currículo tende a ser exclusivamente teórico, o que pode provocar desinteresse pela profissão e possível evasão. Desse modo, posso inferir que esse seja um dos motivos que Silva (2013), Saccarro, França e Jacinto (2019) observaram que as taxas de egresso são maiores nos primeiros semestres e, conforme ocorre a progressão nos semestres, as taxas de evasão tendem a cair. Para Silva (2013, p. 324) “a chance de conclusão aumenta substancialmente quando o aluno passa do 2º para o 3º período em que está na instituição”.

3.3.5. Assistência educacional

Outro motivo que pode levar a evasão universitária é a falta de assistência educacional. Baggi e Lopes (2011) defendem que a permanência do discente na graduação está relacionada com o suporte pedagógico que a universidade disponibiliza, no entanto, as autoras afirmam que várias instituições privadas e públicas se encontram despreparadas para tal serviço.

Para Dias, Theóphilo e Lopes (2010, p. 4), esse tipo de assistência pode ser entendido como o “conjunto de projetos e/ou ações que visam à integração do aluno com a universidade, sua permanência nela e seu bom desenvolvimento acadêmico”. Muitos acadêmicos tiveram acesso a uma formação escolar básica

precária e por isso, esses alunos podem apresentar dificuldades em se integrar no curso e consequentemente um número maior de reprovações. As sucessivas reprovações nas disciplinas fazem com que os discentes fiquem desestimulados a continuarem no curso, contribuindo dessa forma para menor número de concluintes. (BRAGA; PINTO; CARDEAL, 1997 apud DIAS; THEÓPHILO; LOPES, 2010; STINEBRICKNER, 2014; SACCARRO; FRANÇA; JACINTO, 2019). No entanto, faz-se necessária assistência aos discentes com o objetivo de favorecer a permanência.

Uma maneira de melhorar o suporte educacional é ofertando monitorias, pois dessa forma, os acadêmicos com dificuldades de aprendizagem/rendimento iriam se beneficiar, melhorando assim, o seu desempenho nas disciplinas de seus cursos. Além disso, as IES também podem ofertar orientação psicopedagógica de estudos, ajuda na organização do tempo e das atividades que poderiam favorecer o processo ensino-aprendizagem, o processo profissional e pessoal (BARDAGI ; HUTZ, 2005; RIBEIRO, 2005; ANDRIOLA; MOURA, 2006; PRADO; MAIO, 2019).

Andriola e Moura (2006) em sua pesquisa com os docentes e com os coordenadores a respeito da evasão dos discentes, encontra a possível opção para auxiliar os alunos: a presença do professor orientador. Esse professor iria acompanhar diretamente o discente durante o seu processo de aprendizado, analisando grade curricular, acompanhando o desempenho e frequência, ajudando-o a evitar desmotivações e reprovações. Pesquisa revela que a escolha desse professor seja de acordo com a finalidade (MORAES; MELO, 2018). Porém, vale destacar que nesse mesmo estudo, aproximadamente 14% dos docentes entrevistados não concordam com essa prática, pois os mesmos alegam que essa atividade de professor orientador seria paternalista e criaria sujeitos dependentes e sem autonomia. De qualquer maneira, é essencial pensar no encaminhamento de estratégias para o ingresso, permanência e integralização desses estudantes no ensino superior.

Andriola e Moura (2006) realizaram um estudo com o objetivo de investigar a opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação na Universidade Federal do Ceará. A

pesquisa de campo foi desenvolvida com auxílio de um questionário semiestruturado no qual abordava aspectos como resgate da função do professor orientador; opinião dos coordenadores acerca do envolvimento docente; papel da gestão central, dos coordenadores e dos docentes no combate ao fenômeno da evasão. Foi realizado com 21 coordenadores e 52 docentes das nove unidades acadêmicas da instituição.

Os autores verificaram que a maioria dos coordenadores (87%) foram favoráveis ao retorno da atividade do professor orientador, já que acompanharia de perto o processo de aprendizagem do discente, ajudando-o a evitar as reprovações e minimizando a desmotivação para com o curso. No entanto, um pequeno grupo (12%) não concordou a função do professor orientador, pois alegou haver número insuficiente de docentes, falta de tempo (uma vez que já realizam muitas atividades, sendo impossível dar conta de mais uma) e recursos insuficientes para a realização desse tipo de trabalho. Alguns docentes relataram que a dificuldade do aluno não está reduzida ao processo de ensino-aprendizagem, mas sim à vida pessoal do indivíduo, sendo assim, irrelevante a atuação do professor orientador. Além disso, houve também docentes crendo que a função do professor orientador seria de ter uma postura paternalista, criando estudantes submissos e sem iniciativa. Outro aspecto destacado por 15,3% dos coordenadores foi a necessidade de melhorar a estrutura física (sala de aula, laboratório, recursos audiovisuais) dos cursos, a ampliação de cursos noturnos (favorecendo a compatibilidade entre os horários de trabalho e de estudo, uma vez que é um problema muito relatado pelos universitários) e a melhoria na qualidade do ensino e do projeto político-pedagógico. Por fim, Andriola e Moura concluem tomando como base as entrevistas o benefício da criação de um serviço de orientação e informação (SOI) com o intuito de auxiliar os egressos do ensino médio, futuros candidatos dos cursos universitários.

Já Baggi e Lopes (2011) fizeram um levantamento da produção teórica sobre o tema da evasão entre 2008-2009. Baggi e Lopes abordam que a evasão do ensino superior é um processo complexo e que não deve ser analisado isoladamente, fora de um contexto histórico, pois é produto da escolarização prévia. Além disso, a permanência do aluno na IES sofrerá interferências se a

instituição disponibiliza suporte pedagógico. As autoras finalizam seu estudo dizendo que a relação entre a evasão, qualidade de ensino e avaliação institucional merece mais atenção nos estudos, uma vez que é pouco explorada.

Ambiel e Barros (2018) desenvolveram um estudo de caráter exploratório, como o intuito de verificar a relação entre a adaptação acadêmica e os motivos para evasão do ensino superior por meio da Escala de Motivos para Evasão no Ensino Superior (M-ES) e do QAES. Nessa pesquisa participaram 198 estudantes universitários de 67 cursos diferentes, matriculados tanto em universidade pública quanto privada, com faixas etárias entre 18 e 52 anos. Foi observado nesse estudo que os estudantes com maior compreensão do seu planejamento profissional tendem a apresentar maiores motivos para concluir a graduação em função da satisfação e segurança com a escolha do curso. Além disso, o estudo também sugeriu que quanto mais familiarizado o estudante estiver com a graduação, nos aspectos emocionais, sociais e com a instituição, menores serão as chances de evasão por motivos relacionados à carreira.

Os autores também observaram que aspecto que envolve o nível socioeconômico também influenciará na adaptação e na permanência do ensino superior. E finalizaram afirmando que compreender os vários fatores envolvidos no processo de adaptação universitária pode favorecer para as IES, públicas ou privadas, desenvolverem programas que auxiliem os estudantes na passagem do ensino médio ao superior, assim como durante todas as possíveis dificuldades de adaptação ao longo da graduação.

Prado T. S. e Maio E. R. (2019) desenvolveram uma pesquisa qualitativa com os Núcleos de Atendimento Psicopedagógicos de uma instituição de ensino superior privada na cidade de Maringá/PR, que atende estudantes de variados cursos da área de saúde, humanas e sociais aplicadas, com o intuito de verificar a participação do profissional com formação em Psicopedagogia atuante no Ensino Superior. A escolha dos participantes se deu por meio de sugestão da própria direção da instituição. A pesquisa foi desenvolvida com aplicação de questionário a duas pedagogas (uma vez que na instituição não existia nenhuma psicopedagoga). Ambas atendem uma média mensal de 2 a 5 alunos, sendo que a instituição possui cerca de 2500 alunos. A instituição tem um Núcleo de

Atendimento Pedagógico (NAPE), que faz um trabalho individualizado com os estudantes, que relatam alguma dificuldade. O NAPE também é responsável em fazer a formação e informação dos professores, através de reuniões com docentes sobre casos individualizados e desenvolve semanas pedagógicas. Os autores verificam a ausência dos psicopedagogos nessa etapa da escolarização, uma vez que esses profissionais ainda são vistos como aqueles que atendem somente crianças ou em escolas de Educação Básica. E o psicopedagogo é visto como facilitador dos processos educacionais, mediador, buscando melhoria e estratégias contínuas que favoreçam o processo ensino-aprendizagem.

3.3.6.

Falha na Tomada de Decisão em Relação ao Curso

A escolha do curso de graduação é um processo complexo e difícil, marcado de ansiedades e dúvidas. (Barlem JGT, Lunardi VL, Bordignon SS, Barlem ELD, Lunardi Filho WD, Silveira RS, Zacarias CC, 2012). Muitos estudantes que se matriculam no ensino superior realizam as suas escolhas profissionais numa faixa etária muito precoce, de forma imatura, com base em informações mínimas, geralmente distorcidas e idealizadas sobre o curso (ANDRIOLA, ANDRIOLA e MOURA, 2006; LEVENFUS, 2004 apud DIAS, THEÓPHILO e LOPES, 2010). E ao ingressarem no curso sem conhecer de fato a carreira profissional, logo ficam desmotivados quando percebem que a futura profissão não lhe proporcionará satisfação pessoal (BARLEM *et al.*, 2012) realizaram uma pesquisa intitulada: opção e evasão de um curso de graduação em enfermagem: percepção de estudantes evadidos. Nessa pesquisa, foi obtida a seguinte resposta de uma aluna que evadiu:

Hoje, eu penso que foi uma escolha imatura. Escolhi a enfermagem por ter vivenciado, meses antes da escolha, uma situação de doença familiar e, assim, tive bastante contato com hospital e profissionais da área e achei muito bonita a profissão. (BARLEM *et al.*, 2012, p. 134)

E esse depoimento vem exemplificar nossas afirmações, de que muitos alunos têm uma visão errônea sobre o curso escolhido. A desmotivação ocorre

logo no início da graduação, quando o vínculo do discente ainda é frágil com a instituição. Para Silva Filho *et al.* (2007) e Cavalcanti *et al.* (2010) a taxa de evasão é duas a três vezes maior mundialmente no primeiro ano do que nos anos seguintes.

Além disso, outro motivo que pode favorecer a desistência do estudante é a escolha do curso pela baixa concorrência no processo seletivo. Ainda segundo Barlem *et al.* (2012), no mesmo trabalho já citado, os autores obtiveram também a seguinte resposta: “Na verdade, eu optei porque, além de ser um curso não tão concorrido é, conseqüentemente, mais acessível. E, por ser da área da saúde, achei que me acrescentaria alguma coisa” (p.134).

Algumas pessoas desejam cursar o ensino superior como uma alternativa que lhe garanta um status social, ou melhor, remuneração no futuro próximo. E com isso, a escolha da graduação somente pela relação candidato/vaga pode acarretar desinteresse, resultando assim na evasão. Estudos vêm mostrando que cursos com menor prestígio social e menor concorrência, apresentam um número de egresso maior quando comparados com cursos de maior reconhecimento social, como os cursos de medicina, direito, odontologia e engenharias (BARDAGI; HUTZ, 2005; CAVALCANTI *et al.*, 2010; BARLEM *et al.*, 2012).

Barlem *et al.* (2012) desenvolveram um estudo qualitativo analisando a percepção de estudantes evadidos no curso de Enfermagem de uma Universidade Federal do Sul do Brasil. Participaram do estudo nove estudantes evadidos (sendo oito do sexo feminino e um do sexo masculino) que tinham idade entre 20 e 23 anos. Quatro deles haviam evadido do curso na 1ª série; três haviam evadido do curso na 2ª série, um havia evadido do curso na 3ª série, e um havia evadido do curso na 7ª série. Dos nove participantes, seis alunos ingressaram em outros cursos do ensino superior, porém o restante (três alunos) não estava frequentando nenhum outro curso universitário.

Neste estudo foi possível observar que a escolha da profissão dos alunos que evadiram ocorreu a partir de experiências anteriores com situações de doença familiar e/ou, pela vivência com pessoas próximas que já trabalham na área da enfermagem. Desse modo, os alunos que abandonaram o curso não refletiram o suficiente sobre sua escolha de curso. Outros fatores que os autores observaram

como contribuinte no processo de abandono da graduação são os problemas financeiros (dificultando o prosseguimento dos estudos); a falta de reconhecimento da profissão (com diminuição do entusiasmo com o futuro profissional, além de ser visto como cursos subalternos); influência dos colegas (que se juntam e lamentam o fato de não terem sido aprovados nos cursos de primeira opção, aumentando desse modo os sentimentos de frustração com o curso e potencializando a vontade de abandono.). Barlem et al, concluem o estudo abordando a necessidade de as instituições estarem atentos as expectativas, sentimentos e frustrações dos estudantes em relação ao curso. Além disso, outro aspecto de fundamental importância vista pelos autores é a contribuição dos colegas de turma para a tomada de decisão de permanecer ou não no curso de graduação, pois até mesmo os estudantes que tinham como primeira opção de curso a enfermagem, ao perceberem que outros estudantes se encontram angustiados e desanimados com a escolha do curso, podem acreditar que escolheu erroneamente o curso de enfermagem.

Ambiel (2016) afirma que as dúvidas e incertezas quanto à escolha de curso, e o desejo de conhecer outra graduação, podem favorecer a saída do discente. Ambiel e Barros (2018) afirmam que quando o sujeito está mais satisfeito com a escolha do curso, ele tende a apresentar maior organização nas mudanças exigidas no novo processo de ensino-aprendizagem e que isso gera um melhor desempenho no percurso do aluno, diminuindo as chances de evasão.

Vale destacar, ainda, que, segundo Ambiel (2015), o sentimento de decepção com a carreira futura não tem sido estudado de forma suficiente pela literatura, mesmo sendo um aspecto de fundamental importância na vivência acadêmica.

3.3.7. Presença da Crença de autoeficácia

A crença da autoeficácia pode ser compreendida como percepções que os sujeitos têm sobre suas competências pessoais e capacidades, resultando em motivação e satisfações pessoais. Caso as pessoas não confiem que seus atos,

ações possam gerar resultados, elas irão tender a desistir frente os desafio e dificuldade (PAJARES; OLZ, 2008; CASANOVA *et al.*, 2018, ARIÑO; BARDAGI, 2018).

A crença da autoeficácia servirá como influenciador no regulamento dos pensamentos e do comportamento, uma vez que o funcionamento humano sofre interferências de muitos fatores e variadas decisões que tomamos na vida são baseadas no sucesso e no fracasso. Além disso, as habilidades e conhecimentos prévios que temos, irão influenciar o que fazer ou não fazer.

Para Bandura (1997, p. 2) apud Pajares e Olz (2008, p. 102): “O argumento básico com relação ao papel das crenças de autoeficácia no funcionamento humano é que o nível de motivação, os estados afetivos e as ações das pessoas baseiam-se mais no que elas acreditam do que no que é objetivamente verdadeiro”. Então se pode pressupor de forma mais assertiva, que os indivíduos agem muito mais baseado em suas crenças e capacidades do que quando comparado com o que realmente são capazes de realizar. No entanto, é preciso salientar que nenhum grau de confiança isoladamente produzirá o sucesso. É preciso que exista a associação de habilidades e conhecimentos para que o resultado ocorra de forma positiva. Pajares e Olz (2008, p. 103) afirmam que:

[...] as crenças de auto-eficácia ajudam a determinar os resultados que se esperam. Os indivíduos confiantes prevêm resultados bem-sucedidos. Estudantes confiantes em suas habilidades sociais prevêm encontros sociais bem-sucedidos. Aqueles que têm confiança em suas habilidades acadêmicas esperam tirar notas altas em exames e que a qualidade de seu trabalho lhes traga benefícios pessoais e profissionais. O oposto é verdadeiro para aqueles que não têm confiança. Estudantes que duvidam de suas habilidades sociais prevêm que serão rejeitados ou ridicularizados, mesmo antes de estabelecerem contato social.

Os discentes que não possuem confianças nas suas habilidades, já imaginam que os seus desempenhos serão insatisfatórios antes mesmo das matrículas nas disciplinas e realizações das avaliações. Por conseguinte, esses pensamentos podem acarretar: isolamento social, impactos negativos no seu rendimento acadêmico e na sua vida pessoais. E por essa via assume um papel fundamental na persistência ou abandono universitário (PAJARES; OLZ, 2008; CASANOVA *et al.*, 2018; ARIÑO; BARDAGI, 2018).

Todavia, uma crença de autoeficácia elevada pode não surtir efeitos condizentes com esse pensamento se o indivíduo também acreditar que aquele comportamento acarretará impactos negativos.

3.3.8. Problemas pessoais e adoecimento

Em alguns casos, a evasão, principalmente do sexo feminino está relacionada ao casamento, à gravidez não planejada ou ao nascimento de filhos. Outro motivo para a evasão é o surgimento de problemas de saúde tanto de um familiar, quanto do próprio estudante.

Ariño e Bardagi (2018) sinalizam em seu estudo sobre as correlações dos níveis elevados de ansiedade, stress e depressão, com a qualidade das vivências acadêmicas e a autoeficácia para formação superior, que pesquisas na literatura nacional e internacional vêm relatando vulnerabilidade na população universitária no desenvolvimento de alguns transtornos mentais, como por exemplo, a depressão, a ansiedade e o *stress*, uma vez que o indivíduo precisa se adaptar a novos contextos, mudança na rotina de sono, estratégias e organização do tempo e do estudo, entre outros aspectos. As autoras relatam que um fator de risco encontrado na literatura para o adoecimento mental e aparecimento de transtornos psiquiátricos é a inserção do educando em cursos da área da saúde e que as maiores médias foram nos cursos de Fisioterapia, Odontologia, Enfermagem e Medicina, respectivamente. Estudos revelam que não há consenso na literatura quanto ao período de maior adoecimento, pois cada etapa é caracterizada por demandas distintas.

Ariño e Bardagi (2018) destacam também que outro fator preocupante nos discentes é o aumento de comportamentos sexuais de risco e de consumo e abuso de álcool e outras drogas. Vale pontuar que além desses fatores já mencionados, não podemos esquecer o adoecimento que é resultante das mudanças no estilo de vida e nas dietas dos universitários, acarretando o surgimento das doenças crônicas não transmissíveis – DCNT principalmente a obesidade, o diabetes e a

hipertensão arterial sistêmica entre outras, uma vez que essa população tende a substituir as principais refeições completas por lanches que são considerados rápidos e práticos, ultrapassando desse modo o consumo preconizado de alimentos contendo açúcares, óleos e gorduras. Carneiro, Lima, Marinho e Souza (2016) relatam que esse é um fator preocupante, uma vez que tais doenças adquiridas nessa fase poderão perdurar o restante da vida do sujeito. Em casos de agravamento do problema de saúde, a evasão se dá pelo óbito do estudante. (DIAS; THEÓPHILO; LOPES, 2010).

Também foi observado por Ariño e Bardagi (2018) que a dimensão pessoal/emocional foi a que teve maior impacto no adoecimento dos estudantes, aparecendo com variação de humor, sentimento de tristeza, desorientação, sonolência etc. Além disso, também é possível verificar a presença de dificuldade de concentração, debilitação física, aumento de atividades sexuais de risco, consumo excessivo de álcool, uso de outras drogas e sentimento de rendimento insuficiente quando comparado com o ritmo de trabalho dos colegas. As autoras afirmam que os vínculos com os pares servem como uma rede de apoio e que pode favorecer uma melhora na qualidade de vida. Elas concluem que é fundamental conhecer o processo saúde-doença dos universitários, pois permite pensar em qualidade de vida desse grupo, uma vez que essa etapa da vida é importante para o desenvolvimento pessoal, cognitivo e profissional do discente.

3.3.9. Características pessoais e familiares

Como já vimos, a retirada do estudante do curso universitário, tende a sofrer interferências de muitos aspectos como já citado anteriormente, porém vale destacar que alguns autores sugerem que características pessoais como gênero e personalidade tende a influenciar na permanência e na retirada do estudante do ensino superior. De acordo com Stinebrickner e Stinebrickner (2014), as taxas de evasão não são homogêneas, elas se modificam de acordo com o gênero, uma vez que as mulheres tendem a abandonar menos os cursos superiores quando comparados com os homens. Nesse mesmo pensamento, Saccaro, Franca e Jacinto

(2019) citam em seu trabalho que uma parte significativa da literatura sobre a evasão educacional concorda com o fato de as mulheres serem mais persistentes nessa etapa de ensino.

Carneiro, Ferreira e Moura (2019) em seu estudo correlacionando a personalidade e persistência discente relatam que as alunas tendem a serem mais amáveis, têm maior necessidade de aprendizado, são mais auto eficazes nos seus aprendizados e estão mais satisfeitas com os cursos escolhidos, resultando em maior permanência do que os discentes do gênero masculino.

A literatura também vem sinalizando como influenciadora no processo de permanência e evasão a faixa etária. No que se refere à idade, de modo geral, quanto maior a faixa etária dos estudantes, menor é a sua taxa de permanência e finalização da graduação.

Na pesquisa realizada por Sobral (2003) sobre a motivação dos estudantes de medicina, foram incluídos no estudo 269 alunos que progrediram do terceiro semestre do curso no decurso de quatro anos, entre 1998 e 2001 na universidade de Brasília. A média da faixa etária dos sujeitos era 20,5 anos, na época de participação. Foram realizadas as seguintes escalas: Escala de motivação acadêmica; inventário de valorização do curso; escala de autoconfiança e rendimento acadêmico. Foi observado que as alunas apresentaram um escore significativamente maior na motivação intrínseca quando comparado ao sexo masculino. Em contrapartida, os estudantes do gênero masculino apresentaram melhor escore na motivação extrínseca sob controle externo. Segundo o autor, esse resultado tem impacto sobre a parte didático pedagógico do curso, sobre o aconselhamento psicológico dos alunos e sobre o desenvolvimento curricular.

Outro motivo que ganha relevância nesse processo é o histórico familiar, uma vez que esses sujeitos carregam consigo as marcas/ histórias das suas famílias.

A literatura vem apontando os caminhos que estudantes da 1º geração percorrem para obter a diplomação. Mas afinal o que seria essa categoria de estudantes? Estudante da primeira geração é entendido como aqueles que foram os primeiros sujeitos a entrarem no ensino superior da sua família, ou seja, estudantes cujo núcleo familiar de pais e demais membros não tiveram acesso a

um curso de graduação. (FELICETTI; CABRERA, 2017; FELICETTI; MOROSINI; CABRERA, 2019).

De acordo com Davis (2010) apud Felicetti, Morosini e Cabrera (2019) faltam algumas características nos estudantes primeira-geração relacionado a cultura universitária e ocorre o sentimento de não pertencimento ao meio acadêmico.

Davis afirma que o fato do estudante não está familiarizado a cultura universitária, faz como o discente seja novo no entendimento do conhecimento privilegiado, na linguagem especial e nos sinais sutis verbais e não verbais, que, depois que alguém os domina se torna um membro de qualquer comunidade ou subcultura do grupo. (DAVIS, 2010 apud FELICETTI, MOROSINI, CABRERA, 2019).

Felicetti e Cabrera ainda afirmam que:

Ser a primeira geração a graduar-se, a ter a chance da realização de uma faculdade, constitui-se aspecto de suma importância no campo da mobilidade social. Em outras palavras, é uma nova geração que tem acesso ao conhecimento, a novos saberes, culturas e relações com novas e diferentes formas de ver, pensar, agir e enfrentar o mundo. É um desencadear de mudanças na vida e no contexto no qual estão inseridos esses graduados. Há a construção de um capital cultural que seus antecessores não tiveram oportunidade de fazer, podendo refletir nas suas futuras gerações, proporcionando melhores perspectivas de vida na sociedade, e em extensão maior, desenvolvimento social e econômico ao país (2017, p. 887).

Nessa perspectiva, ampliamos e direcionamos o nosso olhar para uma breve análise sobre a presença do capital cultural que pode ser entendido como bens culturais que são difundidos pelas diversas ações pedagógicas familiares nas diferentes classes e grupos. Bourdieu e Passeron (1992) afirmam que essas ações pedagógicas se inclinam a propagar a estrutura na distribuição do 'capital cultural entre esses grupos ou classes, favorecendo dessa forma a reprodução da estrutura social.

Alguns autores propõem que a escolha profissional é determinada pelo *habitus*² de classe pertencente do sujeito. Nesse pensamento, *habitus* pode ser entendido como um produto da interiorização dos princípios de um arbitrário

² Habitus é um conceito de Pierre Bourdieu.

cultural, ou seja, um processo de inculcação essencial para que os produtos da história coletiva se perpetuem de modo que alcancem todos os agentes submetidos às mesmas características de existência e que faça parte do mesmo campo. Santis e Souza (2017) definem *habitus* como “um sistema de modos de perceber, de sentir, de fazer e de pensar que nos leva a agir de determinada forma em uma dada circunstância” (p.163).

Maria da Graça Jacintho Setton (2002) defende que o *habitus* não é destino e sim uma ideia que ajuda no pensamento da identidade social, da experiência bibliográfica e no sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. A autora afirma que *habitus* é “como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas.” (SETTON, 2002, p. 31).

Setton (2002) ainda afirma que a noção de *habitus* tenta desfazer as concepções deterministas, e que quer resgatar a ideia dos indivíduos históricos, que as suas escolhas, comportamentos e interesses são resultantes da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma circunstância. A estudiosa diz que:

Os *habitus* individuais, produtos da socialização, são constituídos em condições sociais específicas, por diferentes sistemas de disposições produzidos em condicionamentos e trajetórias diferentes, em espaços distintos como a família, a escola, o trabalho, os grupos de amigos e/ ou a cultura de massa (SETTON, 2002, p.65).

Nesse sentido, é possível analisar o sujeito portador de experiência, capaz de desenvolver sua identidade e seguir seus caminhos sem ser guiado único e exclusivamente pela sua memória incorporada e inconsciente. Na contemporaneidade, o sujeito está mantendo novos vínculos com o mundo exterior na falta de um eixo estruturador único como a família, escola e/ou cultura de massa (SETTON, 2002). E a partir desse raciocínio, a construção do *habitus* pode ser uma condição relevante no processo de permanência e de evasão (RIBEIRO, 2005).

Ribeiro (2005) realizou um estudo preliminar para observar o Projeto Profissional Familiar como Determinante da Evasão Universitária. Participaram do estudo 155 universitários que abandonaram o curso de Psicologia de uma instituição de ensino superior privada da cidade de São Paulo sem ingressar em outro curso ou outra universidade durante o período de 2000 a 2004. A grande maioria era do sexo feminino (132 alunas), sendo 60% solteiros. Também houve

predomínio de estudantes oriundos de escola pública, tendo os pais com baixa escolaridade. Os 155 estudantes responderam a um questionário fechado, no entanto, 15 sujeitos participaram das entrevistas semiabertas. Como principais fatores sinalizados pelos sujeitos entrevistados estão a condição financeira desfavorável, a escolarização prévia deficitária. Outro aspecto também apontado pelos universitários foi a falta de uma cultura acadêmica (*habitus*), gerando um choque na adaptação universitária. E como forma de minimizar a evasão é sugerida o desenvolvimento de centros de desenvolvimento pessoal, nos quais o estudante teria orientação psicopedagógica, profissional e pessoal.

Já Felicetti, Morosini e Cabrera (2019) em seu estudo sobre estudante de primeira geração (P-ger) na educação superior brasileira realizaram um levantamento de micro dados referentes ao questionário do Estudante dos Enade 2015, 2016 e 2017, com o objetivo de entender o cenário acadêmico e a presença e importância do universitário de primeira geração (P- Ger.), promovendo assim discussões acerca dessa temática. Baseados no questionário, os autores verificaram a existência de três questões que permitem a identificação de alunos de 1ª geração. Duas perguntas são referentes à escolaridade máxima da mãe e a do pai. Já a terceira questão verifica a existência de algum familiar com estudos em nível superior. Como resultados obtidos nessa análise, em 2015 participaram 549.487 concluintes, sendo que 32,4% dos alunos foram considerados P-Ger. No ano seguinte, participaram do Enade 216.044 concluintes, dos quais 38,8% eram de P-Ger. Já em 2017, participaram 537.436 concluintes, dos quais 34,1% corresponderam a P-Ger. Outro dado verificado nessa análise foi em relação às características demográficas dos concluintes de P-Ger. participantes do Enade 2015, 2016 e 2017.

Verificou-se que nos três anos as mulheres representaram a maioria dos concluintes de primeira geração, com 59,7% em 2015, 74,6% em 2016 (representando quase dois terços dos alunos) e 55% em 2017. Já nos fatores étnico-racial, nos três anos houve um predomínio de indivíduos brancos como primeira geração de estudantes, sendo 53,2% em 2015, 45,6% em 2016 e 45,9% em 2017. Os autores também verificaram que o maior percentual dos finalistas de P-Ger estava matriculados em Instituições de Ensino Superior privadas com fins

lucrativos, seguida por privadas sem fins lucrativos. Quando analisado as universidades públicas, encontraram seguintes números: somente 21,4% dos P-Ger. em 2015 eram alunos de universidades federais; já em 2016, 32,6% tinham vínculos com as públicas estaduais e por último, em 2017, apenas 28,1% dos concluintes de primeira geração frequentavam as públicas federais. Os autores concluem seu trabalho afirmando que está surgindo na sociedade brasileira um novo perfil de concluintes, formado por sujeitos que são provenientes de núcleos familiares cujos pais e demais membros não têm a formação em nível superior.

Bardagi (2007) desenvolveu sua tese de doutorado sobre a evasão e comportamento vocacional que teve o objetivo de estudar os fatores de escolha e satisfação com o curso universitário, além de conhecer os momentos considerados estressantes pelos estudantes e seus níveis de comportamento exploratório e comprometimento com a carreira. A pesquisa desenvolveu-se em dois estudos complementares a fim de triangular os dados. Bardagi observou que o ambiente propício ao desenvolvimento profissional, como por exemplo: realização de atividades acadêmicas; auxílio familiar, consciência favorável do mercado e as boas relações interpessoais, propiciam uma integração acadêmica melhor, favorecendo assim na construção de projetos futuros, diminuindo a percepção de estímulos estressantes e um aumento no comprometimento e satisfação com o curso e a profissão. Um aspecto que a autora observou foi a necessidade da aproximação entre a instituição e o discente, uma vez que ambos apresentam uma estranheza em relação ao outro. A autora também verificou a importância das participações parentais no progresso acadêmico, pois uma vez que não há diálogo familiar a respeito das escolhas, descontentamento, e outros assuntos, o estudante pode se isolar das suas figuras de referência (familiares e amigos).

4

Metodologia e caminhos percorridos

Esta pesquisa trata-se de um estudo transversal, no qual participaram 172 discentes e 10 docentes do curso de Fonoaudiologia de uma instituição federal de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro. Essa Universidade foi selecionada por ser a instituição pública mais antiga a oferecer um curso de Fonoaudiologia no Rio de Janeiro.

A pesquisa teve cunho quantitativo e foi dividida em três etapas: a primeira foi um levantamento junto à instituição sobre o quantitativo de evasão no curso; a segunda foi a realização de um questionário junto aos discentes; e a última etapa foi a execução de um questionário junto aos docentes. Em virtude da Pandemia da COVID-19 e das medidas de isolamento social, os questionários (dos discentes e docentes) foram aplicados de modo online com auxílio da plataforma *Google Formulários*. Também em razão da pandemia, foi necessário submeter a câmara de ética da PUC-Rio uma carta de justificativa a fim de esclarecer a ausência da aprovação por escrito do curso de Fonoaudiologia para a realização da pesquisa (APÊNDICE A).

A coleta de dados deu-se durante os meses de julho e agosto de 2020. Foram convidados a participar da pesquisa, os discentes de todos os períodos. O convite com o *link* da pesquisa foi repassado pela coordenação do curso para o e-mail de cada turma, e, além disso, a pesquisadora também utilizou as redes sociais (Facebook, Instagram e WhatsApp) para localizar os alunos do curso (através de álbum de fotografia e participação em grupos ou páginas do curso e da instituição) para dessa maneira estar convidando os discentes a estarem participando e divulgação a pesquisa.

Os professores também foram convidados via e-mail. Além disso, também foi divulgado o convite da pesquisa através do grupo do Whatsapp dos docentes e também da publicação nas redes sociais (*Facebook e Instagram*).

O questionário digital dos discentes foi constituído pelas seguintes seções: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), nesta etapa inicial,

o participante indicava se concordava em participar do estudo; no caso em que os sujeitos não consentiam com a participação, bastava fechar a página. Já nos casos em que os entrevistados aceitavam participar do estudo, eles passavam para a seção seguinte.

Na seção seguinte do formulário, estava disposto um Questionário semiestruturado, (APÊNDICE C) formulado pela autora, junto com seu grupo de pesquisa e utilizado para caracterização da amostra. Nessa etapa, constavam perguntas com o objetivo de obter informações sobre o perfil socioeconômico, sexo, idade, raça e renda; questões sobre a formação acadêmica dos estudantes e dos seus pais; razão da escolha do curso, disciplinas que mais gostavam, entre outros aspectos. O questionário apresentava 12 perguntas fechadas e 21 perguntas abertas.

A última seção era composta pelo protocolo digital da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES), formulada por Rodolfo A. M. Ambiel (2016) (APÊNDICE D) O objetivo dessa escala é de verificar os motivos que podem influenciar a decisão de um discente a evadir ou não do seu curso de graduação. A escala é composta por 53 itens, sendo no modelo *Likert*, na qual apresenta cinco (5) opções de respostas: (1) influência muito fraca; (2) influência fraca; (3) influência média; (4) influência forte e (5) influência muito forte. O questionário é dividido em sete fatores assim denominados: motivos institucionais, vocacionais, relacionados à falta de suporte, relacionados à carreira, relacionados ao desempenho acadêmico, interpessoais e relacionados à autonomia.

Motivos Institucionais: Esta dimensão calcula as razões do abandono envolvendo questões institucionais, como infraestrutura, relacionamento docentes e funcionários com os discentes e o oferecimento ou falta de alguns serviços.

Motivos vocacionais: Esta dimensão analisa o quanto a dúvida, incerteza na escolha do curso e a motivação de conhecer outro curso podem influenciar o abandono da graduação atual.

Motivos relacionados à Falta de Suporte: a terceira dimensão consiste da avaliação dos riscos de evasão devido questões relacionadas a obrigação de conciliar carga horária do trabalho com estudos, não conseguindo cumprir as

exigências do curso superior. Além disso, esta dimensão também avalia dificuldades econômicas/financeiras para realizar o pagamento da mensalidade do curso e outras demandas pessoais e familiares.

Motivos relacionados ao Desempenho Acadêmico: nessa dimensão é avaliado o impacto do desempenho acadêmico no egresso da graduação, especialmente quando há reprovações, presença de notas baixas e dificuldade de compreensão do conteúdo.

Motivos Interpessoais: a quinta dimensão avalia a influência da dificuldade de relacionamento com os colegas e a ausência de apoio/assistência dos mesmos no enfrentamento das dificuldades acadêmicas e consequentemente nos riscos de evasão.

Motivos relacionados à Carreira: na penúltima dimensão, há a avaliação da força de evasão devido fatores relacionados as preocupações e questionamentos relativos à carreira futura, levando em consideração tanto a aplicabilidade das tarefas em si quanto aspectos envolvendo o mercado de trabalho.

Motivos relacionados à Autonomia: já na sétima, e última dimensão, ocorre a avaliação das razões da evasão por causa do discente assumir responsabilidades de morar longe da casa da família e ter que lidar com o gerenciamento da rotina doméstica e acadêmica.

Participaram igualmente da pesquisa, os Fonoaudiólogos, docentes do curso de graduação da instituição selecionada. Para a coleta dos dados também foi utilizado um questionário digital.

Já o questionário digital dos docentes foi constituído por duas seções: Primeiramente, o registro do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE E) em que o participante indicava se concordava ou não em participar do estudo (no caso de não concordância, era só fechar a página). Na aceitação em participar, o docente era direcionado para a seção seguinte. Na segunda seção, o participante respondia perguntas para um levantamento do perfil socioeconômico e perguntas semiestruturadas a fim de verificar a percepção do problema da evasão e das possíveis maneiras de minimizar os impactos negativos do abandono (APÊNDICE F).

Após o preenchimento dos questionários (tanto dos discentes quanto dos docentes), os dados foram tabulados em Excel para as demais análises. O pacote de análise estatística SPSS 20.0³ também foi usado para a parte quantitativa do estudo.

³ Software SPSS Statistics 20.0

5

Considerações Éticas

Foram apresentados a todos os participantes os objetivos, os riscos (esta pesquisa gera riscos mínimos como o cansaço) e benefícios (ampliação de conhecimentos sobre o tema) da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

É de fundamental importância a ética no desenvolvimento de qualquer trabalho científico, o que inclui também as áreas das Ciências Sociais e Humanas. Este trabalho segue os padrões éticos exigidos pela Resolução 510/16 garantindo explicação dos riscos e prejuízos previstos aos participantes, anonimato e direito de cessar sua participação a qualquer momento. Os materiais coletados ficarão sob o cuidado da professora orientadora por um período de 5 anos e nenhum dado será veiculado sem autorização prévia dos participantes. Esta pesquisa foi realizada mediante aprovação da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio com protocolo número 013/2020 e com a autorização da coordenação do curso de Fonoaudiologia.

6

RESULTADOS

6.1

Dados de evasão da instituição

Como dito, a primeira etapa da pesquisa consistiu em um levantamento de dados junto à coordenação do curso e a universidade com o objetivo de coletar informações sobre o quantitativo de trancamentos/evasão do curso naquela instituição. Segundo o Núcleo do Estudante⁴ da universidade, nos últimos três anos, o curso de Fonoaudiologia apresentou 83 processos de trancamentos (2017 – 32; 2018 – 28; 2019 – 23). Os principais motivos informados no ato do egresso foram: SAÚDE MENTAL (afastamento para tratamento); DIFICULDADES FINANCEIRAS (necessidade de trabalhar sem conseguir conciliar com os estudos); SAÚDE FÍSICA (tanto do aluno e/ou do familiar) e MUDANÇA DE CURSO (desejo de ingressar em outro curso). A coordenação do curso relatou que a evasão devido a mudança de curso é infrequente, principalmente quando o discente ainda não obteve aprovação em outro curso de ensino superior.

6.2.

Resultados dos discentes

Na seção seguinte, apresentaremos os resultados dos discentes.

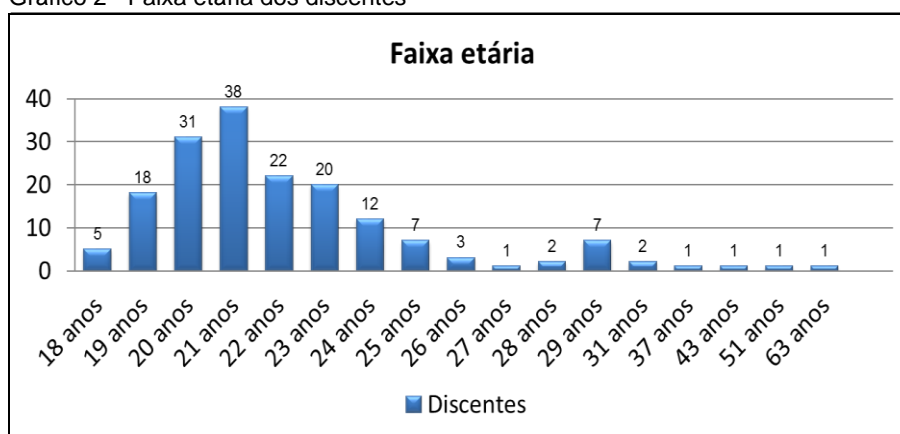
⁴ Utilizado nome fictício, a fim de garantir o anonimato.

6.2.1.

Perfil socioeconômico dos discentes participantes

Participaram da pesquisa 172 alunos, sendo 153 (89%) do sexo feminino e 19 (11%) do sexo masculino. A faixa etária variou entre 18 a 63 anos, porém houve predomínio de participantes com idades entre 18 a 25 anos (87,8%), com idade média de 29,11 anos ($Dp = 5,01$ anos). Entre eles havia uma discente de 63 anos e outra de 51 anos. Elas foram removidas das análises estatísticas, por serem consideradas outliers.

Gráfico 2 - Faixa etária dos discentes



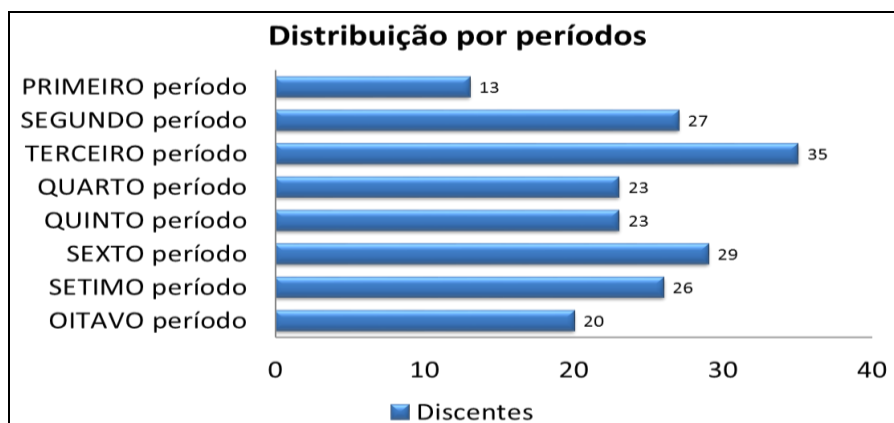
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com relação ao estado civil, houve uma predominância dos solteiros, sendo esses 160 sujeitos, ou seja, 93% da amostra, seguida dos casados (3,5%) e apenas 1,2% dos discentes optaram em não declararem os seus estados civis.

Quanto à naturalidade, houve predomínio de discentes da Região Sudeste com 156 (90,7%) estudantes, seguida da região Nordeste com a presença de 11 (6,4%) estudantes. Também houve um estudante (0,6%) com nacionalidade estrangeira.

Na distribuição da amostra por períodos, vemos que essa ocorreu de modo uniforme, apenas com leve aumento dos discentes do terceiro período.

Gráfico 3 - Distribuição por períodos



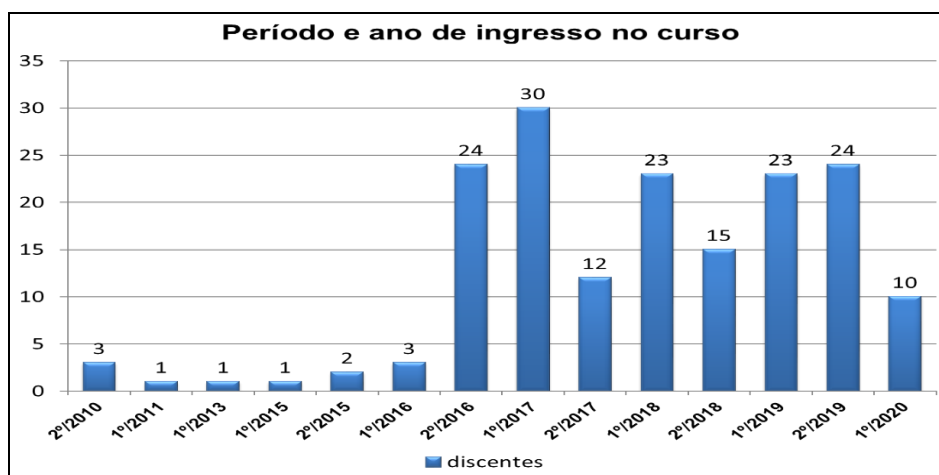
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

6.2.2

Período de ingresso

Já em relação ao semestre e ano de entrada, percebemos na análise que onze alunos (6.4%) permanecem além do tempo estipulado para graduar-se, pois os discentes que ingressaram entre o segundo semestre do ano de 2010 e o primeiro semestre de 2016, já deveriam ter finalizado seus estudos, levando em consideração que o curso é composto de oito períodos letivos (que equivale a 4 anos).

Gráfico 4 - Período e ano de ingresso no curso



Fonte: Elaborado pela autora. (2021)

6.2.3 Bolsas estudantis

Em relação ao recebimento de bolsas, 142 (82,6 %) discentes não recebem bolsas e 30 (17,4%) estudantes recebem algum tipo de bolsa. Destaco que alguns discentes acumulam dois tipos de bolsas, como por exemplo, bolsa alimentação e transporte. As bolsas citadas pelos discentes foram:

Quadro 1 - Bolsas Estudantis

Bolsas estudantis		
BOLSAS	QUANTIDADE DE RESPOSTAS	EXPLICAÇÃO DO TIPO DE BOLSA.
AUXÍLIO PERMANÊNCIA	10 respostas	O Auxílio Permanência, no valor de R\$ 460,00 (quatrocentos e sessenta reais), consiste em benefício financeiro mensal, com a finalidade de auxiliar na permanência de estudantes com matrícula regular, ingressantes pela modalidade de renda da Política de Ações Afirmativas, com renda familiar de até 0,5 (meio) salário-mínimo per capita, conforme a disponibilidade orçamentária.
Auxílio transporte	7 respostas	O Auxílio Transporte Intermunicipal é um benefício financeiro mensal para custeio parcial das despesas de deslocamento à universidade. Essa bolsa tem um repasse de R\$ 380,00 (trezentos e oitenta reais), e é destinada a estudantes de cursos presenciais, que residam em municípios distintos do

		campus em que estão matriculados.
Monitoria	6 respostas	A bolsa de monitoria é um benefício oferecida aos alunos aprovados no processo seletivo. O valor do repasse é de R\$ 400,00 (quatrocentos reais).
ALIMENTAÇÃO	3 respostas	Concessão de refeições gratuitas nos Restaurantes Universitários da universidade.
BOLSA AUXÍLIO MATERIAL	2 respostas	Benefício financeiro, no valor de R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta reais), com a finalidade contribuir com as despesas para aquisição de material didático e pedagógico necessários para o pleno desenvolvimento das atividades dos cursos de graduação presenciais, visando a melhoria do desempenho acadêmico.
PROFAEX	2 respostas	Programa Institucional de Fomento Único de Ações de Extensão é oferecida pela PR5 (Pró reitoria de extensão) e tem um repasse de R\$400,00 (quatrocentos reais) ao mês, para estudantes da instituição que participem do planejamento, execução e sistematização de cursos, projetos ou programas de extensão, com carga horária de 20 (vinte) horas.
PIBIC	1 resposta	O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) visa

		despertar a vocação científica, incentivando novos talentos potenciais entre estudantes de graduação e contribuindo para a formação futura de jovens pesquisadores mediante sua participação em projetos de pesquisa. O repasse mensal dessa bolsa é de R\$ 400,00 (quatrocentos reais).
MORADIA	1 resposta	Benefício financeiro mensal, no valor R\$ 800,00 (oitocentos reais) destinado a estudantes não contemplados com vaga em Residência Estudantil, com a finalidade de custear parcialmente as despesas com habitação de estudantes que residam em local cuja distância torne inviável seu deslocamento diário para universidade e, por esse motivo, necessitem residir fora de seu núcleo familiar.
Promisae	1 discente	A bolsa Promisae (Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior) é destinada a discentes estrangeiros participantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G da universidade. É oferecida pela Pró-Reitoria de Graduação da universidade (PR-1.)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

6.2.4. Alunos trabalhadores

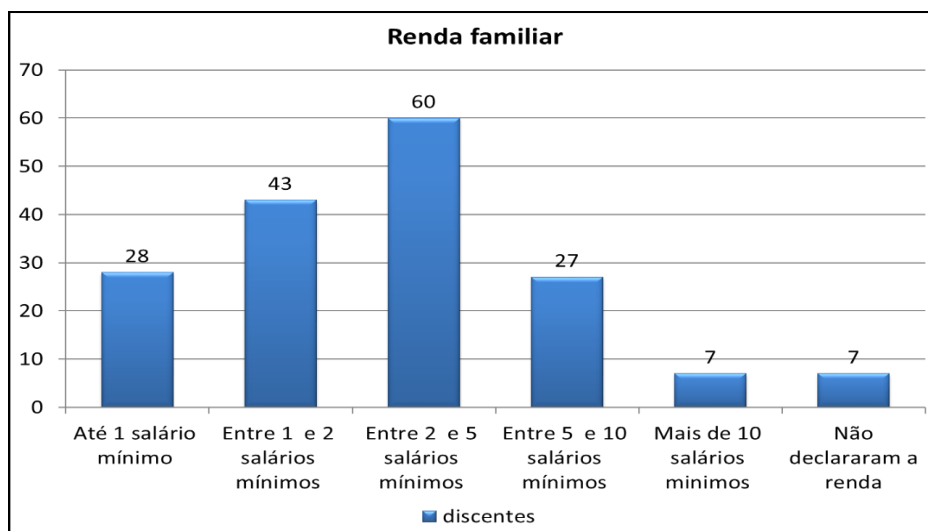
Quando perguntamos aos discentes se trabalham, 152 (88,4%) responderam que NÃO trabalham e 20 (11,6%) responderam que trabalham. Dos que trabalham, apenas oito possuem vínculos empregatícios, sendo dois (1.2%) na área da Educação, um (0.6%) como empreendedor, um (0.6%) como jovem aprendiz, um (0.6%) no serviço militar, um (0.6%) como servidor público, uma (0.6%) como vendedora (em loja do shopping) e uma (0.6%) discente trabalha como estagiária de Fonoaudiologia.

6.2.5. Renda familiar

Na pergunta sobre renda familiar, 60 discentes (34,9%) declararam ter uma receita de 2 a 5 salários-mínimos; posteriormente, 43 (25%) alunos afirmaram possuir renda entre 1 e 2 salários-mínimos⁵ e, por último, sete discentes optaram por não declarar as suas rendas.

⁵ O salário-mínimo vigente no ano de 2020 é no valor de R\$:1.045,00

Gráfico 5 - Renda Familiar



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

6.2.6. Cor/etnia

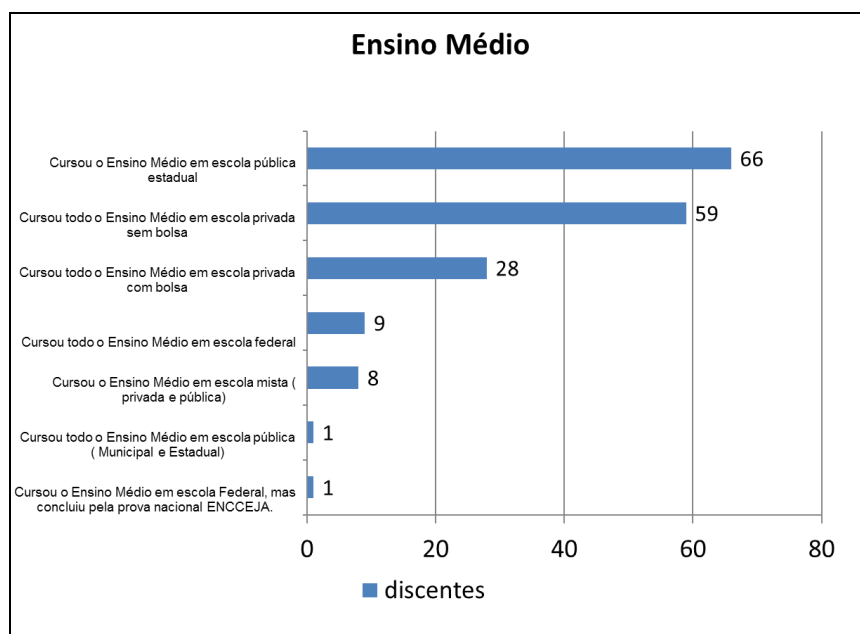
Na declaração de cor/raça, houve uma predominância dos brancos (79 discentes), seguida dos que se autodeclararam pardos (60 estudantes), pretos (28) e amarelos (4 estudantes). Não houve nenhum estudante indígena. Analisando estatisticamente os dados, não houve correlação do fator cor/etnia com evasão.

6.2.7. Modalidade de ensino médio que cursou

Quando perguntados sobre em qual modalidade cursaram o Ensino Médio, uma amostra de 66 estudantes (38,4%) declarou ter feita em escola pública Estadual. Em segundo lugar, a opção mais selecionada foi escola privada sem bolsa (59 estudantes) e apenas 1 discente (0,6%) relatou que cursou o Ensino

Médio em escola Federal, porém concluiu essa etapa da escolarização através da prova Nacional da Encceja⁶.

Gráfico 6 - Tipos de Ensino Médio



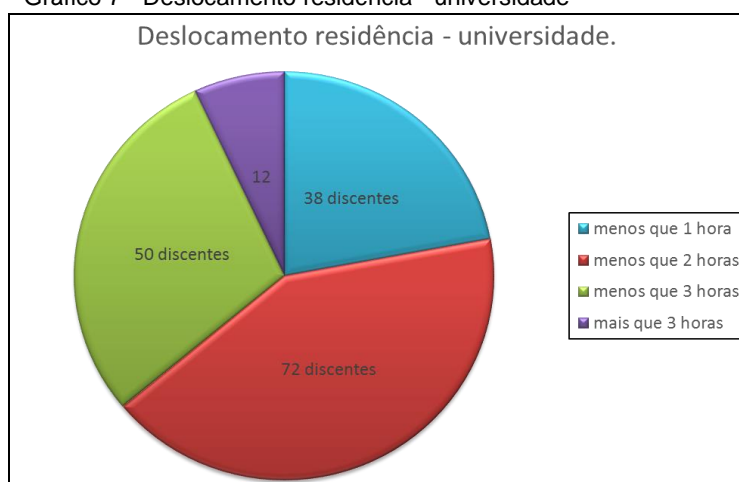
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

6.2.8. Deslocamento residência – universidade

O deslocamento entre residência e universidade ficou distribuído da seguinte maneira:

⁶ **Encceja** é um exame voluntário, gratuito e destinado a jovens e adultos que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada para cada nível de ensino: no mínimo, 15 (quinze) anos completos para o Ensino Fundamental, e no mínimo 18 (dezoito) anos completos para o Ensino Médio. (Informação retirada do site do INEP em 10 de setembro de 2020.)

Gráfico 7 - Deslocamento residência - universidade

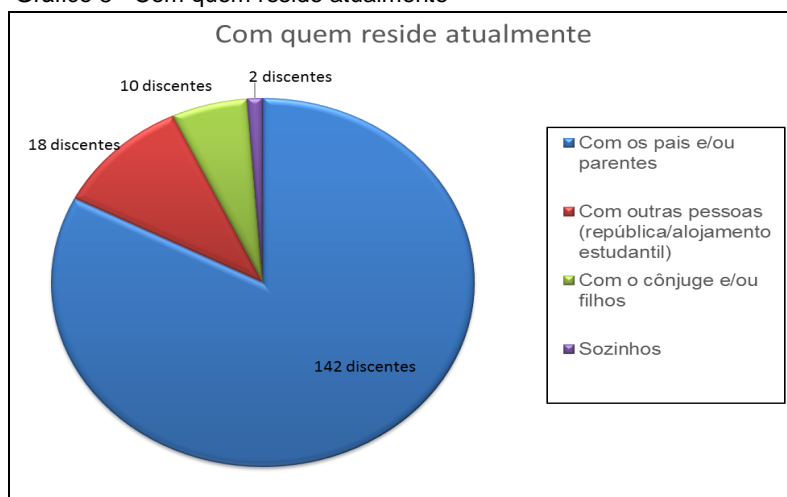


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como podemos observar, dos 172 discentes, 72 (41,9%) relataram que gastam no trajeto casa-universidade menos de duas (2) horas e já uma porcentagem pequena, 12 (7%) dos alunos gastam mais que 3 horas nesse trajeto residência-universidade.

6.2.9 Com quem reside atualmente

Gráfico 8 - Com quem reside atualmente



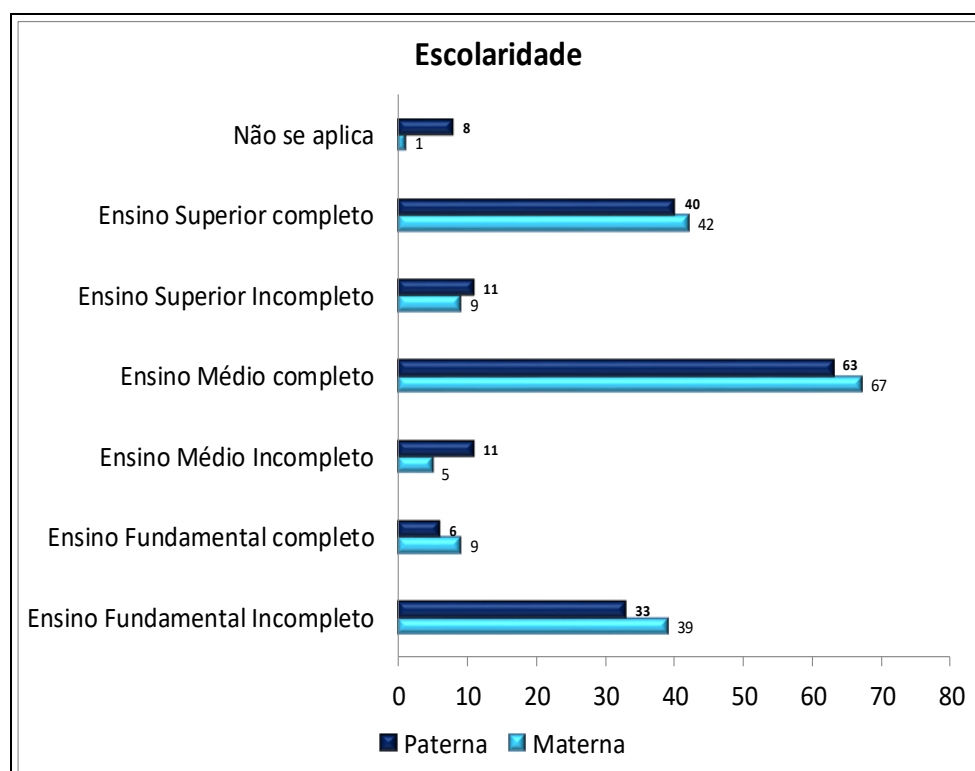
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nessa pergunta, a maioria dos estudantes (N= 142, 82,6%) declararam morar em casas ou apartamentos com os pais e/ou parentes; em seguida, sendo seguido pelos os estudantes que residem em casas ou apartamentos, com outras pessoas (incluindo república e alojamento); e por último, 1,2% estudantes que residem sozinhos em casa ou apartamento.

6.2.10 Escolaridade dos pais

Quando perguntados sobre a escolaridade dos pais, vimos que as respostas variam muito, como mostra a figura, a seguir.

Gráfico 9 - Escolaridade dos pais dos discentes



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

6.2.11.

Motivo da escolha do curso de Fonoaudiologia

Para entender melhor discente motivação dos discentes, perguntamos a eles sobre as razões que os levaram a escolher cursar a graduação de Fonoaudiologia. Nessa pergunta, os alunos podiam selecionar mais de uma resposta. Os principais motivos citados foram:

Quadro 2 - Motivos de escolha do curso de Fonoaudiologia

<u>Motivo da escolha</u>	Quantidade de respostas
Afirmaram gostar da área.	114
Devido a sugestão de outra pessoa.	45
Facilidade de ingresso.	38
Algum familiar já precisou se consultar com um profissional da área.	30
Porque já precisaram se consultar com um profissional da área.	22

Fonte 1 - Fonte: Elaborado pela autora (2021).

6.2.12.

Fonoaudiologia como primeira opção de curso

Quando questionados se o curso de Fonoaudiologia era sua primeira opção de curso de graduação, 60 (34,8%) discentes relataram que a graduação em Fonoaudiologia era a sua primeira escolha e 112 (65,1%) relataram que não, porém, dentre eles, 19 relataram que Fonoaudiologia era a segunda opção de curso. Apenas 8 estudantes relataram não saberem ao certo a graduação que iriam cursar, mas que desejavam algum curso na área da saúde. Cabe destacar que 54% dos participantes não desejavam cursar Fonoaudiologia nem como segunda opção de curso.

Os alunos que não almejavam a Fonoaudiologia como primeira opção de curso sinalizaram o desejo de cursar principalmente os cursos de Medicina (21

estudantes); Psicologia (17 estudantes) e Odontologia (11 sujeitos), ou seja, um outro curso dentro da área da saúde. Segue abaixo o quadro com os cinco cursos mais citados como primeira opção de curso.

Quadro 3 - Primeira opção de curso dos estudantes que não queriam a Fonoaudiologia

Primeira opção de curso dos estudantes que não queriam a Fonoaudiologia	
Cursos	Quantidade de discentes
Medicina	21
Psicologia	17
Odontologia	11
Direito	4
Fisioterapia	4

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Resumo do perfil discente

Sintetizando o perfil dos participantes da pesquisa, percebemos que a maioria dos entrevistados eram do sexo feminino, com faixa etária variando na sua maioria entre os 18 e 25 anos, solteiras, natural do Sudeste e que ainda residem com os pais/responsáveis. Quanto a cor/etnia encontramos uma maior resposta na opção branco. Já no aspecto de renda familiar, a maioria dos discentes apresentavam renda familiar entre 2 a 5 salários-mínimos. Além disso, houve um predomínio de discentes que cursaram ensino médio em escola pública estadual e gastam menos que 2 horas até a universidade.

6.2.13. Motivação no curso

Na pergunta sobre motivação dos discentes no curso era aberta e pedia para os participantes identificarem o que os motivava no curso de Fonoaudiologia. Quatro estudantes afirmaram que não sabem o que os motiva no curso. Dos sujeitos que responderam (o estudante podia responder mais de um fator) de motivação, as dez respostas mais frequentes foram as seguintes:

Quadro 4 - Motivações no curso de Fonoaudiologia

Quantidade de respostas	Motivações
70	Relataram que a motivação é poder trabalhar com pessoas e a possibilidade de ajudar o outro.
57	Afirmaram que o que os motivam é a diversidade encontrada na área da Fonoaudiologia.
20	Encontram motivação nos docentes, devido ao relacionamento desenvolvido e os bons currículos.
16	Relatam que o amor pela profissão é o que os motiva.
12	A motivação é por ser um curso na área biológica/saúde e por aprenderem sobre o desenvolvimento humano.
10	Relatam motivação por uma determinada área da Fonoaudiologia.
10	Os amigos e colegas que os motivam.
7	Relataram que a motivação é o modo de trabalhar (sendo esse em consultório, hospitais, de forma autônoma), além de poder trabalhar em vários lugares.
6	A motivação está no fato de ter alguma graduação.
6	A motivação vem das oportunidades que o curso pode oferecer; (1 pessoa relata poder oferecer uma vida melhor para a mãe, por exemplo.)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

6.2.14. Desmotivação no curso

Já na pergunta sobre o que desmotiva os discentes no curso, também aberta, 28 estudantes relataram que nada os desmotiva, demonstrando total satisfação com o curso de graduação. Já os discentes que relataram desmotivação, os dez principais motivos apontados foram:

Quadro 5 - Desmotivações no curso de Fonoaudiologia

Desmotivações	Quantidade de respostas
Insatisfação com a grade horária, horários apertados, ausência de variedade de oferta/horário das disciplinas.	39
Falta de reconhecimento do curso.	28
Remuneração.	20
Disciplinas básicas/ pouco contato com as disciplinas de Fonoaudiologia, ou por serem rápidas ou não serem ensinadas direito.	18
Tempo de deslocamento até a faculdade.	15
Algumas disciplinas.	9
Alguns professores	6
Falta de diálogo entre teoria e prática.	6
Poucos estágios	5
Falta de infraestrutura.	4

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quando os discentes foram perguntados se houve mudanças (aumento ou diminuição) na motivação no decorrer do curso, 124 discentes responderam que houve aumento nas suas motivações; seguido de 27 estudantes que relataram que permanecem com a mesma motivação; e 26 pessoas que afirmaram que a

motivação diminuiu; 2 falaram que a motivação oscila e 3 optaram por não responder essa pergunta.

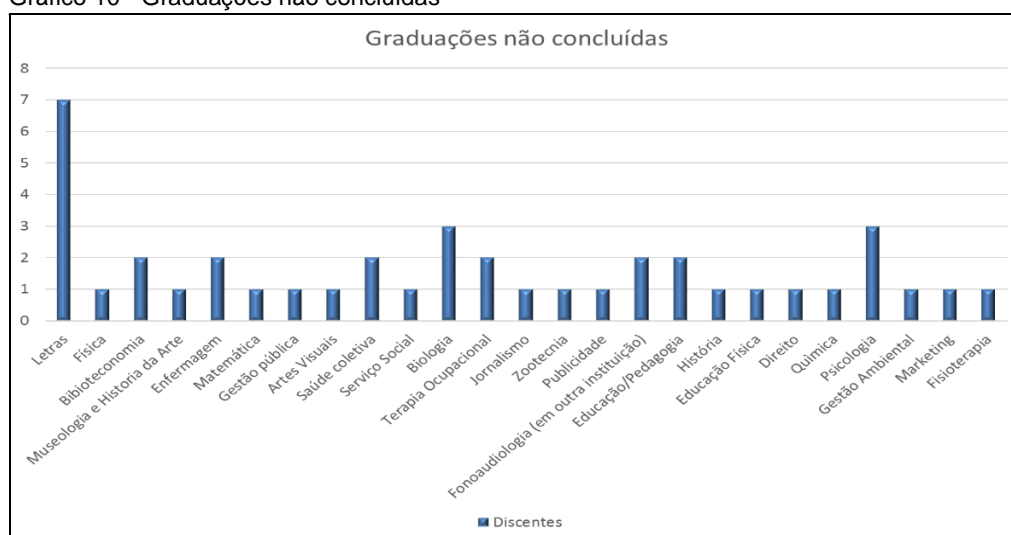
6.2.15. Ensino Superior prévio

Outra pergunta realizada aos discentes foi quanto à existência de outra formação de ensino superior. Um total de 168 (97,6%) relataram não possuírem nenhuma outra formação; porém 4 discentes já possuíam graduação prévia (uma pessoa em Letras; uma em Tecnologia da Informação e Geografia; uma em Educação e a última na área da saúde- não especificando o curso).

6.2.16. Graduações não concluídas

Quando perguntamos aos discentes se já tinham iniciado algum outro curso de graduação e, por algum motivo, não tinham concluído, 131 (76,1%) afirmaram não terem iniciado nenhuma outra graduação anteriormente. Já 40 estudantes, relataram que já tinham iniciado outros cursos de graduação, mas que não os concluíram. Destaco que apenas um discente transitou por dois cursos de graduação (Psicologia e Biologia), antes de cursar Fonoaudiologia nessa instituição; os outros 39 estudantes frequentaram apenas um curso de graduação anteriormente.

Gráfico 10 - Graduações não concluídas

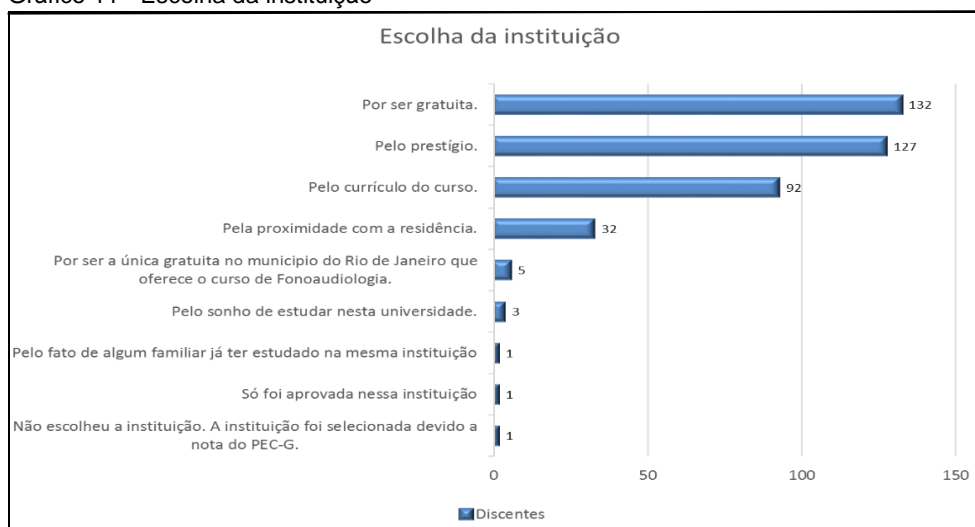


Fonte: Elaborado pela autora (2021).

6.2.17. Escolha da instituição

Quando perguntados o motivo da escolha pela instituição de ensino superior, as respostas mais frequentes foram, em ordem decrescente, devido à gratuidade, prestígio da universidade, currículo do curso e proximidade com a residência (um discente chega a exemplificar que essa instituição seria a mais próxima quando comparado com as outras duas).

Gráfico 11 - Escolha da instituição



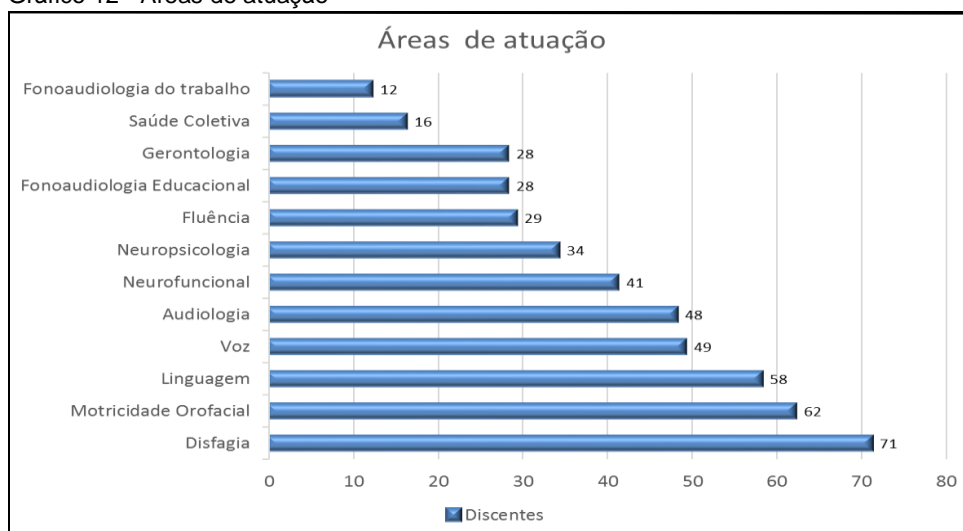
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

6.2.18.

Área em que pretende trabalhar

Os discentes, ao serem questionados se já sabiam a (s) área (s) em que pretendiam atuar após a conclusão do curso, apresentaram respostas muito diversas. Entre elas, 41 relataram que ainda não sabiam a(s) área(s) de atuação. Desses que assinalaram a opção que ainda não sabiam a área que iriam trabalhar, 27 estudantes encontravam-se no ciclo básico (maior frequência do terceiro período -10 discentes) e 14 já se encontravam nos períodos mais avançados (7 alunos no sexto período e 6 estudantes no sétimo período). Já 131 sinalizaram que desejam atuar nas seguintes áreas:

Gráfico 12 - Áreas de atuação



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Vale destacar que nessa pergunta, era possível marcar mais de uma opção e constatamos que apenas 10 discentes selecionaram apenas uma opção.

6.2.19. Disciplinas de que mais gostaram

Quadro 6 - Disciplinas que mais gostam

Disciplinas que mais gostam	
Disciplinas	Quantidade de discentes
Audiologia	42
Motricidade Orofacial	35
Transtornos do Sistema Estomatognático II	30
Transtornos do Sistema Estomatognático I	29
Neurologia para Fonoaudiologia	18
Transtornos da Voz	18
Linguagem	17
Introdução a Fonoaudiologia	14
Práticas Fonoaudiológicas	14
Psicologia Geral	10

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao serem perguntados sobre quais disciplinas mais gostaram de cursar, as mais citadas foram: Audiologia; Motricidade Orofacial, Transtornos do Sistema Estomatognático II e posteriormente Transtornos do Sistema Estomatognático I. Optaram por não responder essa pergunta apenas 13 discentes, porém cinco deles justificaram que era devido à pandemia, porque tiveram pouquíssimas aulas, não sendo possível saber a disciplina que mais gostaram. Finalizando, quatro estudantes relataram não gostar de nenhuma disciplina. As dez disciplinas mais citadas pelos os discentes estão apresentados na Tabela 11- Disciplinas que mais gostaram.

6.2.20. Disciplinas de que menos gostaram

Já na pergunta das disciplinas que menos gostaram, as mais citadas foram: as disciplinas que envolviam o Programa Curricular Interdepartamental (PCI)⁷; Saúde coletiva, Audiologia e as disciplinas da Faculdade de Letras. Optaram em não responder essa pergunta cinco estudantes e a justificativa foi por não terem participado de aula suficiente por causa da COVID-19. Quatro discentes falaram que gostam de todas as disciplinas.

Quadro 7 - Disciplinas de que menos gostam

Tabela 12. Disciplinas que menos gostam	
Disciplinas	Quantidade de discentes
Disciplinas com PCI	36
Saúde Coletiva	27
Audiologia	20

⁷ Os Programas Curriculares Interdepartamentais são realizados com a colaboração dos diversos departamentos, ainda que de diferentes unidades ou centros, nos quais se incluem as áreas de conhecimento abrangidas pelo programa. (Informação retirada diretamente do site da Pró Reitoria de Graduação da universidade).

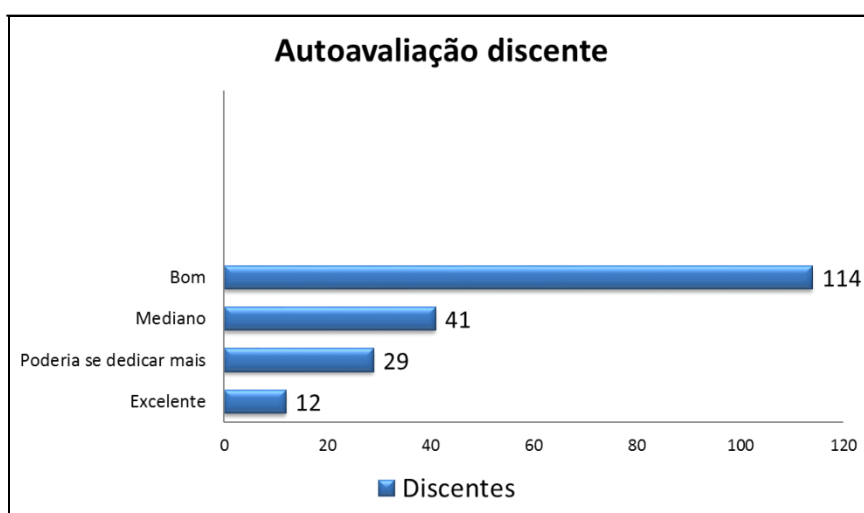
Disciplinas da Faculdade de Letras	19
Psicologia Geral	15
Transtornos do Sistema Estomatognático II	11
Sintaxe	10
Disciplinas ligadas à linguagem	8
Epidemiologia	6
Disciplinas ligadas aos Transtornos da Voz	6

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

6.2.21. Autoavaliação dos discentes no curso

Quando perguntamos aos discentes como eles se avaliavam como alunos no curso de Fonoaudiologia obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 13 - Autoavaliação discente



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como podemos observar no gráfico acima, a maioria (66,2%) dos estudantes se autodeclararam sendo bons estudantes.

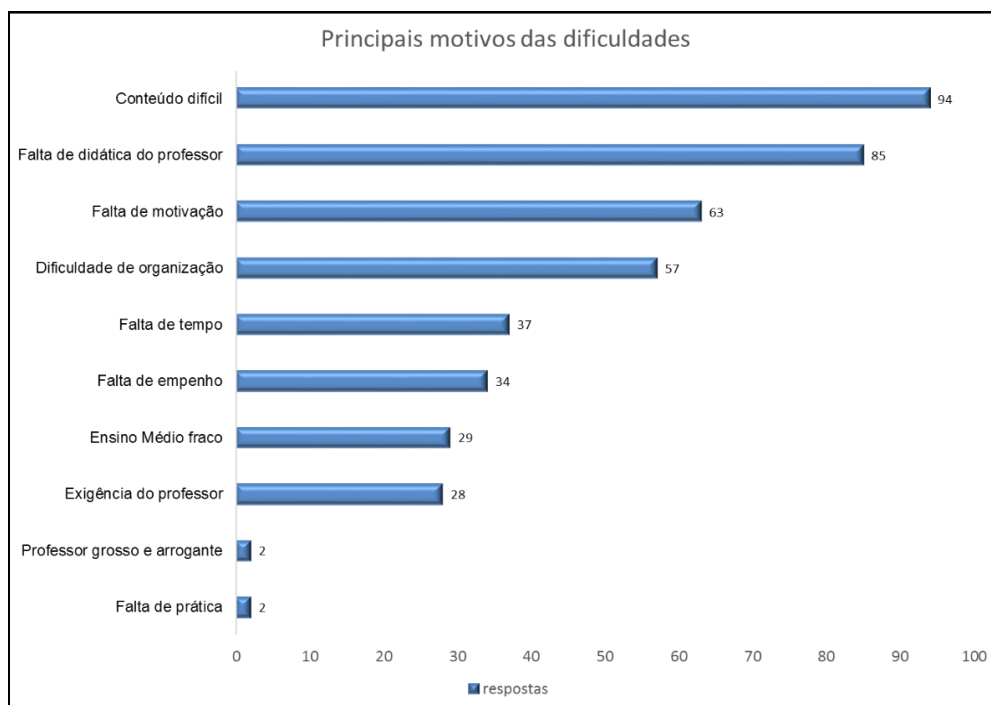
6.2.22.**Dificuldade nas disciplinas**

Ao serem perguntados se apresentam dificuldade em alguma disciplina, quatro discentes relataram que não têm como falar as disciplinas em que apresentam dificuldades, pois tiveram pouquíssimas aulas devido à suspensão das aulas em virtude das medidas de isolamento e enfrentamento da COVID-19. Já 37 (21,51%) discentes responderam que não apresentam dificuldades nas disciplinas. Os demais discentes (N=131; 76,16%) relataram dificuldades em pelo menos uma ou mais disciplinas.

6.2.23.**Principais fatores de dificuldade na visão dos discentes**

Na pergunta sobre os principais fatores, apresentamos algumas opções de respostas e os participantes podiam acrescentar outras. Os resultados mostraram que 20 (11,62%) estudantes afirmaram não terem dificuldade alguma; 3 relataram que não fizeram aulas suficientes (devido a pandemia da COVID-19) para responder essa pergunta. Dentre os alunos que selecionaram dificuldades (N= 146 / 86,6%), os principais fatores apontados foram:

Gráfico 14 - Principais motivos das dificuldades



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Destaco que nessa pergunta, os discentes podiam sinalizar mais de uma opção de resposta, pois a pergunta apresentava algumas opções e, além disso, o estudante também podia escrever outros motivos que justificava a dificuldade.

6.2.24.

Reprovação em alguma disciplina

Ao serem perguntados se alguma vez já tinham sido reprovados em alguma disciplina do curso de Fonoaudiologia, 121 (70,34%) afirmaram que nunca tinham sido reprovados e 51 (29,65%) afirmaram que já. Dentre as disciplinas de maior reprovação, eles citaram as que são PCI (Morfologia básica e Fisiologia e Biofísica). Ambas as disciplinas pertencem ao ciclo básico do curso.

6.2.25. Trancamento do curso

Já na questão perguntando se já tinham trancado ou se já pensaram em trancar o curso, 105 (61,04%) discentes afirmaram que nunca pensaram em trancar a graduação. Um grupo de 56 (32,55%) estudantes relataram que já pensaram em trancar, e por último, 11 participantes disseram que já trancaram a graduação. Dentre os motivos apontados pelo trancamento ou pela vontade de trancar, os discentes apontaram os seguintes:

Quadro 8 - Possíveis motivos de trancamento do curso

Possíveis motivos de trancamento do curso.	
Motivos	Quantidade de resposta
Questões financeiras/de trabalho	21
Questões psicológicas (motivação, depressão)	19
Escolha de outro curso	18
Questões relacionadas com os docentes e grade curricular do curso (didática ruim, afastamento entre teoria e prática no ciclo inicial)	7
Motivos pessoais/familiares (doenças, gestação, mudança de cidade)	8
Devido à pandemia (exemplo: não ter recursos e ambiente favorável para fazer aula online)	2

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Importante destacar que alguns estudantes relataram mais de um motivo na vontade de trancar ou no trancamento.

6.2.26. Rede de apoio

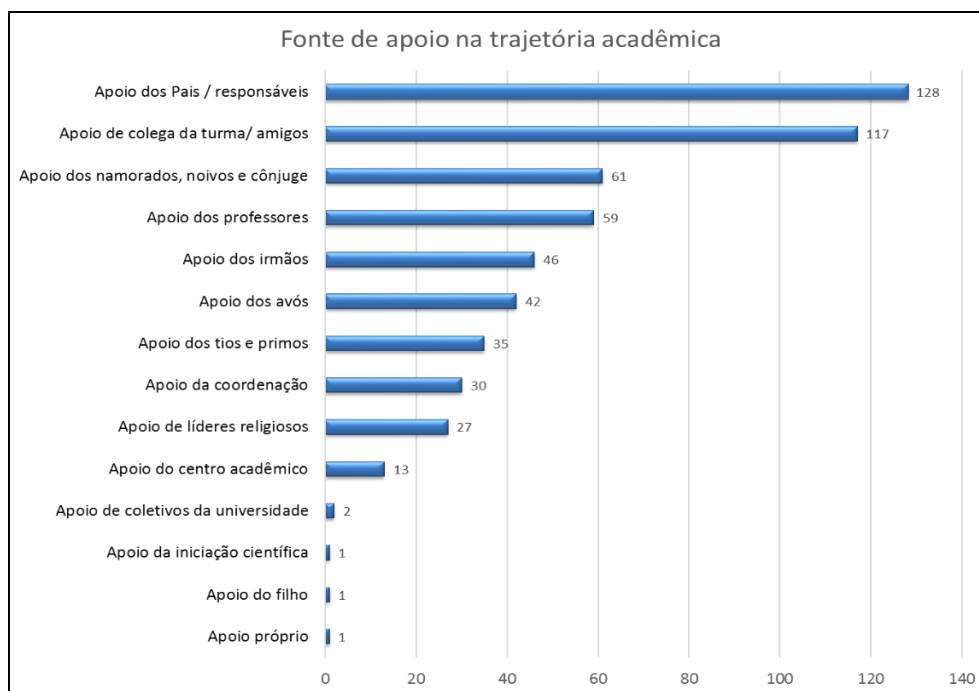
Os alunos também foram perguntados se conheciam alguma rede de apoio ao estudante da universidade e se já tinham a utilizado por algum motivo. Dos 172 participantes, mais da metade (55,81%) relataram que conheciam, mas que nunca tinham utilizado. Essa não utilização se deu por dois motivos: primeiro, pelo fato de o aluno não precisar de apoio e, segundo, devido ao número de vagas que é oferecido (principalmente quando esse suporte é para psicoterapia e/ou auxílio financeiro).

Dentre os demais estudantes, 16,86% disseram conhecer e já utilizaram serviços de apoios. Desse grupo que recebeu apoio, 21 estudantes receberam apoio médico/psicológico/terapêutico e 8 conseguiram suporte financeiro. Vale destacar que nessa rede de apoio oferecida aos estudantes do curso de Fonoaudiologia, o Núcleo dos estudantes apareceu nove vezes nos relatos dos discentes oferecendo esse suporte e a coordenação do curso foi citada seis vezes como fundamental nesse serviço de apoio.

6.2.27. Outras fontes de apoio na trajetória acadêmica

Na última pergunta desse bloco, os discentes responderam se alguma pessoa foi determinante no enfrentamento de dificuldades durante seu percurso acadêmico. Vinte (11,6%) discentes afirmaram que não tiveram dificuldades. Dos 147 discentes que assinalaram que receberam apoio, apenas sete (7) citaram apenas um único grupo de apoio, os outros estudantes (140) relataram apoio de dois ou mais grupos.

Gráfico 15 - Fontes de apoio na trajetória acadêmica



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como vemos no gráfico acima, os principais grupos de apoio citados pelos discentes foram os pais/responsáveis e os colegas de turma/amigos.

6.2.28. Escala M-ES

Na terceira e última parte do questionário realizado com os discentes, eles responderam a Escala M-ES (Ambiel, 2016). Os resultados (tanto os gerais quanto os analisados por sexo) encontrados na pesquisa se revelaram muito próximos aos achados originais de Ambiel. Na Tabela 8- Amostra Geral dos participantes, resumimos os dados encontrados no universo de discentes estudados.

Tabela 8 - Amostra Geral

Amostra geral – (Número de participantes: 172)							
	Motivos Institucionais	Motivos Vocacionais	Motivos relacionados à Falta de suporte	Motivos relacionados à carreira	Motivos relacionados ao Desempenho acadêmico.	Motivos interpessoais	Motivos relacionados à Autonomia.
Média	24,1	21,4	26	16	14,4	13,4	10,4
Mediana	23	22	24	16	14	13	9
Moda	11	8	10	6	6	7	5
Desvio padrão	9,7	9,6	12	6	6,5	5,2	4,3
Mínimo	11	8	10	6	6	7	5
Máximo	50	39	50	30	30	30	24
Dados de Ambiel (2016) (Número de participantes: 327)							
Média	27,2	22,8	29,9	15,1	14,6	13,2	10,1
Mediana	27	24	30	15	14	12	9
Moda	11	26	30	16	6	7	5
Desvio padrão	9,7	8,35	9,07	5,64	5,79	4,98	4,22
Mínimo	11	7	10	6	6	6	5
Máximo	55	40	50	30	30	35	25

Fonte Elaborada pela autora (2021)

Consultando a Tabela de Percentis de Ambiel (2016), constatamos que tanto os motivos institucionais com vocacionais apresentados estão no percentil 40, ou seja, motivos médios para evasão. Os motivos carreira, interpessoal, desempenho acadêmico e autonomia estão entre os percentis 50 e 60, se traduzindo também em motivos médios. O único motivo que ficou entre fraco e médio foi a falta de suporte.

A seguir, apresento os resultados divididos por sexo.

Tabela 9 - Resultados por sexo: Feminino

Resultados por sexo: Feminino							
	Motivos Institucionais	Motivos Vocacionais	Motivos relacionados à Falta de suporte	Motivos relacionados à carreira	Motivos relacionados ao Desempenho acadêmico.	Motivos interpessoais	Motivos relacionados à Autonomia.
Média	24,1	21,4	26	16	14,4	13,4	10,4
Mediana	23	22	24	16	14	13	9
Moda	11	8	10	6	6	7	5
Desvio padrão	9,7	9,6	12	6	6,5	5,2	4,3
Mínimo	11	8	10	6	6	7	5
Máximo	50	39	50	30	30	30	24
Resultados encontrado por Rodolfo Ambiel							
Média	-	22,3	29,6	14,5	14,5	12,7	10,1
Mediana	-	23	30	14	14	12	9
Moda	-	26	30	12	6	7	5
Desvio padrão	-	8,5	8,8	5,4	5,7	4,7	4,1
Mínimo	-	7	10	6	6	6	5
Máximo	-	40	50	30	30	35	23

Fonte - Elaborado pela autora (2021).

Tabela 10 - Resultados por sexo: Masculino

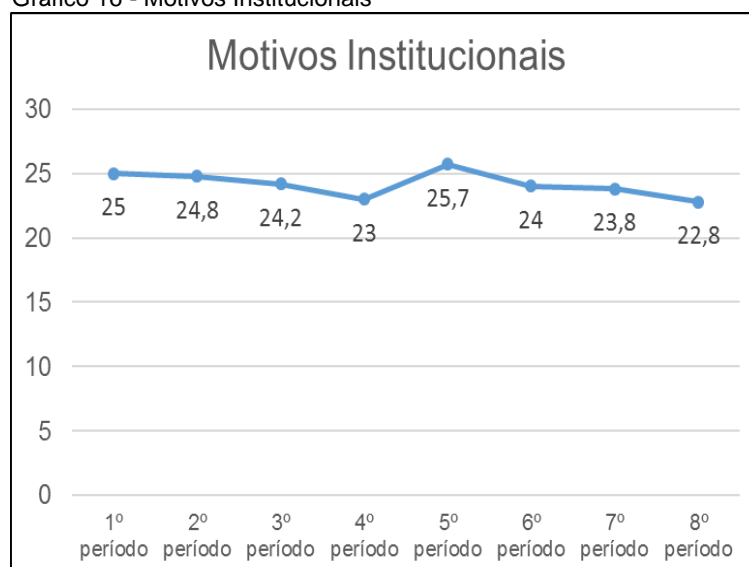
Resultados por sexo: Masculino							
	Motivos Institucionais	Motivos Vocacionais	Motivos relacionados à Falta de suporte	Motivos relacionados à carreira	Motivos relacionados ao Desempenho acadêmico.	Motivos interpessoais	Motivos relacionados à Autonomia.
Média	24,1	21,4	26	16	14,4	13,4	10,4
mediana	23	23	24	16	14	13	10
moda	11	8	10	21	6	7	5
Desvio padrão	9,7	9,6	12	6	6,5	5,2	4,3
Mínimo	11	8	10	6	6	7	5
Máximo	50	39	50	30	30	30	24
Resultados encontrado por Rodolfo Ambiel							
Média	-	23,3	30,1	15,7	14,8	13,6	10,1
Mediana	-	24	31	16	14	13	9
Moda	-	28	36	15	6	7	5
Desvio padrão	-	8,2	9,3	5,8	5,8	5,1	4,3
Mínimo	-	8	10	6	6	7	5
Máximo	-	40	50	30	30	32	25

Fonte - Elaborado pela própria autora (2021).

Correlação dos períodos com a M-ES

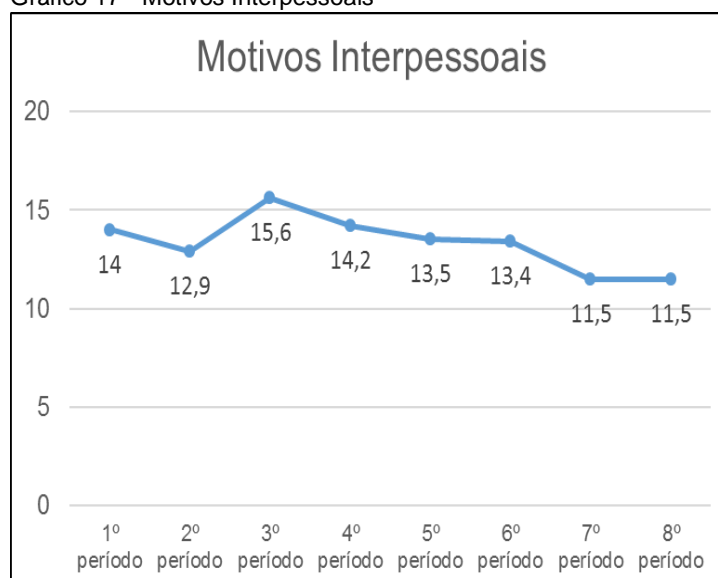
A partir de agora apresento os motivos de evasão destacados por Ambiel na M-ES, correlacionando-os com os períodos do curso analisado. Apresentarei cada motivo separadamente com o objetivo de facilitar a compreensão.

Gráfico 16 - Motivos Institucionais



Fonte - Elaborado pela própria autora (2021).

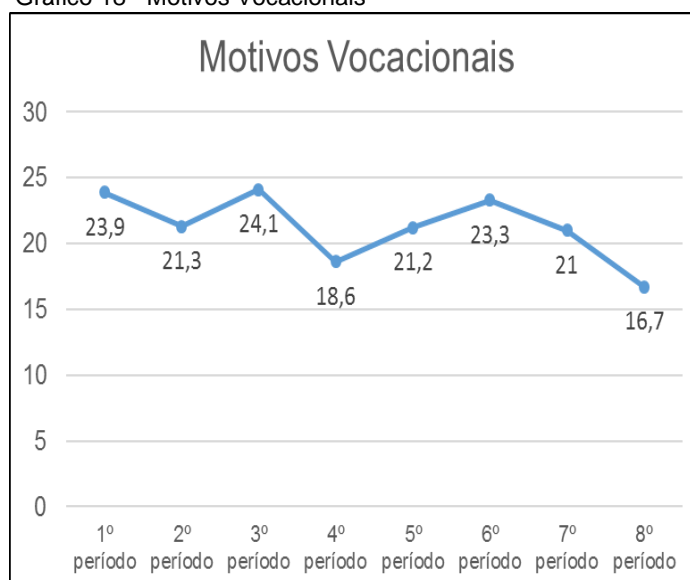
Gráfico 17 - Motivos Interpessoais



Fonte - Elaborado pela própria autora (2021).

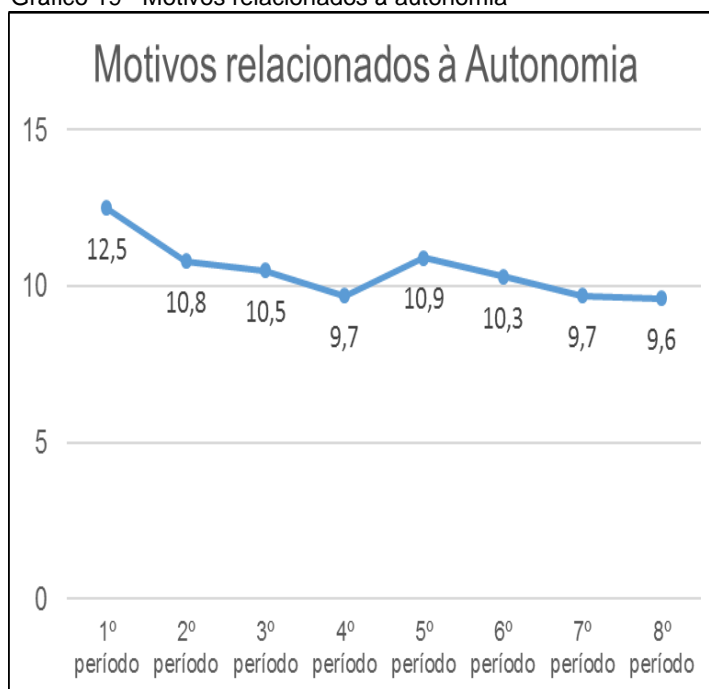
Podemos ver que nas escalas de motivos institucionais (com exceção do 5º período) e interpessoais, os alunos apresentam médias estáveis ao longo dos períodos, resultando em poucos motivos para evadir.

Gráfico 18 - Motivos Vocacionais



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

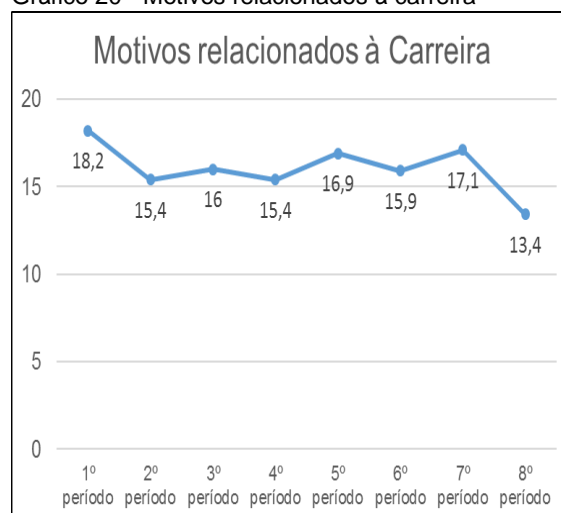
Gráfico 19 - Motivos relacionados à autonomia



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

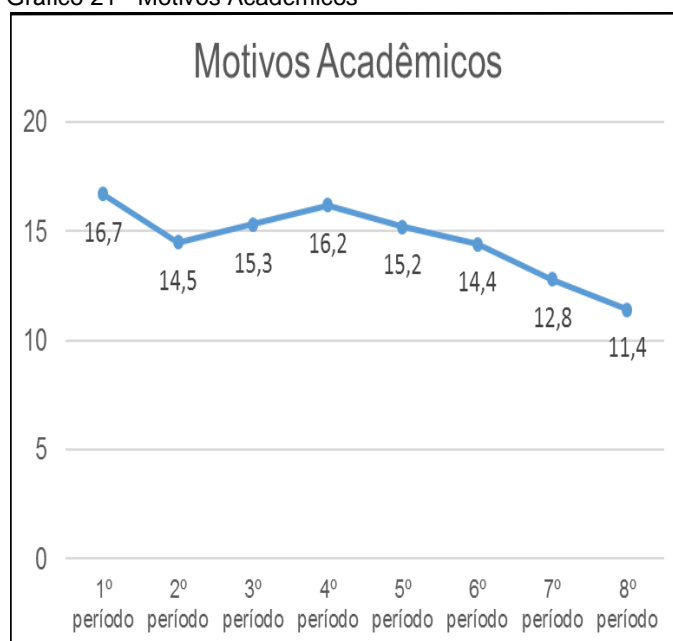
Observamos nos motivos vocacionais uma queda do 1º para o último período de curso (\downarrow 7,2 pontos), o que sugere que os discentes ficam progressivamente mais seguros em relação a sua escolha de curso. Já no gráfico de motivos da evasão relacionados à autonomia, verificamos que ocorre uma leve redução a partir do quinto período, demonstrando que os discentes apresentam poucos motivos para evadir devido a questões envolvendo autonomia.

Gráfico 20 - Motivos relacionados à carreira



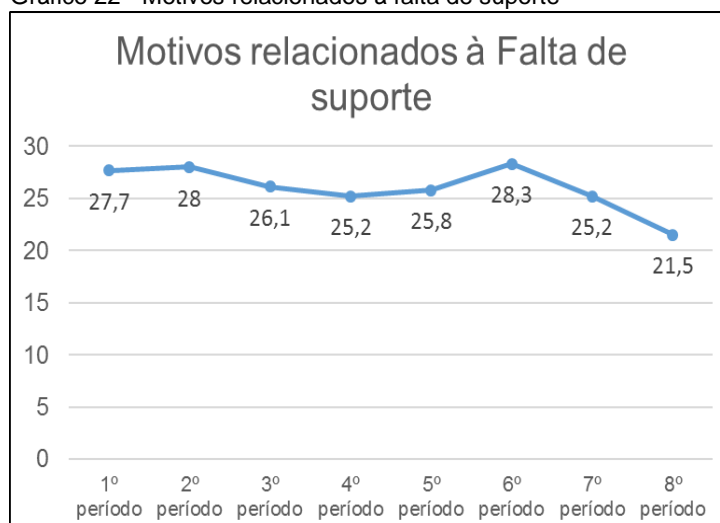
Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Gráfico 21 - Motivos Acadêmicos



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Gráfico 22 - Motivos relacionados à falta de suporte



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

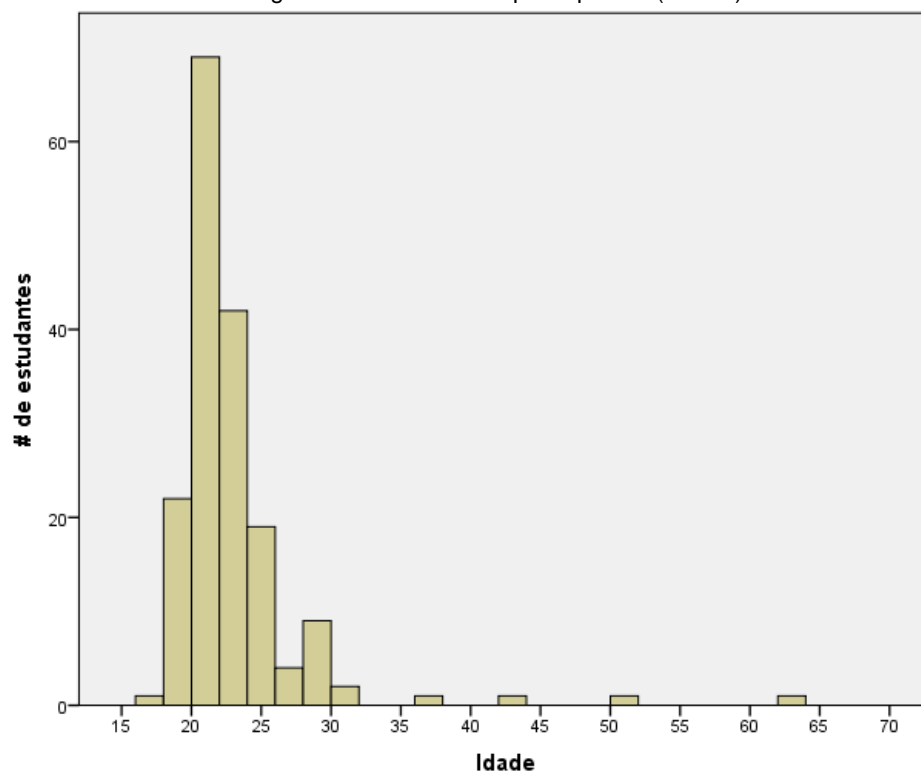
Quando observamos os motivos relacionados à carreira notamos um leve declínio na menção de motivos para evadir relacionados a carreira. O declínio nos motivos acadêmicos (↓ 5,3 pontos) e falta de suporte (↓ 6,2 pontos) são mais acentuados que nos anteriores, sugerindo que conforme os discentes vão

progredindo nos períodos, os fatores acadêmicos e a falta de suporte vão influenciando menos no pensamento de abandono do curso.

Perfil dos discentes e os resultados da Escala de evasão

Para a realização dos testes estatísticos a seguir, tivemos que fazer um tratamento da base de dados, pois os testes têm como pressuposto que não há *outliers* na amostra. No entanto, há participantes na amostra cuja idade é muito superior à média ($M = 29,11$). Por isso, esses participantes foram excluídos das análises estatísticas. Como pode ser visto no Gráfico 23, há quatro estudantes *outliers*. Quando retirados da amostra, restaram 168 participantes para as demais análises. Esta nova amostra teve idade média de 21,92 ($Dp = 2,67$).

Gráfico 23 - Histograma das idades dos participantes (N=172)



Fonte: elaborado pela autora (2021).

A escolha do curso como 1ª opção

Para entender a relação entre a escolha de Fonoaudiologia como primeira opção e os motivos da escala de evasão, realizamos um teste t com cada uma das

subescalas. Os resultados indicam não haver diferença significativa entre a escolha do curso como primeira opção ou não em todos os motivos, com exceção do motivo vocacional. A média de quem escolheu o curso como 1ª opção foi de 18,93 ($Dp = 8,82$) e de quem não escolheu foi de 22,87 ($Dp = 9,91$) nesse motivo. O teste de homogeneidade das variâncias de Levene sugeriu que as variâncias não são iguais. A diferença média entre elas foi de -3,93 e o teste $t = -2,65$, $p = 0,009$. Os alunos que declararam ter escolhido o curso de Fonoaudiologia como primeira opção apresentaram um escore médio de 18,93 ($Dp = 8,82$) e os que não desejavam a Fonoaudiologia como primeira opção tiveram uma média maior, de 22,87 ($Dp = 9,90$). Concluímos, então, que os estudantes que não escolheram o curso de Fonoaudiologia como primeira opção apresentam significativamente mais motivos para evadir, quando comparado aos demais.

Interessou-nos investigar se havia uma correlação entre motivos de evasão e tempo de deslocamento de casa para a universidade. Não encontramos correlação dessa variável com nenhum dos motivos da escala de Ambiel.

A pergunta sobre se algo os desmotiva no curso resultou em 137 estudantes afirmando que sim e somente 30 afirmando que não (1 não respondeu). Realizamos, então, um teste t para verificar diferenças na escala de motivos de evasão. O único motivo que mostra diferença significativa entre quem confirmou desmotivação e quem não, foi a de carreira ($t = 2,12$, $p = 0,035$, com diferença média de 2,57). Para esse motivo, quem apontou desmotivação a média foi de 16,47 ($Dp = 5,96$) e, para quem não apontou, a média foi de 13,90 ($Dp = 6,25$). Pode-se interpretar que a desmotivação no curso pode ser indicativo de dúvidas em relação à carreira escolhida.

Para quando perguntamos sobre sua autoavaliação no curso, os estudantes assinalaram uma de 4 opções – desempenho excelente, bom, mediano, ou “poderia me esforçar mais”. Realizamos uma análise de correlação entre esta variável e a escala de evasão (M-ES). Encontramos que quanto pior os alunos se autoavaliam, mais questões acadêmicas aparecem na escala ($r = 0,41$, $P < 0,001$), ou seja, mais propícios estão eles a abandonarem o curso de graduação devido questões acadêmicas. Além do motivo acadêmico, a autoavaliação mostrou uma

correlação com a escala vocacional ($r = 0,16$, $p < 0,05$) e com o valor total da M-ES ($r = 0,16$, $p < 0,05$).

Perguntamos também aos participantes se já trancaram ou já pensaram em trancar o curso de Fonoaudiologia. O teste t mostrou que a diferença só foi significativa para os motivos relacionados ao desempenho acadêmico ($t = 2,034$, $p = 0,04$). Os que já trancaram ou pensaram em trancar tiveram uma média de 15,66 ($Dp = 6,99$) neste motivo; já os que disseram nunca ter cogitado tiveram uma média de 13,59 ($Dp = 6,04$), com diferença média de 2,07. Assim, os que já trancaram ou pensaram em trancar mostraram mais motivos acadêmicos para evadir que os demais.

A próxima análise que realizamos com os resultados da escala M-ES, foi comparar o tipo de apoio que os estudantes declaram ter para seus estudos com os motivos para evadir. Esse apoio podia vir de dentro do curso – como coordenação, professores, colegas ou centro acadêmico – ou de fora – como familiares e colegas de trabalho.

A análise foi realizada com testes t para a presença ou ausência de cada tipo de apoio. As tabelas a seguir mostram a média que os estudantes tiveram na escala M-ES para cada apoio.

Tabela 17 - Presença ou ausência de apoio dos PAIS e motivos para evadir.

Escala M-ES	Pais	N	Mean	Std. Deviation
Autonomia	não	43	9,16	3,309
	sim	125	10,90	4,552
Carreira	não	43	15,72	6,386
	sim	125	16,14	5,975
Acadêmico	não	43	13,42	5,483
	sim	125	14,73	6,782
Falta de suporte	não	43	23,00	11,187
	sim	125	27,31	12,143
Institucional	não	43	22,21	8,667
	sim	125	24,82	9,931
Interpessoal	não	43	12,44	4,737
	sim	125	13,69	5,466
Vocacional	não	43	20,77	9,868
	sim	125	21,78	9,712

Escore total	não	43	116,72	36,860
	sim	125	129,38	43,267

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O apoio dos pais mostrou diferença significativa para os motivos relacionados à autonomia ($t = -2,69$, $p < 0,05$) e motivos relacionados à falta de suporte ($t = -2,05$, $p < 0,05$), ambas negativas. Ou seja, os estudantes que recebem apoio dos pais, mostram mais motivos para evadir nos quesitos relacionados a questões pessoais.

O apoio de outros familiares (AVÓS, IRMÃOS, TIOS e PRIMOS) não mostrou diferença alguma para nenhum dos motivos.

Por outro lado, o apoio de um namorado ou namorada mostrou impacto sim nos motivos para evadir, como se pode ver na Tabela 18.

Tabela 18 - Presença ou ausência de apoio dos NAMORADOS e motivos para evadir.

Dimensões	Namorado	N	Mean	Std. Deviation
Autonomia	Não	109	10,12	4,174
	Sim	59	11,08	4,565
Carreira	Não	109	15,42	5,572
	Sim	59	17,15	6,795
Acadêmico	Não	109	13,66	6,139
	sim	59	15,75	6,927
Falta de suporte	não	109	24,51	11,506
	sim	59	29,34	12,419
Institucional	não	109	22,96	8,969
	sim	59	26,36	10,566
Interpessoal	não	109	13,06	5,175
	sim	59	13,93	5,533
Vocacional	não	109	21,30	9,674
	sim	59	21,93	9,911
Escore total	não	109	121,05	39,751
	sim	59	135,54	44,647

Fonte - Elaborado pela própria autora (2021).

Seu impacto pode ser visto nos motivos acadêmico ($t = -2,01$, $p < 0,05$), falta de suporte ($t = -2,52$, $p < 0,05$) e institucional ($t = -2,10$, $p < 0,05$), assim

como no escore total da escala ($t = -2,16$, $p < 0,05$). Ou seja, o apoio de um namorado ou namorada está relacionado a mais motivos para evasão.

A seguir, apresentamos os resultados para o apoio da religião.

Quadro 9 - Presença ou ausência de apoio da religião e motivos para evadir

Dimensões	Religião	N	Mean	Std. Deviation
Autonomia	não	144	10,08	4,200
	sim	24	12,71	4,477
Carreira	não	144	15,82	5,845
	sim	24	17,29	7,268
Acadêmico	não	144	13,85	6,234
	sim	24	17,67	7,112
Falta de suporte	não	144	25,43	11,937
	sim	24	30,88	11,700
Institucional	não	144	23,53	9,576
	sim	24	27,88	9,561
Interpessoal	não	144	13,30	5,479
	sim	24	13,79	4,170
Vocacional	não	144	21,06	9,730
	sim	24	24,33	9,462
Escore total	não	144	123,07	41,609
	sim	24	144,54	40,250

Fonte - Elaborado pela autora (2021).

Religião mostrou relação (também negativa) com motivos relacionados à autonomia ($t = -2,81$, $p < 0,01$), motivos relacionados ao desempenho acadêmico ($t = -2,72$, $p < 0,01$), motivos relacionados à falta de suporte ($t = -2,07$, $p < 0,05$), motivos institucionais ($t = -2,06$, $p < 0,05$), e com o escore total ($t = -2,35$, $p < 0,05$). Ou seja, aqueles que não recebem apoio religioso mostram menos motivos para evadir.

O apoio recebido pela coordenação também mostrou impacto nas respostas da escala. Como se pode ver no quadro 10 aqueles que recebem apoio têm menos motivos para evadir.

Quadro 10 - Presença ou ausência de apoio da coordenação e motivos para evadir

Dimensões	Coordenação	N	Mean	Std. Deviation
Autonomia	não	139	10,73	4,175
	sim	29	9,14	4,853
Carreira	não	139	16,51	6,177
	sim	29	13,72	4,978
Acadêmico	não	139	14,91	6,418
	sim	29	11,90	6,315
Falta de suporte	não	139	26,39	12,211
	sim	29	25,34	11,229
Institucional	não	139	24,71	9,509
	sim	29	21,52	10,148
Interpessoal	não	139	13,65	5,269
	sim	29	12,03	5,355
Vocacional	não	139	22,20	9,804
	sim	29	18,28	8,835
Escore total	não	139	129,10	42,012
	sim	29	111,93	39,492

Fonte - Elaborado pela própria autora (2021).

Essas diferenças mostraram ser significativas para motivos relacionados à carreira ($t = 2,28$, $p < 0,05$), motivos relacionados ao desempenho acadêmico ($t = 2,31$, $p < 0,05$), motivos vocacionais ($t = 1,99$, $p < 0,05$), e no escore total ($t = 2,02$, $p < 0,05$), ou seja, o apoio da coordenação pode ter um impacto nos motivos para evadir que são relacionados ao curso.

Assim como a coordenação, o centro acadêmico foi trazido como um apoio que mostrou ter relação com alguns motivos para evadir, dirimindo-os. São eles: carreira ($t = 2,79$, $p < 0,01$), interpessoal ($t = 2,13$, $p < 0,05$) e vocacional ($t = 2,09$, $p < 0,05$). As diferenças podem ser vistas no quadro 11.

Quadro 11 - Presença ou ausência de apoio dos Centros Acadêmicos e motivos para evadir

Dimensões	Centro Acadêmico	N	Mean	Std. Deviation
Autonomia	não	155	10,59	4,308
	sim	13	8,92	4,425
Carreira	não	155	16,40	6,003

	sim	13	11,62	5,173
Acadêmico	não	155	14,55	6,494
	sim	13	12,54	6,306
Falta de suporte	não	155	26,56	11,929
	sim	13	22,00	12,813
Institucional	não	155	24,18	9,641
	sim	13	23,85	10,367
Interpessoal	não	155	13,62	5,348
	sim	13	10,38	3,731
Vocacional	não	155	21,97	9,655
	sim	13	16,15	9,388
Escore total	não	155	127,87	41,711
	sim	13	105,46	41,194

Fonte - Elaborado pela própria autora (2021).

Os coletivos estudantis foram citados apenas por dois estudantes na pesquisa. Por isso, não fizemos mais testes com essa variável. Apoio recebido por colegas da turma, por professores, colegas de trabalho não mostrou relação com a Escala M-ES.

Os coletivos estudantis foram citados apenas por dois estudantes na pesquisa. Por isso, não fizemos mais testes com essa variável. Apoio recebido por colegas da turma, por professores, colegas de trabalho não mostrou relação com a Escala M-ES.

6.3

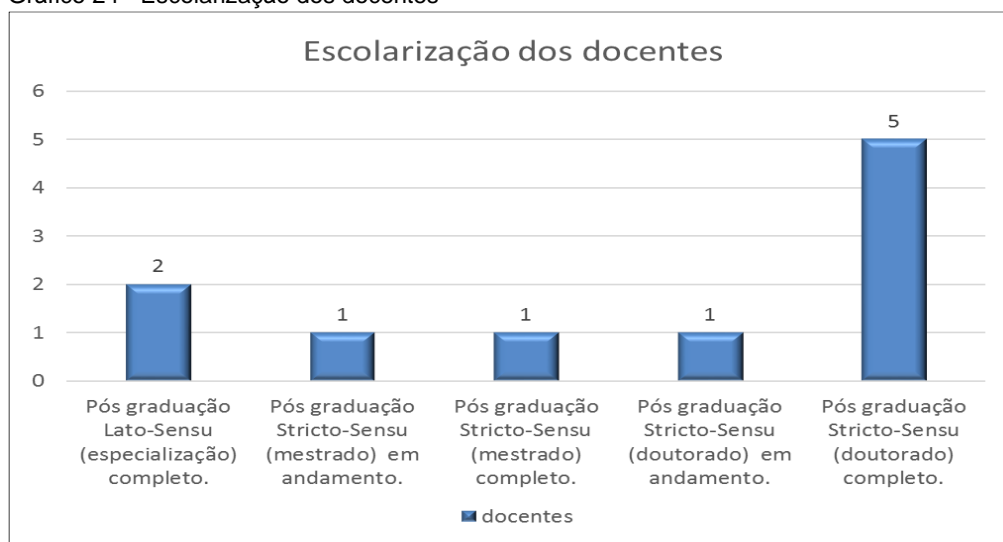
Questionário dos Docentes

Participaram do estudo 10 docentes (nove do sexo feminino e um do masculino), com variação da faixa etária entre 27 e 66 anos (média = 45,7 anos, mediana de 48,5 anos e desvio padrão de 11,74 anos). Dos dez docentes, três apresentam vínculos temporários e sete são estatutários. Quando perguntados se trabalhavam em outros locais, quatro afirmaram que sim (trabalham como

autônomos, em instituições públicas e privadas) e seis falaram que não trabalham em outros locais.

Quanto à renda familiar, seis declararam receber mais de 10 salários-mínimos; três docentes possuem renda familiar entre 5 e 10 salários-mínimos; um possui renda de 2 a 5 salários-mínimos. Quanto ao grau de escolaridade, podemos ver no gráfico abaixo que metade dos participantes possui o doutorado completo.

Gráfico 24 - Escolarização dos docentes



Fonte: Elaborado pela autora. (2021)

Quando perguntados há quanto tempo trabalham com a docência do ensino superior, o tempo variou entre 1 e 30 anos, com tempo médio de 15,95 anos. Ao serem perguntados por quais motivos os docentes escolheram atuar no ensino superior, foram obtidas as seguintes respostas:

Gráfico 25 - Motivos de escolha pelo ensino superior



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como vemos no gráfico acima, 90% dos docentes relataram o “gostar de ensinar” como principal fator na escolha da atuação do ensino superior.

Quando perguntamos qual aspecto do seu trabalho o participante menos gostava, foram observadas as seguintes respostas: seis docentes afirmaram que não gostam de tarefas burocráticas/administrativas da universidade; três professores relataram aspectos relacionados com a desvalorização do trabalho; dois citaram a falta de materiais; um docente afirmou que não gosta da falta de segurança e outro, ainda, afirmou que não gosta de corrigir provas.

Outro aspecto que foi perguntado aos docentes foi se eles consideravam a estrutura da instituição adequada para o curso de Fonoaudiologia. Dos dez entrevistados, a maior parte (8) respondeu que a instituição não possui estrutura adequada, apresentando deficiências físicas, estruturais e tecnológicas. Já dois docentes afirmaram que a instituição possui parcialmente, pois segundo um professor: “nosso ambulatório é bem estruturado fisicamente, porém, o hospital em si está em situação muito ruim”.

Também foi perguntado aos docentes se eles já tinham realizado alguma disciplina/curso voltada para a formação de professores e apenas três docentes disseram que sim. Sete professores falaram que nunca realizaram nenhum tipo de curso ou disciplina voltada para a docência.

Quando perguntados sobre a satisfação com a quantidade de horas/aulas ministradas nas suas disciplinas, sete educadores relataram satisfação com a carga horária das suas disciplinas, porém três afirmaram não estarem satisfeitos, desejando uma ampliação na quantidade de horas/aulas. Uma docente relatou que, com a reformulação curricular que o curso está passando, ela poderá escolher o tempo necessário para cada uma das disciplinas que ministrará no curso.

Já quando questionados sobre as possíveis causas da evasão discente, os docentes apontaram os seguintes aspectos.

Quadro 12 - Fatores da evasão discente segundo os docentes

Fatores da evasão discente segundo os docentes.	Quantidade de respostas
Questões socioeconômicas.	8
Falta de conhecimento, base, devido a um ensino médio fraco.	5
Grande exigência do professor.	3
Falta de empenho do aluno.	3
Didática ruim do professor.	3
Falta de identificação com a Fonoaudiologia e desejo por outro curso.	1
Falta de suporte institucional a alunos com dificuldades de aprendizagem.	1

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Perguntamos também sobre a presença de alguma discussão entre os docentes e coordenadores a respeito do problema da longa permanência e da evasão dos discentes, e se foram adotadas medidas para acabar/minimizar com esse problema. Foram obtidas as seguintes respostas: a maior parte dos docentes (7) afirmaram que já houve em algum momento discussão sobre essa problemática e três professores afirmaram que nunca participaram de nenhum tipo de reflexão acerca do assunto. Vale destacar que os três docentes que afirmaram não terem presenciado nenhum tipo de problematização sobre a temática da longa permanência e da evasão, são os professores temporários e que estão há pouco tempo na instituição.

Como medidas adotadas, os docentes citaram: reformulação curricular, antecipação de disciplinas específicas da Fonoaudiologia para motivar mais os alunos, busca por bolsas estudantis, quebra de pré-requisitos das disciplinas, acompanhamento individualizado dos alunos junto o núcleo dos estudantes, entre outras medidas.

Ao serem perguntados se o curso de Fonoaudiologia, ou a universidade, oferecem apoio para os estudantes com dificuldade de aprendizagem, nove responderam que existe suporte para os discentes com algum tipo de dificuldade e apenas um professor respondeu que não existe esse tipo de apoio. Quanto ao tipo de suporte oferecido, foi citado principalmente o serviço do núcleo dos estudantes.

Na última pergunta do questionário, os docentes foram questionados sobre como eles achavam que poderiam melhor apoiar os estudantes no seu percurso acadêmico. Dentre as respostas, 60% relataram que os alunos precisam receber apoios (financeiros e/ou psicológico). Seguem algumas falas:

Docente 1: Acredito que todo professor deve tornar seu modo de trabalho mais leve e flexível, se aproximando do aluno e sendo como ele, mas sem perder a hierarquia, dessa forma o professor se torna um amigo, alguém que é fácil a comunicação. Acredito que o problema todo hoje é a falta de comunicação entre as pessoas.

Docente 2: Acho que o papel do professor orientador de turma e o papel do núcleo dos estudantes são fundamentais para esse apoio.

Docente 3: Penso que seria importante entendermos que cada pessoa aprende do seu modo e aumentar a flexibilização da grade, além disso, gerar disciplinas de apoio, principalmente à leitura.

Docente 4: A instituição pode fornecer apoio financeiro e psicológico.

Docente 5: Aprimorando a identificação destas dificuldades e a assistência aos alunos, variando estratégias de ensino e de avaliação.

A evasão universitária apresenta-se em diversas modalidades e pode ocorrer por diversos motivos, gerando um impacto negativo no processo de escolarização, como já visto anteriormente. A temática da evasão universitária influencia todos os que estão no Ensino Superior, desde os estudantes, até os docentes, coordenadores e responsáveis pelas políticas públicas educacionais.

Dentre as variadas maneiras de olhar o processo de retirada do estudante no ensino superior, o presente estudo buscou identificar os fatores que influenciam na permanência e na evasão dos estudantes de Fonoaudiologia, identificando em qual época ocorre o maior número de abandono acadêmico, quais são os fatores que contribuem e dificultam a trajetória acadêmica dos estudantes; quais grupos são determinantes no enfrentamento das dificuldades acadêmicas; e por, último, essa pesquisa teve como foco reconhecer a percepção dos docentes do curso sobre os fatores que influenciam a trajetória acadêmica dos estudantes.

Dentre os resultados, cabe destacar que, dentre os 172 alunos participantes, a maioria era do sexo feminino, com prevalência de idades entre 18 a 25 anos e oriundos da Região Sudeste. Além disso, a maioria sinalizou que mora com os pais e/ou parentes, que não trabalha, que não recebe bolsa, ou seja, a grande parte dos estudantes de Fonoaudiologia participantes da nossa pesquisa custeia os seus estudos com a renda familiar. Os dados da nossa pesquisa vão ao encontro dos achados da literatura. De acordo com a pesquisa realizada por Haddad *et al.* (2006), a maioria dos discentes do curso de Fonoaudiologia é do sexo feminino, na faixa etária de 20 a 24 anos de idade e moradores da Região Sudeste. L. C. Teixeira *et al.* (2013) também verificaram em seu estudo que quase todos (94%) da sua amostra eram do sexo feminino. Na pesquisa realizada por J. T. Oliveira e Z. Z. L. C Bittencourt (2014) o perfil dos alunos de Fonoaudiologia foi parecido com o da nossa pesquisa, ou seja, 93,7% dos alunos do curso de Fonoaudiologia são do sexo feminino, idade média de 21 anos, residem com os familiares e

dependem de recursos financeiros da família.

Segundo Lima dos Anjos e Aguilar-da-Silva (2017) há uma predominância de estudantes do sexo feminino na profissão médica e nas demais áreas da saúde, e isso vem ocorrendo no Brasil e em diversos países, em consequência das mudanças culturais e socioeconômicas.

Na declaração de cor/raça, houve um predomínio dos estudantes que se autodeclararam brancos, seguida dos que se declararam pardos. No estudo realizado por Haddad *et al.* (2006), também houve um predomínio de alunos que se declararam brancos, porém os sujeitos que se autodeclararam pardos ocuparam o terceiro lugar. Já na pergunta sobre renda familiar, 34,9% dos estudantes declararam ter uma renda familiar de 2 a 5 salários mínimos, sendo seguido de 25% alunos afirmaram possuir renda entre 1 e 2 salários mínimos. Haddad *et al.* (2006) mostra que a faixa de renda familiar mais recorrente dos estudantes de Fonoaudiologia ficou situada entre 3 e 10 salários mínimos.

Quando perguntados sobre qual modalidade cursaram o Ensino Médio, um total de 38,4% declarou ter feito em escola pública Estadual e, em segundo lugar, a opção mais assinalada foi escola privada sem bolsa. Correlacionando os nossos achados com o estudo de Haddad *et al.* (2006), vemos uma inversão no tipo de modalidade cursado, pois houve um maior número de estudantes que finalizaram os seus estudos todos em escola privada (particular), seguido de todo em escola pública. Quando olhamos a escolarização dos pais dos discentes, vemos que, de modo geral, a escolaridade mais presente é o Ensino médio completo tanto para os pais quanto para as mães. Corroborando com os achados da nossa pesquisa, no estudo Haddad *et al.* (2006), também foi observado que o Ensino Médio é a etapa de escolarização mais relatada pelos estudantes.

No que se refere ao recebimento de bolsas estudantis, a maioria dos estudantes de Fonoaudiologia participantes da pesquisa de Haddad *et al.* (2006) não recebem nenhum tipo de auxílio. Já na nossa pesquisa, observamos que apenas 17,4%, conseguem receber algum tipo de bolsa/auxílio estudantil. ou seja, os nossos achados concordam com os dos estudiosos. Destaco que esse tipo de auxílio estudantil pode ocorrer nas mais variadas formas (alimentação no restaurante universitário da instituição, moradia no alojamento conjunto, e o

próprio recebimento do valor) a fim de garantir uma continuidade nos estudos, além de incentivar a inserção na vida acadêmica, como é o caso das bolsas de monitorias, extensão universitárias e iniciação científicas. Importante pontuar que segundo Haddad *et al.* (2006), o curso de Fonoaudiologia ainda é muito restrito à concessão de bolsa de estudo ou financiamento estudantil.

Outra análise realizada em relação ao tempo de deslocamento entre o trajeto residência-universidade e 41,9% afirmaram que esse deslocamento ocorre menos de duas (2) horas e um pequeno grupo (N. 7%) dos alunos relataram gastam mais que 3 horas nesse trajeto residência-universidade. Quando analisamos os fatores socioeconômicos, vemos que esse aspecto é de grande importância no processo de permanência universitária e conclusão acadêmica, porém não houve correlação dessa variável com nenhum dos motivos da escala do Ambiel. No entanto, olhando a questão dos grandes deslocamentos residência-universidade, percebemos que esse tempo pode influenciar no desempenho acadêmico, pois, ao gastar esse tempo somente no trajeto, o discente fica exausto e com isso diminui o seu rendimento. Além do tempo de deslocamento, também há um gasto financeiro envolvendo esse transporte e, em muitos casos, fica inviável o ir e vir da universidade todos os dias devido à distância e ao investimento financeiro, sendo necessário em alguns casos recorrer a repúblicas estudantis, aluguéis de casas/apartamentos de modo a viabilizar a continuidade nos estudos. Segundo Ambiel (2016), quando o estudante precisa morar fora da casa da família e assumir responsabilidades com toda a rotina doméstica e acadêmica, isso passa a ser um possível motivo de evasão devido a dimensões relacionadas à autonomia. Polydoro (2000) afirma que a necessidade de mudança de moradia aparece como motivo de influência no ato de permanência ou trancamento do curso.

Aprofundando nosso olhar na escolha do curso de graduação, vemos que quando o curso não é a primeira opção de graduação dos estudantes, esse vínculo entre o sujeito-graduação fica muito mais fragilizado. Na análise estatística os estudantes que não escolheram o curso de Fonoaudiologia como primeira opção vimos mais motivos para abandonar o curso, quando comparado aos demais, isso porque, segundo Barlem *et al.* (2012), a escolha do curso levando em

consideração a baixa concorrência pode favorecer o processo de abandono do curso, uma vez que muitos alunos têm o pensamento de iniciar e logo após tentar mudança ou transferência de curso. De acordo com Ambiel e Barros (2018), é possível observar que os motivos relacionados à carreira da M-ES, são significativos no processo de conclusão do curso, isso porque quando o estudante tem maior certeza e clareza do seu objetivo profissional, tende a ter menos motivos para abandonar a graduação devido a insatisfação na escolha.

Além disso, vemos que o fato de alguns discentes terem optado pelo curso devido a uma sugestão de terceiros ou porque algum familiar e/ou o próprio estudante precisou ser submetido a uma consulta Fonoaudiológica, faz com que alguns alunos desenvolvam uma visão errônea sobre o curso escolhido. Barlem *et al.* (2012) relatam que devido alguns estudantes terem contato com a profissão a partir de experiências anteriores com situação de doença, pode levar-lo a não analisar direito suas escolhas e decidir se de fato deseja cursar aquela graduação. E, com o equívoco no momento de escolha, o discente fica desestimulado, correndo fortes riscos de evasão devido a motivos vocacionais da M-ES.

Quando os discentes foram perguntados se houve mudanças (aumento ou diminuição) na motivação no decorrer do curso, a maior parte deles (N= 124) responderam que houve aumento nas suas motivações. Segundo Ambiel, Hernandez e Martins (2016), a satisfação do aluno na realização do curso é de fundamental importância, tanto no processo acadêmico, quanto na carreira de modo amplo. Ainda segundo os autores, quando o estudante não está satisfeito e quando não consegue se adaptar à nova realidade, ele estará mais propenso a sair do curso sem concluí-lo. Na nossa pesquisa, analisamos que a possibilidade de ajudar o outro e trabalhar com pessoas; a diversidade encontrada na área da Fonoaudiologia e o bom relacionamento com os docentes foram as respostas mais citadas quando os estudantes foram perguntados sobre quais aspectos que os motivavam. Refletindo sobre a diversidade encontrada no curso de Fonoaudiologia, podemos citar Dias, Theophilos e Lopes (2010) que apontam para a necessidade da grade curricular estar atualizada e compatível com a sociedade e o mercado de trabalho, para que dessa forma não ocorra hiato entre teoria e prática. Para Ambiel, Hernandez e Martins (2016), quando os discentes

conseguem explorar as múltiplas possibilidades encontradas na área, bem como o ambiente ao seu redor, esses sujeitos apresentam maior interesse pela instituição.

Outro fator citado pelos discentes foi o relacionamento desenvolvido com os docentes e também o bom currículo, o que concordo com os achados de Bardagi e Hutz (2012) que afirmam a importância do bom relacionamento dos docentes com os discentes. Segundo os autores, o contato e o bom relacionamento que os estudantes têm com os professores não se limitam somente à transmissão de conteúdo, indo muito além do processo ensino-aprendizagem, mas os docentes também atuam no amadurecimento profissional, sendo motivo de orientação e suporte. Polydoro (2000) afirma que o bom relacionamento entre os membros da comunidade acadêmica, especialmente entre os colegas e na relação docente-discente, assume um papel importante no processo de integração acadêmica. Corroborando com essa ideia, Teixeira *et al.* (2008) afirmam que o relacionamento com o professor apresenta uma relevância no desenvolvimento dos acadêmicos, uma vez que favorece a ambientação dos docentes na vida acadêmica, no crescimento tanto no aspecto pessoal quanto profissional e além disso, propicia o interesse pela graduação e a dedicação nas atividades. Porém vale destacar que quando há um distanciamento entre docente e discente, os discentes podem apresentar sentimento de frustração e dessa maneira, pode ocorrer a vontade de abandonar o curso. Outro aspecto apontado pelos estudantes como fator de motivação é o bom currículo.

Lima dos Anjos e Aguilar-da-Silva (2017) afirmam que segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Graduação da área da saúde, a graduação vem rompendo com o modelo de formação biomédico, curativo e individualista e passa a assumir um modelo coletivo, voltado para a atuação em todos os níveis de saúde, abandonando os currículos rígidos, com disciplinas fragmentadas. Ainda segundo Gomes *et al.* (2009) e Lima dos Anjos e Aguilar-da-Silva (2017) existem vários fóruns em todo o mundo, discutindo a formação na área da saúde, uma vez que a educação superior não tem como objetivo somente a instrução e capacitação profissional, mas também anseia pela formação de profissionais aptos a desenvolverem habilidades peculiares à sociedade em que estão inseridos. Dessa maneira, podemos entender que o bom

currículo na área da saúde é aquele que além de ensinar os conhecimentos necessários do curso, atendendo às exigências da sociedade e do mercado, também busca desenvolver habilidades.

Em relação à desmotivação sinalizada pelos nossos participantes, observamos que a insatisfação com o horário da disciplina, a falta de reconhecimento do curso, desmotivação quanto à remuneração, o pouco contato com as disciplinas específicas do curso de Fonoaudiologia e por último, o descontentamento com o tempo de deslocamento até a faculdade são fatores que podem influenciar na permanência e evasão dos discentes. O fato de o curso não ter variedade na oferta das disciplinas acaba impactando o aspecto financeiro e acadêmico do estudante, isso porque devido à maior parte do curso de Fonoaudiologia ser oferecido de modo integral (o curso estudado se encaixa nessa realidade) os discentes ficam impedidos de trabalharem ou arrumarem estágios a fim de complementar a sua renda mensal e no caso de estágio extracurricular de aprofundarem seus conhecimentos e de unirem teoria com a prática. De acordo com Ribeiro (2005); Lima e Oliveira (2010) ocorre um vínculo entre o motivo da evasão com os fatores econômicos/ renda familiar do aluno, isso porque a falta de recursos financeiros inviabiliza a permanência no curso de graduação.

Nos aspectos relacionados à falta de reconhecimento do curso e à remuneração, observamos que na análise estatística a desmotivação no curso pode ser indicativa de dúvidas e questionamentos em relação à carreira escolhida. Novamente Barlem *et al.*, (2012) observaram que um possível fator de abandono da universidade é a desmotivação relacionada com a remuneração e com a falta de reconhecimento profissional (uma vez que esses cursos são vistos por muitos como cursos subalternos).

Refletindo ainda sobre os fatores de desmotivação, encontramos como as disciplinas do ciclo básico (como por exemplo, as disciplinas realizadas no formato de PCT's) além de serem rápidas, também apresentam um distanciamento com as disciplinas específicas da Fonoaudiologia. Esse processo já tinha sido observado por Cavalcanti *et al.* (2010) que afirmaram que no começo da graduação, as disciplinas tendem a ser teóricas, o que pode favorecer o desinteresse pela carreira e possível abandono.

Outro fator constatado em nossa pesquisa com os alunos é que à medida que o estudante vai progredindo no curso, a sua motivação tende a aumentar, e isso é justificado pelo fato dele entrar em contato com as disciplinas mais práticas e específicas do curso e conseqüentemente ir conhecendo mais a futura profissão e visualizando as possibilidades e as áreas de atuação. Conforme menciona a literatura, à medida que o discente vai cursando a graduação, mais adaptado e mais motivado vai se tornando na graduação. (GOMES *et al.*, 2009). Ambiel e Barros (2018) afirmam que os estudantes com maior compreensão do seu planejamento profissional tendem a apresentar maiores motivos para concluir a graduação em razão da satisfação e segurança com a escolha do curso. Além disso, os autores também afirmaram que quanto mais familiarizado o estudante estiver com o curso de graduação, nos aspectos emocionais, sociais e com a instituição, menores serão as chances de evasão por motivos relacionados à carreira.

Ao serem questionados sobre como se auto-avaliariam no curso de Fonoaudiologia, a maioria (66,2%) dos estudantes se declararam como sendo bons estudantes e um pequeno grupo (6,9%) afirmou que se considera excelente no curso de Fonoaudiologia. Vemos a partir dessa pergunta o quanto os discentes podem ter crenças favoráveis ou não ao seu processo de aprendizagem e supor como isso impactará no seu processo de permanência e conclusão, pois uma vez que o próprio discente acredita que é um aluno mediano ou que poderia se dedicar mais, isso pode gerar nele sentimentos de frustração, falta de confiança nas suas habilidades (baixa autoeficácia) e no seu potencial, acreditando que seu empenho é insatisfatório, e conseqüentemente, pode optar por abandonar o curso superior. Pajares e Olz (2008); Casanova *et al.* (2018); Ariño e Bardagi (2018) são autores para quem a crença da autoeficácia é importante, pois gera motivação e satisfação pessoal. Caso as pessoas não confiem que seus atos, ações podem gerar resultados, elas irão tender a desistir frente aos desafios e dificuldades. Observamos nas correlações estatísticas que quanto pior os alunos se autoavaliam, mais questões acadêmicas aparecem na escala, deixando-os mais vulneráveis à evasão da graduação devido a questões acadêmicas. Além do motivo acadêmico, a autoavaliação mostrou uma correlação com a escala vocacional, ou seja, quanto

menos o aluno acredita nas suas habilidades, mais vulnerável ele fica a tirar notas baixas, a reprovações e em decorrência disso, mais incerteza quanto à escolha do curso.

Outra condição que se caracteriza como desfavorável no processo de permanência no curso são as dificuldades nas disciplinas. Na presente pesquisa, a maioria dos discentes (76,16%) relataram dificuldades em pelo menos uma disciplina, tendo como principais razões, os conteúdos difíceis, a falta de didática do professor, falta de motivação, dificuldade de organização, falta de tempo, falta de empenho, ensino médio fraco e exigência do professor. Fatores que impactam no processo ensino-aprendizagem do estudante, já são descritos claramente na literatura. Ensino médio precário, desapontamento com a didática do professor, relacionamentos distantes com os pares e com os docentes e processos psicológicos podem dificultar a trajetória do aluno, gerando desmotivações, reprovações e, conseqüentemente, a evasão (BARDAGI; HUTZ, 2012; DIAS; THEÓPHILO; LOPES, 2010; ARIÑO; BARDAGI, 2018).

Outro aspecto analisado foi em relação à rede de apoio e grupos determinantes no enfrentamento das dificuldades. A literatura vem descrevendo que os serviços de orientação educacional contribuem no processo de ensino aprendizado e que a ausência deles podem acarretar a evasão universitária (BARDAGI; HUTZ, 2005; RIBEIRO, 2005; ANDRIOLA; ANDRIOLA; MOURA, 2006; PRADO; MAIO, 2019). Além disso, a literatura também sinaliza que os pais/responsáveis, colegas de turma/amigos e apoio docente são grupos que favorecem o percurso da graduação e, conseqüentemente, a finalização do curso. Para Polydoro (2000), o apoio familiar interfere positivamente no processo de permanência e conclusão da graduação. Concordando também com esse pensamento, Bardagi (2007) afirma que a participação parental é de extrema importância no progresso acadêmico, contribuindo na construção de projetos futuros. Ambiel (2018) também observou que a falta de interação com os colegas aumenta as chances de o estudante abandonar o curso frente a uma dificuldade.

Vale destacar que quando os docentes foram entrevistados, apenas três afirmaram que já tinham realizado alguma formação voltada para o ensino no E.S. É preciso problematizar que muitas vezes o professor do ensino superior não tem

a preocupação com o ensinar, realizando dessa forma, poucas ou nenhuma formação voltada para a docência. Estudos apontam que os docentes não são treinados para ensinar. Cruz (2017) afirma que a didática do ensino superior parece dispensar uma formação específica em didática, uma vez que a atuação docente está pautada principalmente no domínio do corpo conceitual de cada área de conhecimento, sem preocupação com a formação pedagógica. A autora ainda afirma que não existe uma legislação específica sobre a didática no E.S, prevalecendo a atuação do professor especialista na área e pesquisador, o que por si só lhe concede condição de ser também um professor. Dessa maneira, faz-se necessário que o professor universitário desenvolva formações específicas voltadas para o processo ensino-aprendizagem, isso porque para ensinar não basta saber o conteúdo, mas também é preciso buscar as razões pelas quais se ensina de determinada maneira.

As principais contribuições desta pesquisa se deram em relação a verificar as trajetórias dos estudantes do curso de Fonoaudiologia durante a graduação. É preciso aprofundar os conhecimentos sobre o processo de abandono universitário para que possa ocorrer a continuidade no processo de compreensão sobre a temática da evasão, principalmente porque há uma interação entre fatores externos, pessoais e institucionais que podem influenciar no processo de escolha, permanência e evasão dos discentes de Fonoaudiologia. Essa pesquisa atingiu os objetivos propostos, possibilitando expandir o conhecimento na área de pesquisa sobre evasão e adaptação acadêmica.

Para o futuro, sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas, com alunos do curso de Fonoaudiologia de outras Instituições de Ensino Superior, com o objetivo de verificar se os resultados encontrados são específicos da instituição estudada ou se podemos estender os nossos achados para outras realidades. Além disso, também se sugere que outras áreas sejam estudadas, pois segundo R. B. N. de Moraes & C. G. de Melo (2018) mesmo existindo estudos salientando a importância do perfil do aluno, ambiente de estudo e do próprio curso como fatores que influenciam nesse processo, o quantitativo de investigações ainda não é suficiente.

8

REFERÊNCIAS

AMBIEL, Rodolfo A. M. Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. **Avaliação Psicológica**, v. 14, n. 1, p. 41-52, 2015.

AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo; BARROS, Leonardo de Oliveira Barros. Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 20, n. 2, p. 254-267, 2018.

AMBIEL, R. A. M. et al. Funcionamento diferencial dos itens na Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES). **Revista Psico**, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 68-76, 2016.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ANDRIOLA, Cristiany Gomes; MOURA, Cristiane Pascoal. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 365-382, 2006.

ANJOS, Diego Roberto Lima dos; AGUILAR-DA-SILVA, Rinaldo Henrique. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-R): avaliação de estudantes de medicina em um curso com currículo inovador. **Avaliação**, v. 22, n. 1, p. 105-123, 2017.

ARIÑO, Daniela Ornellas; BARDAGI, Marúcia Patta. Relação entre Fatores Acadêmicos e a Saúde Mental de Estudantes Universitários. **Psicol. Pesqui. Juiz de Fora**, v. 12, n. 3, p. 44-52, 2018.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, v. 16, n. 2, p. 355-374, 2011.

BARDAGI, Marúcia Patta. **Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação**. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BARDAGI, Marucia; HUTZ, Claudio Simon. Evasão universitária e serviços de apoio ao estudante: uma breve revisão da literatura. **Psic. Rev.**, v. 14, n. 2, p. 279-301, 2005.

BARLEM, J. G. T. et al. Opção e evasão de um curso de graduação em enfermagem: percepção de estudantes evadidos. **Rev Gaúcha Enferm.**, v. 33, n. 2, p. 132-138, 2012.

BERBERIAN, Ana P. Linguagem e Fonoaudiologia: uma análise histórica. **Revista Distúrbios da Comunicação**, v. 12, n. 2, p. 265-278, 2001.

_____. **Fonoaudiologia e educação: um encontro histórico**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2007

BOURDIEU, P. **Economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2007.

BRASIL. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**: relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília, DF: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1997.

BRASIL. Lei n. 6.965, de 9 de dezembro de 1981. Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Fonoaudiólogo, e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6965.htm>. Acesso em: 18 fev. 2021.

BRASIL, B. C.; GOMES, E.; TEIXEIRA, M. R. F. O ensino de fonoaudiologia no Brasil: retrato dos cursos de graduação. **Trab Educ Saúde**, v. 17, n. 3, p. 1-19, 2019.

CARNEIRO, Maria de Nazareth de Lima et al. Estado nutricional de estudantes universitários associados aos hábitos alimentares. **Rev Soc Bras Clin Med.**, v. 14, n. 2, p. 84-88, 2016.

CASANOVA, Joana R et al. Abandono no Ensino Superior: impacto da autoeficácia na intenção de abandono. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 41-19, 2018.

CAVALCANTI, A. L. et al. Motivos de ingresso e de evasão dos acadêmicos de Odontologia de uma instituição pública. **Rev Odontol UNESP**, v. 39, n. 2, p. 95-99, 2010.

CAREGNATO, Célia Elizabete; OLIVEN, Arabela Campos. Educação superior e políticas de ação afirmativa no Rio Grande do Sul: desigualdades e equidade. **Educar em Revista**, n. 64, p. 171-187, 2017.

CARNEIRO, Teresa Cristina Janes Carneiro; FERREIRA, Marcello; MOURA, Ralf Luís de Moura. Traços de personalidade e persistência discente em cursos superiores na modalidade a distância. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 19, n. 60, p. 137-172, 2019.

COSTA, Silvio Luiz da; DIAS, Sonia Maria Barbosa. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de políticas educacionais**, v. 9, n. 18, p. 51-60, 2015.

COSTA, Francisco José da; COSTA, Paulo Roberto Santos; MOURA JR., Pedro Jácome de. **Diplomação, evasão e retenção**: modelo longitudinal de análise para o ensino superior. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2017.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Número de fonoaudiólogos no Brasil por Conselho Regional**. 2019. Disponível em: <<http://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/index.php/numero-por-regiao/>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência no ensino superior. **Rev. bras. estud. pedagog.**, v. 98, n. 250, p. 672-689, 2017.

DIAS, Ellen C. M.; THEÓPHILO, Carlos R.; LOPES, Maria A. S. Evasão no ensino superior: estudo dos fatores causadores da evasão no curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes - MG. In: CONGRESSO USP DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA EM CONTABILIDADE, 7., **Anais...** São Paulo: Êxito, 2010.

FELICETTI, Vera Lucia; CABRERA, Alberto F. Resultados da Educação Superior: o ProUni em Foco. **Avaliação**, v. 22, n. 3, p. 871-893, 2017.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa; CABRERA, Alberto F. Estudante de primeira geração (p-ger) na Educação Superior brasileira. **Cad. Pesqui.**, v. 49, n. 173, p. 28-43, 2019.

FERREIRA, L. P. et al. Fonoaudiólogos doutores no Brasil: perfil da formação no período de 1976 a 2017. **CoDAS Luís**, v. 31, n. 5, 2019.

FRITSCH, Rosângela; ROCHA, Cleonice Silveira da; VITELLI, Ricardo Ferreira. A evasão nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior privada. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 81-108, 2015.

GOMES, Romeu et al. Aprendizagem baseada em problemas na formação médica e o currículo tradicional de medicina: uma revisão bibliográfica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, n. 3, p. 433- 440, 2009.

HADDAD, Ana Estela et al. (Org.). **A trajetória dos cursos de graduação na área da saúde**: 1991. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

ISOTANI, Selma Mie; ÁVILA, Clara Regina Brandão de; PUCCINI, Rosana Fiorini. Mudanças curriculares no Curso de graduação em Fonoaudiologia da UNIFESP. **Distúrb Comun**, v. 29, n. 2, p. 237-250, 2017.

LIMA, João Batista Gomes; OLIVEIRA, Ricardo Daher. Estudo da evasão escolar do ponto de vista econômico: o caso dos centros universitários camilianos

do brasil. **Interscienceplace**, v. 3, n. 12, 2010.

LOBO, Janilce da Silva, RIBEIRO, Jefferson Bruno Pereira, MOREIRA, Jonathan Rosa. Entendendo a insatisfação acadêmica como fator de evasão escolar: percepção dos estudantes evadidos do curso de administração (2017 – 2018) do centro universitário projeção. **Revista Projeção e Docência**, v. 10, n. 1, p. 101-112, 2019.

MAGALHÃES, Mauro de Oliveira. Sucesso e fracasso na integração do estudante à universidade: um estudo comparativo. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 14, n. 2, p. 215-226, 2013.

MORAES, K. O., RIBEIRO, U. A. S. L., FURLAN, R. M. M. M., AGUIAR, R. A. T. Análise da expansão de oferta e demanda dos cursos de Fonoaudiologia no Brasil entre os anos 1994 e 2014. **Rev. CEFAC**, v. 20, n. 4, p. 484-492, 2018.

MORAES, R. B. N. de; MELO, C. G. de. Evasão no ensino superior: uma revisão de literatura em psicologia e educação. **Psicologia - Saberes e Práticas**, v. 1, n. 2, p. 83-91, 2018.

OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de et al. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 2, p. 239-246, 2014.

PAJARES, Frank; FABIÁN, O. L. Z. Teoria social cognitiva auto-eficácia: uma visão geral In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva**. [s.l.]: [s.n.], 2008. p. 97-114.

PASSERON, Jean Claude. Capital cultural e comunicação pedagógica. In: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves editora S.A, 1992.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação**, v. 22, n. 2, p. 301-315, 2017.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. 2000. 167 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

PRADO, Thiago Silva; MAIO, Eliane Rose Maio. Assessoramento psicopedagógico no Ensino Superior. **Rev. Psicopedagogia**, v. 36, n. 109, p. 109-20, 2019.

RIBEIRO, Marcelo Afonso. O Projeto Profissional Familiar como Determinante da Evasão Universitária: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 6, n. 2, p. 55-70, 2005.

RIFFEL, S. M.; MALACARNE, V. **Evasão escolar no ensino médio: o caso do Colégio Estadual Santo Agostinho no município de Palotina, PR.** 2010. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1996-8.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

SACCARO, Alice; FRANCA, Marco Túlio Aniceto; JACINTO, Paulo de Andrade. Fatores Associados à Evasão no Ensino Superior Brasileiro: um estudo de análise de sobrevivência para os cursos das áreas de Ciência, Matemática e Computação e de Engenharia, Produção e Construção em instituições públicas e privadas. **Estud. Econ.**, v. 49, n. 2, p. 337-373, 2019.

SANTOS, Anelise Schaurich dos; OLIVEIRA, Clarissa Tochetto de; DIAS, Ana Cristina Garcia. Características das relações dos universitários e seus pares: implicações na adaptação acadêmica. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 17, n. 1, p. 150-163, 2015.

SANTIS, Rodrigo; SOUZA, Rosali Fernandez de. Uma proposta de diálogo entre o conhecimento praxiológico de Bourdieu e a organização do conhecimento. In: MARTELETO, Regina Maria; PIMENTA, Ricardo Medeiros (Orgs.). **Pierre Bourdieu, e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação.** Rio de Janeiro: Garamond, 2017, p. 154-178.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, 2002.

SILVA, Glauco Peres. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação**, v. 18, n. 2, p. 311-333, 2013.

SILVA FILHO, R. B., LIMA ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil. **Educação Por Escrito**, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 641-659, 2007.

SILVA, Rafaela Costa; MORAES, Ana Flávia de Moraes; COSTA, Geraldo Vieira da. Fatores que podem interferir na evasão escolar em uma instituição de ensino superior privada. **Revista Cesumar**, v. 23, n. 2, p. 205-228, 2018.

SOARES, A. B. et al. Comportamentos sociais acadêmicos de universitários de instituições públicas e privadas: o impacto nas vivências no ensino superior. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 14, 2019.

SIMPSON, O. O futuro da educação a distância: Que fatores afetarão como a educação a distância se desenvolverá no futuro?. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 12, p. 149-162, 2013.

STINEBRICKNER, Ralph; STINEBRICKNER, Todd. Academic performance and college dropout: Using longitudinal expectations data to estimate a learning model. **Journal of Labor Economics**, v. 32, n. 3, 2014.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira et al. Adaptação à universidade em jovens calouros. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 12, n. 1, p. 185-202, 2008 .

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 89-125, 1975.

_____. Limits of theory and practice in student attrition. **Journal of Higher Education**, v. 53, n. 6, p. 687-700, 1982.

_____. Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence. **Journal of Higher Education**, v. 68, n. 6, p. 599-623, 1997.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**, v. 18, n. 2, p.459-485, 2013.

TEIXEIRA, L. C. et al. Professional trajectory of graduates in Speech, Language and Hearing Sciences. **Rev. CEFAC**, v. 15, n. 6, p. 1591-600, 2013.

Apêndice A

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA RIO DE JANEIRO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Carta de Justificativa

Venho por meio deste justificar a ausência da carta de autorização da instituição/ departamento do curso devido a suspensão total das atividades pelo departamento/curso nesse período da Pandemia da COVID-19.

À disposição,

Francielen dos Santos Silva de Marins.

Apêndice B

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (DISCENTE)

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa cujo título é: **Fatores que influenciam na escolha, permanência e na evasão do curso de Fonoaudiologia**, realizado pela mestrande Francielen dos Santos Silva de Marins, sob orientação da Professora Dr^a.: Zena Eisenberg (PUC-Rio). O objetivo deste estudo é analisar quais são os fatores que influenciam no sucesso e no fracasso dos alunos da Fonoaudiologia.

Para este fim será aplicado um questionário com 33 questões e, posteriormente, será realizada uma escala para mensurar alguns motivos para o abandono do ensino superior. Responder a esta pesquisa gera riscos mínimos como o cansaço. Você levará em torno de 40 minutos, em média, para responder toda a pesquisa. A sua participação neste estudo não terá nenhum benefício pessoal direto, contudo, estará contribuindo para a ampliação de conhecimentos sobre o tema.

É garantida a liberdade da retirada de seu consentimento a qualquer momento e você pode deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo a qualquer atividade que possa estar ocorrendo ou vir a ocorrer em nossa instituição. Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros sujeitos, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

Não existirão despesas ou gastos pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira vinculada à sua participação. A pesquisadora se compromete a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados deverão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou

em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Os materiais coletados ficarão sob o cuidado da professora orientadora por um período de 5 anos.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas através do e-mail da pesquisadora responsável: francielen.marins@gmail.com- telefone (21) 965803422, ou com minha orientadora, no e-mail zwe@puc-rio.br- (21)996404038. Esse projeto passou pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – Rua Marquês de São Vicente, 225 – Prédio Kennedy, 2º andar – Gávea – RJ.

Acredito ter sido informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: **Fatores que influenciam na escolha, permanência e na evasão do curso de Fonoaudiologia.**

Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade. Também ficou claro que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas em qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o estudo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo.

() Concordo em participar do estudo () Não desejo participar do estudo

Nome do participante

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Local e data

Apêndice C



Caro (a) graduando (a),

Este questionário constitui um instrumento importante para compor o perfil acadêmico dos participantes dessa pesquisa. As respostas às questões serão analisadas em conjunto, preservando o sigilo da identidade dos participantes. Agradeço a sua colaboração!

QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Sexo ☐ F ☐ M ☐ Não quero declarar

Idade: _____ Estado Civil: _____

Naturalidade: _____

Período que está cursando: _____

Ano e período de ingresso no curso: _____

1. É bolsista ☐ Não ☐ Sim- Tipo de bolsa: _____

2. Trabalha ☐ Não ☐ Sim- Em que área: _____

3. Tem vínculo empregatício ☐ Não ☐ Sim- Em que área: _____

4. Renda familiar:

☐ até 1 salário-mínimo (R\$: 1.045,00)

☐ entre 2 e 5 salários-mínimos (R\$: 2.090,00 a R\$: 5.225,00)

☐ entre 5 e 10 salários-mínimos (R\$: 5.225,00 a 10.450,00)

☐ mais de 10 salários-mínimos (mais de R\$: 10.450,00)

☐ prefiro não responder

5. Qual cor ou raça que você se declara?

☐ Branca. ☐ Preta ☐ Amarela ☐ Parda ☐ Indígena

☐ Não quero declarar

6. Qual modalidade você cursou o Ensino Médio:

- ☐ Todo em escola pública estadual;
- ☐ Todo em escola pública federal;
- ☐ Todo em escola privada com bolsa;
- ☐ Todo em escola privada sem Bolsa;
- ☐ Mista (uma parte em cada tipo de instituição - privada e pública)

7. Quanto tempo você gasta em média no seu deslocamento residência-universidade:

- ☐ aproximadamente 1 hora;
- ☐ aproximadamente 2 horas;
- ☐ aproximadamente 3 horas
- ☐ mais de 3 horas.

8. Onde e com quem você mora atualmente?

- ☐ Em casa ou apartamento, sozinho.
- ☐ Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes.
- ☐ Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos.
- ☐ Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república).

9. Qual escolaridade da sua mãe?

- ☐ Ensino Fundamental completo
- ☐ Ensino Fundamental incompleto
- ☐ Ensino Médio completo
- ☐ Ensino Médio incompleto
- ☐ Ensino Superior completo
- ☐ Ensino Superior incompleto

10. Qual escolaridade do seu pai?

- ☐ Ensino Fundamental completo
- ☐ Ensino Fundamental incompleto
- ☐ Ensino Médio completo
- ☐ Ensino Médio incompleto
- ☐ Ensino Superior completo
- ☐ Ensino Superior incompleto

11. Por que escolheu o curso de Fonoaudiologia? (pode escolher mais de uma opção, porém enumere em ordem de escolha)

- ☐ Facilidade de ingresso
- ☐ Remuneração da área
- ☐ Gosto da área
- ☐ Exigência dos pais
- ☐ Falta de recurso para universidade particular

- ☐ Falta de opção na cidade
- ☐ Sugestão de outra pessoa
- ☐ Já tenho um Fonoaudiólogo na família e resolvi seguir a profissão.
- ☐ Porque já precisei me consultar com um fonoaudiólogo
- ☐ Porque alguém da minha família já precisou se consultar com um fonoaudiólogo

Outra: _____

12. O curso foi sua primeira opção?

- ☐ Não ☐ Sim

13. Entrou na Universidade na sua primeira tentativa?

- ☐ Não ☐ Sim

14. Já frequentou outro curso?

- ☐ Não ☐ Sim- Qual: _____

15. Por que escolheu esta instituição de Ensino Superior?

- ☐ Por ser próximo a residência;
- ☐ Por ser gratuita;
- ☐ Pelo o currículo;
- ☐ outros motivos: _____

16. Já sabe em qual área pretende trabalhar após a conclusão do curso?

- ☐ Audiologia
- ☐ Linguagem
- ☐ Voz
- ☐ Motricidade orofacial
- ☐ Disfagia
- ☐ Fluência
- ☐ Fonoaudiologia Educacional
- ☐ Gerontologia
- ☐ Neuropsicologia
- ☐ Saúde coletiva
- ☐ Fonoaudiologia do trabalho
- ☐ Neurofuncional

17. Qual (is) disciplina (s) do curso que você mais gosta ou gostou?
 Por quê?

18. Qual (is) disciplina (s) você menos gosta ou gostou? Por quê?

19. Como você se considera como aluno nesse curso?

- ☐ Excelente aluno
- ☐ Bom aluno
- ☐ Aluno mediano
- ☐ Poderia me dedicar mais no curso

Justifique sua resposta:

20. Tem dificuldade nas disciplinas?

- ☐ sim ☐ não ☐ em algumas

Caso a resposta seja **sim** ou **em algumas**, diga qual (is) disciplina (s).

21. Qual o principal fator ao qual você atribui sua dificuldade nas disciplinas:

- ☐ Não tenho dificuldade
- ☐ Falta de empenho/tempo
- ☐ Ensino médio fraco
- ☐ Didática do professor
- ☐ Exigência do professor
- ☐ Outro: _____

22. Já foi reprovado em alguma disciplina? Caso a resposta seja sim, diga qual (is) e a quantidade de vezes?

23. O que te motiva no curso?

24. Tem algo que te desmotiva no curso?

25. Sobre sua motivação em relação ao curso, continua a mesma de quando iniciou o curso? Aumentou? Diminuiu?

() Aumentou () Diminuiu () Continua a mesma

26. Já trancou ou pensou em trancar a graduação? Caso a resposta seja sim, diga o principal motivo.

27. Você conhece alguma rede de apoio ao estudante na sua universidade? Já utilizou? Por quê?

28. Algum dos grupos abaixo foi determinante para você enfrentar dificuldades durante seu curso superior?

- () Não tive/tenho dificuldades.
- () Não recebi/recebo apoio para enfrentar dificuldades.
- () Pais.
- () Avós.
- () irmão, primos ou tios.
- () Líder ou representante religioso.
- () colegas de curso ou amigos.
- () Professores do curso.
- () Colega de trabalho.
- () Outros grupos. Qual: _____

Apêndice D

Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior (M-ES) - Rodolfo A. M. Ambiel. (2016)

A seguir, você encontrará uma lista de motivos para evasão de um curso superior. Leia atentamente e marque até que ponto cada um seria um motivo fraco ou forte para influenciar a decisão de deixar ou parar seu curso superior atual. Sendo:

1 = muito fraco 2 = fraco 3 = médio 4 = forte 5 = muito forte

A seguir, marque com um X o quanto (1, 2, 3, 4 ou 5) cada um dos motivos abaixo é forte ou fraco para influenciar a decisão de deixar ou parar seu curso universitário atual:

PUC-Rio - Certificação Digital Nº 1912580/CA

1. Dificuldades financeiras para pagar o curso	1	2	3	4	5
2. Ter que morar longe da minha família	1	2	3	4	5
3. Não ter certeza se estou no curso certo	1	2	3	4	5
4. Imaturidade dos colegas	1	2	3	4	5
5. Dúvidas com relação a minha escolha profissional	1	2	3	4	5
6. Reprovar mais de uma vez na mesma disciplina	1	2	3	4	5
7. Diferença entre a minha idade e a dos demais colegas	1	2	3	4	5
8. Relacionamento ruim com os colegas de sala	1	2	3	4	5
9. Perceber que o meu curso superior não é a única possibilidade para conseguir um bom emprego	1	2	3	4	5
10. Assumir responsabilidades de morar sozinho	1	2	3	4	5
11. Trabalhar no mesmo horário das aulas	1	2	3	4	5
12. Não fazer amigos na faculdade/universidade	1	2	3	4	5
13. Reprovar em várias disciplinas	1	2	3	4	5
14. Baixo reconhecimento profissional em longo prazo	1	2	3	4	5
15. Precisar morar em república	1	2	3	4	5
16. Decepção com o curso	1	2	3	4	5
17. Meu atual emprego exigir muito de mim no momento	1	2	3	4	5
18. Estar na faculdade/universidade por imposição da família	1	2	3	4	5
19. Aumento das despesas em casa	1	2	3	4	5

20. O mercado de trabalho ser muito limitado	1	2	3	4	5
21. Precisar deixar de trabalhar para ter tempo de fazer os estágios	1	2	3	4	5
22. Ter caso de doença grave na família	1	2	3	4	5
23. Perceber que a atividade profissional não será tão prazerosa quanto eu imaginei	1	2	3	4	5
24. Aumento do preço da mensalidade	1	2	3	4	5
25. Indecisão sobre continuar ou não no meu curso superior atual	1	2	3	4	5
26. Perceber que o curso poderá não ajudar a conseguir um bom emprego no futuro	1	2	3	4	5
27. Morar longe da faculdade/universidade	1	2	3	4	5
28. Reprovação em uma disciplina	1	2	3	4	5
29. Perceber que as pessoas pensam de uma forma muito diferente de mim	1	2	3	4	5
30. Não saber ao certo onde poderei trabalhar depois de me formar	1	2	3	4	5
31. Ter desempenho baixo em algumas disciplinas	1	2	3	4	5
32. Vontade de conhecer outro curso	1	2	3	4	5
33. Falta de livros na biblioteca	1	2	3	4	5
34. A carreira não ser como eu achava que seria	1	2	3	4	5
35. A maneira como os professores ensinam	1	2	3	4	5
36. A faixa salarial da profissão ser muito baixa	1	2	3	4	5
37. Não haver internet disponível no campus	1	2	3	4	5
38. Relacionamento ruim com os professores	1	2	3	4	5
39. Ter uma classe social diferente de meus colegas	1	2	3	4	5
40. Dificuldade para entender as matérias do curso	1	2	3	4	5
41. Ter que morar sozinho	1	2	3	4	5
42. Professores não darem atenção aos alunos	1	2	3	4	5
43. Não ter ajuda dos colegas quando tenho dificuldades para aprender algum conteúdo	1	2	3	4	5
44. Os equipamentos dos laboratórios serem ultrapassados	1	2	3	4	5
45. Não ter tempo de realizar os estágios	1	2	3	4	5
46. A instituição não oferecer nenhum programa de acompanhamento pedagógico	1	2	3	4	5
47. Dificuldade de acesso à internet no campus	1	2	3	4	5
48. Tirar notas abaixo da média	1	2	3	4	5
49. Necessidade de comprar um imóvel	1	2	3	4	5
50. Falta de assistência da coordenação do curso	1	2	3	4	5
51. A instituição não oferecer oportunidades de intercâmbio	1	2	3	4	5

52. Assumir novas atribuições profissionais que impossibilitem a continuidade dos estudos	1	2	3	4	5
53. A instituição ser desorganizada	1	2	3	4	5

Apêndice E

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (DOCENTE)

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa cujo título é: **Fatores que influenciam na escolha, permanência e na evasão do curso de fonoaudiologia**, realizado pela mestrande Francielen dos Santos Silva de Marins, sob orientação da Professora Dr^a.: Zena Eisenberg (PUC-Rio) . O objetivo deste estudo de é: analisar quais são os fatores que influenciam no sucesso e no fracasso dos alunos da Fonoaudiologia.

Para este fim, será aplicado um questionário com 17 questões. Responder a esta pesquisa gera riscos mínimos, como o cansaço. Você levará em torno de 20 minutos, em média, para responder toda a pesquisa. A sua participação neste estudo não terá nenhum benefício pessoal direto, contudo, você estará contribuindo para ampliação de conhecimentos sobre o tema.

É garantida a liberdade da retirada de seu consentimento a qualquer momento e o senhor (a) pode deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo a qualquer atividade que possa estar ocorrendo ou vir a ocorrer em nossa instituição. Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros sujeitos, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes.

Não existirão despesas ou gastos pessoais para nenhum participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. A pesquisadora se compromete a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados deverão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação. Os materiais coletados ficarão sob o cuidado da professora orientadora por um período de 5 anos.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas através do e-mail da pesquisadora responsável:

francielen.marins@gmail.com- telefone (21) 965803422, ou com minha orientadora, no e-mail zwe@puc-rio.br- (21)996404038. Esse projeto passou pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – Rua Marquês de São Vicente, 225 – Prédio Kennedy, 2º andar – Gávea – RJ.

Acredito ter sido informado (a) a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo: **Fatores que influenciam na escolha, permanência e na evasão do curso de Fonoaudiologia.** Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados e as garantias de confidencialidade. Também ficou claro que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia de acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas em qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido anteriormente ao estudo.

() Concordo em participar do estudo () Não desejo participar do estudo

Nome do participante

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

Local e data

APÊNDICE F



Caro (a) professor (a),

Este questionário constitui um instrumento importante para compor o perfil dos participantes dessa pesquisa. As respostas às questões serão analisadas em conjunto, preservando o sigilo da identidade dos participantes. Agradeço a sua colaboração!

QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Sexo () F () M () Não quero declarar

Idade: _____ Estado Civil: _____

Naturalidade: _____

Tipo de vínculo: () estatutário () temporário

Trabalha em outra local/ instituição: () Não () Sim

Caso a resposta anterior seja **sim**, diga em que:

() Instituição privada

() Instituição pública

() Como autônomo

() Outros: _____

Renda familiar:

() até 1 salário-mínimo (R\$: 1.045,00)

() entre 2 e 5 salários-mínimos (R\$: 2.090,00 a R\$: 5.225,00)

() entre 5 e 10 salários-mínimos (R\$: 5.225,00 a 10.450,00)

() mais de 10 salários-mínimos (mais de R\$: 10.450,00)

() prefiro não responder

Qual cor ou raça que você se declara?

() Branca. () Preta () Amarela () Parda () Indígena

() Não quero declarar

1. Qual o seu grau de escolarização?

() Graduação completa.

() Pós graduação Lato-Sensu (especialização) em andamento.

() Pós graduação Lato-Sensu (especialização) completo.

() Pós graduação Stricto-Sensu (mestrado) em andamento.

() Pós graduação Stricto-Sensu (mestrado) completo.

() Pós graduação Stricto-Sensu (doutorado) em andamento.

() Pós graduação Stricto-Sensu (doutorado) completo.

() Pós graduação Stricto-Sensu (Pós doutorado) em andamento.

() Pós graduação Stricto-Sensu (Pós doutorado) completo

2. Trabalha com qual área? (Pode marcar mais de uma opção)

() Audiologia

() Linguagem

() Voz

() Motricidade orofacial

() Disfagia

() Fluência

() Fonoaudiologia Educacional

() Gerontologia

() Neuropsicologia

() Saúde coletiva

() Fonoaudiologia do trabalho

() Neurofuncional

3. Você já trabalha no Ensino Superior a quanto tempo?

4. Quanto tempo você já trabalha nesta instituição?

5. Você ministra aula em quais disciplinas?

6. Por qual motivo você escolheu a docência do ensino superior?

☐ Devido a melhor remuneração;

☐ Gosto de ensinar;

☐ Prestígio social;

☐ Outro: _____

7. O curso de Fonoaudiologia possui estrutura adequada?

☐ Sim ☐ Não

Justifique a sua resposta

8. Você já realizou alguma disciplina/ curso destinado a formação de professores?

☐ Sim ☐ Não

Qual e Por Quê?

9. O curso de Fonoaudiologia apresenta falta de funcionários?

☐ Sim ☐ Não

Justifique a sua resposta:

10. Você está satisfeito com a grade do curso e com a quantidade de hora/aula ministrada na sua disciplina?

☐ Sim ☐ Não ☐ Razoavelmente Sim ☐ Razoavelmente Não

Por Quê?

11. O curso de Fonoaudiologia é marcado por grande número de evasão discente. Qual (is) motivo (s) você acredita ser a (s) causa (s). (Pode marcar mais de uma alternativa)

☐ Falta de empenho do aluno;

☐ Falta de conhecimento base, devido ao ensino médio fraco;

☐ Didática de alguns professores ruins;

☐ Exigência de alguns professores;

☐ Questões socioeconômicas do aluno;

☐ Outros: _____

12. Durante o tempo que você trabalha neste curso, alguma vez já houve alguma discussão entre os docentes e coordenadores sobre o problema da longa permanência e da evasão dos discentes?

☐ Sim ☐ Não

13. Caso a resposta seja sim, quais foram as medidas/ intervenções propostas_____

14. O curso de Fonoaudiologia / Universidade oferece apoio para os estudantes com dificuldade de aprendizagem

☐ Sim ☐ Não

Caso a resposta seja sim, diga como seria a assistência

15. Você acha que pode minimizar o difícil percurso acadêmico dos estudantes?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei