

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E ECONÔMICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA**

JOANA DE PAULA BOENO MORAES

**RETENÇÃO DISCENTE NO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E
NATURAIS DA UFES: O CASO DOS CURSOS LETRAS-PORTUGUÊS
E GEOGRAFIA**

**VITÓRIA
2015**

JOANA DE PAULA BOENO MORAES

**RETENÇÃO DISCENTE NO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E
NATURAIS DA UFES: O CASO DOS CURSOS LETRAS-PORTUGUÊS
E GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública do Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Gestão Pública, na área de Gestão de Operações no Setor Público.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dirce Nazaré de Andrade Ferreira.

**VITÓRIA
2015**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

M827r Moraes, Joana de Paula Boeno, 1985-
Retenção discente no Centro de Ciências Humanas e
Naturais da UFES : o caso dos cursos Letras-Português e
Geografia / Joana de Paula Boeno Moraes. – 2015.
111 f. : il.

Orientador: Dirce Nazaré de Andrade Ferreira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) –
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências
Jurídicas e Econômicas.

1. Ensino superior. 2. Evasão universitária. 3. Retenção
discente. I. Ferreira, Dirce Nazaré de Andrade, 1965-. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências
Jurídicas e Econômicas. III. Título.

CDU: 35

**RETENÇÃO DISCENTE NO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E
NATURAIS DA UFES: O CASO DOS CURSOS LETRAS-PORTUGUÊS E
GEOGRAFIA**

Joana de Paula Boeno Moraes

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública da Universidade Federal do Espírito Santo como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre.

Aprovado em 26 de novembro de 2015 por:



Dirce Nazaré de Andrade Fereira, DSc – UFES – Orientadora



Simone da Costa Fernandes, DSc – UFES



Edebrando Cavalieri, DSc – UFES

Para minha família com toda minha dedicação.
Tudo para e por vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me proporcionado tanto e ter me iluminado durante todo esse trajeto.

Ao meu marido, Vitor, por toda paciência, todo apoio e toda parceria, pois sem ele certamente não teria conseguido.

Aos meus familiares, principalmente meus pais e meu irmão, e aos meus amigos e afilhados, por compreenderem minha ausência.

Aos colegas do trabalho, pela força e compreensão. Agradecimento especial a Esther, Marina, Maria José e Monick, por compartilharem todo seu conhecimento e por me ajudarem tanto durante todo o mestrado.

Ao professor Edebrando Cavaliere, pelo apoio, compreensão e ensinamentos compartilhados.

Ao professor Gutemberg Hespanha Brasil, pelas valiosas aulas sobre pesquisa e estatística.

À professora Maria Auxiliadora de Carvalho Corassa, pela indicação do tema e por todo apoio e disponibilidade.

À professora Dirce Nazaré de Andrade Ferreira, pela orientação, paciência e dedicação.

“Apenas quando somos instruídos pela realidade é que podemos mudá-la”.

Bertold Brecht

RESUMO

Com um número cada vez maior de estudantes universitários, a educação superior brasileira tem se deparado com dados alarmantes sobre a evasão e a retenção dos alunos, sem, contudo, conseguir superar essa realidade de abandono dos estudos e de não formação de profissionais para suprir as demandas do mercado de trabalho. Entende-se aqui a retenção como fator negativo, referindo-se ao aluno que não consegue graduar-se no tempo previsto na matriz curricular, demandando um tempo maior para a conclusão do curso. Há um tímido esforço no desenvolvimento de pesquisas e de políticas específicas para o combate da evasão e da retenção no Brasil, e a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) é uma das primeiras instituições a se empenhar na superação dessa problemática, com o debate do tema e o apoio a pesquisas, como a de Pereira (2013), que apresentou um panorama da retenção nos cursos presenciais da UFES. A pesquisa mostrou, por exemplo, que o Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) da Universidade tinha graduações com mais de 80% de alunos retidos, como Geografia e Letras-Português. O fato levou a indagar: quais os principais fatores associados à retenção de discentes nos cursos presenciais de Letras-Português matutino, Letras-Português noturno, Geografia matutino e Geografia noturno do CCHN/UFES? Para identificar os possíveis motivadores da retenção, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas semiestruturadas com os estudantes em situação de retenção nas graduações acima citadas, e também foram entrevistados o diretor do CCHN e os coordenadores dos cursos. Por meio do método de análise de conteúdo, e à luz das teorias e dos estudos já existentes na literatura nacional e internacional a respeito da permanência prolongada, foram identificados, nas falas dos alunos, os motivadores da retenção, que foram apresentados por meio das categorias: fatores referentes a características individuais dos estudantes, fatores externos à instituição e fatores internos à instituição. Os representantes da Universidade também trouxeram um olhar institucional a respeito da problemática. Diante disso, foram sugeridas ações de intervenção institucional para a prevenção e o enfrentamento da permanência prolongada.

Palavras-chave: Educação superior. Evasão. Retenção. Permanência prolongada. Gestão universitária.

ABSTRACT

With a growing number of college students currently, Brazilian higher education has faced up alarming rates on drop out and student retention, however, without overcoming this reality of study abandonment and unaccomplishment of demands for professional formation to meet labor market needs. Retention is here understood as a negative factor, referring to the student who is not able to graduate during the fixed time program, considering the specific academic calendar, thus, requiring a longer time to complete the course. Effort in research development and specific policies to contend the dropout and retention in Brazil are still unassertive and the Federal University of Espirito Santo (UFES) is one of the first institutions engaged in overcoming this problem through debates about the theme and through support for researches, such as Pereira's (2013), which showed a panorama on classroom course retention at UFES. His research has shown, for example, that at the University Human and Natural Sciences Center (CCHN) there were graduation courses with a percentage over 80% of retained students, such as Geography and Letters-Portuguese major. This fact led to question: what are the main factors associated with student retention in morning and evening Portuguese in person courses and in morning and evening Geography in person courses at the Human and Natural Sciences Center? To identify possible indicators for retention, interviews and questionnaires were applied and semi-structured interviews were conducted with students classified as retention status on the graduation courses mentioned above, with the Human and Natural Sciences Center director and with the coordinators of the courses. Based on the content analysis method, and in light of existing theories and studies on national and international literature regarding unsuccessful completion of courses, the data analyses identified the retention indicators which were presented by categories: factors related to student individual characteristics, external and internal factors related to the institution. The university representatives also brought an institutional view of the issue. Therefore, institutional intervention actions were suggested for preventing and coping with unsuccessful completion of the courses.

Keywords: Higher Education. Drop out. Retention. Prolonged degree completion. University management.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	- Associação Brasileira de Normas Técnicas
CCHN	- Centro de Ciências Humanas e Naturais
CFE	- Conselho Federal de Educação
IES	- Instituições de Ensino Superior
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPC	- Projeto Político-pedagógico do Curso
PROGRAD	- Pró-Reitoria de Graduação
SIE	- Sistema de Informações para o Ensino
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
UFES	- Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Modelo do Processo de Abandono – Spady (1970).....	24
Figura 2	- Modelo de Integração do Estudante – Tinto (1975, 1993, 1997).....	26
Figura 3	- Modelo de Desgaste do Estudante – Bean (1980).....	27
Figura 4	- Modelo de Desgaste do Estudante Não Tradicional – Bean e Metzner (1985)	28
Figura 5	- Modelo de Permanência Discente na Graduação em IES Brasileiras.....	30
Figura 6	- Modelo dos Fatores Associados ao Processo de Retenção.....	31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Principais motivadores da retenção.....	37
Quadro 2	- Motivos para o insucesso e possibilidades para sua superação.....	44
Quadro 3	- Nomenclatura de cursos utilizada por Pereira (2013).....	48
Quadro 4	- Percentual de alunos em situação de retenção em 2014/2.....	48
Quadro 5	- Entrevistados por curso, nível de retenção e turno.....	57
Quadro 6	- Motivadores da retenção e sugestões de intervenção institucional.....	79
Quadro 7	- Sugestão dos alunos para melhorias dos cursos e da universidade.....	82

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO.....	11
1.2 O PROBLEMA E SUA RELEVÂNCIA.....	12
1.3 OBJETIVOS.....	13
1.4 JUSTIFICATIVA.....	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1 RETENÇÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR.....	15
2.2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ESTUDO DA RETENÇÃO.....	21
2.3 POSSÍVEIS MOTIVADORES DA RETENÇÃO DISCENTE.....	32
2.4 IMPACTOS DA RETENÇÃO NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA E PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES INSTITUCIONAIS.....	39
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	45
3.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA.....	45
3.2 UNIVERSO E AMOSTRA DA PESQUISA.....	47
3.2.1 A história dos cursos Geografia e Letras-Português da UFES.....	49
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	50
3.4 ANÁLISE DE DADOS.....	52
3.4.1 Categorias da análise.....	53
3.5 DESCRIÇÃO E LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	54
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	58
4.1 A RETENÇÃO DISCENTE NOS CURSOS DE LETRAS-PORTUGUÊS E GEOGRAFIA DO CCHN/UFES.....	58
4.1.1 Fatores referentes a características individuais do estudante.....	60
4.1.2 Fatores externos à instituição.....	64
4.1.3 Fatores internos à instituição.....	67
4.1.4 A visão da instituição.....	73
5 SUGESTÃO DE AÇÕES INSTITUCIONAIS PARA PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO DA RETENÇÃO.....	79
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICE A – Autorização para realização da pesquisa na UFES.....	93
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com Diretor de Centro e Coordenadores de Colegiado.....	94
APÊNDICE C – Questionário aplicado junto aos discentes.....	96
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com discentes.....	100
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	101
ANEXO - RESULTADO DA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS JUNTO AOS DISCENTES.....	102

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Nos últimos dez anos, com os investimentos realizados para o desenvolvimento econômico e social do Brasil, a necessidade cada vez maior de qualificação para entrada no mercado de trabalho levou os brasileiros para as salas de aula dos ambientes universitários. Em 2013, mais de dois milhões e setecentas mil pessoas ingressaram em cursos de graduação, 76,4% a mais do que em 2003, segundo dados do Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Da mesma forma que o acesso ao ensino superior, a evasão também ganhou destaque nesse período. A evasão, que pode ser compreendida como o abandono do curso pelo aluno antes da sua conclusão, demonstra que ainda há muito a ser feito quando se trata da educação no país, demandando não só investimentos na criação de vagas e estruturação universitária, mas também em um acompanhamento metódico e resolutivo para as questões que cotidianamente se apresentam nesse meio.

Dessa forma, o Governo Federal tem debatido constantemente a questão da evasão na educação superior, por considerar um fator complexo e de urgente resolução. Essa preocupação pode ser observada no Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê a diminuição na taxa de evasão de alunos como um dos seus objetivos para o ensino superior.

No contexto da evasão escolar, observa-se outro fenômeno conhecido como retenção. Apesar de ser vista por alguns estudiosos do assunto como algo positivo para a instituição, no sentido de que o aluno permaneça - fique retido - e conclua o curso iniciado, neste estudo, a retenção será abordada no sentido negativo da questão, que está relacionado ao tempo a mais que o discente leva para a conclusão da graduação, ou seja, fora dos padrões estabelecidos no projeto político-pedagógico do curso (PPC).

Diante da relevância do tema, percebe-se, todavia, que ele não tem recebido da literatura acadêmica maiores preocupações. Tanto que há insuficientes pesquisas sobre o assunto, e tampouco as academias têm versado trabalhos para investigar essa anomalia tão presente.

Atenta a esse panorama, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) aprovou em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010-2014, como prioridade, a diminuição das taxas de evasão e de retenção escolar. Com investimentos na realização de estudos, a Universidade tem conseguido visualizar a própria realidade para então desenvolver programas efetivos e de acordo com a necessidade da comunidade universitária.

Entre as pesquisas realizadas na UFES, pode-se constatar, por exemplo, que, em 2012, o Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) possuía 1.948 alunos retidos, um percentual de 65,4% do total de alunos matriculados nos cursos do referido centro. Ainda segundo o estudo, os cursos de Letras-Português, matutino e noturno, e de Geografia, matutino e noturno, eram, na época, os cursos do CCHN com o maior número de retenção de alunos (PEREIRA, 2013).

Os estudos na Universidade continuam e são cada vez mais aprofundados com base nas discussões nacionais e internacionais a respeito do tema da retenção. No Brasil, autores como Campello e Lins (2008), Lautert, Rolim e Loder (2011), Rissi e Marcondes (2011) e Silva (2014) abordam a temática, mas ainda há uma lacuna no que se refere ao estudo dos motivos que levam à retenção, pois as propostas de ações efetivas para a redução da permanência prolongada serão apresentadas ao aprofundar a análise junto aos alunos, que são o público-chave da referida questão.

1.2 O PROBLEMA E SUA RELEVÂNCIA

É bom destacar que, quando são criados os cursos e seus PPCs, há também um planejamento que considera o tempo de duração ou percurso acadêmico, almejando que seu alunado tenha uma trajetória de estudos no tempo razoável em que foi pensado o projeto. Portanto, ao se conceber um curso de graduação, há, sem dúvida, profissionais que se debruçam sobre a elaboração daquele material, no sentido de gerar um tempo de permanência discente com amadurecimento para formação de um adequado profissional.

Conhecida também como permanência prolongada (PEREIRA, 2013), a retenção interfere diretamente no planejamento acima citado. Ademais, modifica os resultados de gestão da universidade em várias dimensões. Entre elas, pode-se ressaltar a dimensão social, já que a retenção pode ser vista como etapa prévia à evasão e com ela colabora, uma vez que, na

maioria das ocasiões, o estudante retido por longos períodos acaba por ser encaminhado ao desligamento sem a conclusão dos estudos. Fora a frustração social subjacente a um aluno que abandona o curso, a instituição também arca com o custo financeiro, pois o discente retido significa mais investimentos, menos vagas disponíveis para novos alunos, além de a universidade deixar de prover à sociedade um profissional qualificado.

Entendendo, portanto, que conhecer a retenção e mergulhar em suas causas com maior profundidade é medida preventiva que muito ajudará, indiretamente, no combate à evasão e ao abandono na graduação, esta pesquisa deseja deslindar a seguinte questão: quais os principais fatores associados à retenção de discentes nos cursos presenciais de Letras-Português matutino, Letras-Português noturno, Geografia matutino e Geografia noturno do CCHN/UFES?

1.3 OBJETIVOS

Enfatizando que o problema de pesquisa é tronco e que dele derivam os escopos da pesquisa, objetiva-se com este trabalho, principalmente, identificar os fatores associados à retenção de discentes nos cursos presenciais de Letras-Português matutino, Letras-Português noturno, Geografia matutino e Geografia noturno do CCHN/UFES. Destaca-se que serão analisados os dados referentes aos discentes em situação de retenção no período 2014/2.

Visando atingir esse objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) identificar os fatores associados ao processo da permanência prolongada do ponto de vista dos discentes e da instituição; e
- b) sugerir ações institucionais que visem à diminuição da retenção e, conseqüentemente, promovam aumento da diplomação dos alunos nos referidos cursos.

1.4 JUSTIFICATIVA

O PDI da UFES (2010-2014) definiu que é interessante e prioritário que a instituição assegure “a qualidade do ensino, a permanência e a mobilidade estudantil, a redução nos índices de evasão e retenção escolar, a superação da profissionalização precoce das estruturas curriculares e a oferta de cursos noturnos integrados ao ensino médio e fundamental” (UFES, 2010, p. 61).

O documento apresentou ainda como objetivo estratégico do ensino de graduação a formação de cidadãos que sejam capazes de criar soluções para as demandas da sociedade (UFES, 2010), o que está em consonância com a missão da instituição, complementada com a preocupação de que o profissional deve buscar o desenvolvimento sustentável (UFES, 2010).

Diante do fato de que a retenção e a evasão corroboram a não formação de profissionais, a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) iniciou um esforço junto a docentes e discentes para pesquisar esses fenômenos no âmbito da UFES, a fim de desenvolver programas e ações que aumentem, na prática, a taxa de sucesso dos alunos.

Entre os estudos já realizados, destaca-se o de Pereira (2013), que, em sua dissertação, concluiu haver a necessidade de aprofundar a pesquisa por ele realizada. Com o tema "Retenção discente nos cursos de graduação presencial da UFES", o pesquisador propôs que a instituição analise de forma aprofundada os motivos da causa da retenção discente nos centros acadêmicos, sugerindo ainda a utilização da abordagem qualitativa associada à quantitativa.

Estando em alinhamento com as aspirações da UFES no que se refere à realização de pesquisas na área da retenção escolar, justifica-se o presente estudo, tendo em vista não somente a relevância da temática no âmbito universitário, mas também na esfera social. Isso porque, ao se formar profissionais no tempo previsto nos PPCs, são minimizados os gastos públicos, estes realizados com o investimento financeiro da sociedade.

Além disso, a população recebe de volta não mais alunos, mas sim cidadãos capacitados para atuar nas mais diversas áreas e que podem colaborar efetivamente para o desenvolvimento do Brasil em todos os aspectos, sejam eles econômicos, culturais ou sociais.

Esta pesquisa é também uma forma de devolver à sociedade o investimento até então realizado para a capacitação da pesquisadora. Por trabalhar com a gestão pública no âmbito do ensino superior e acreditar na educação como mola que impulsiona o país para o crescimento, assume o compromisso de contribuir com a academia e com a sociedade, em busca de relevantes resultados científicos, que impactem não só a instituição pesquisada, mas que possam também servir de base e inspiração para novos estudos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 RETENÇÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR

O fenômeno da retenção discente no ensino superior é pouco estudado no Brasil, não por desmerecimento do seu grau de importância, mas pelo fato de que grande parte das pesquisas sobre a vida escolar recai quase sempre em outro fenômeno que com a retenção é correlato: a evasão. Cabe salientar que a retenção, enquanto permanência no curso educacional para além dos limites de tempo previsto no currículo, é quase sempre, no Brasil, vista como uma etapa que antecede a evasão ou o abandono da escola.

Na verdade, quando se planeja o PPC de um curso universitário, há uma preocupação em se estabelecer o lapso temporal ou permanência discente, no sentido de fazê-lo cumprir as etapas e concluir o percurso conforme o previsto normalmente pelo planejador. Isso por razões diversas, entre elas, a manutenção financeira do aluno na instituição, elemento orçamentário bastante exíguo no Brasil.

Portanto, por ser o tema retenção discente de pouco destaque no Brasil, tem aqui uma conotação pejorativa, já que está correlato à atribuição de ônus maior ao Estado e, por conseguinte, pode atestar ao curso pouca efetividade, uma vez que os alunos retidos e evadidos podem ser compreendidos como incapacidade do curso em cumprir seus objetivos, e este pode, pelos índices de evasão e retenção, ter seus conceitos diminuídos pelas agências regulamentadoras do ensino.

Repisa-se assim que a situação de retenção é complexa, inclusive tendo na literatura nacional um conceito e uma importância diferenciados dos estudos estrangeiros. Isso porque, se no Brasil a retenção é fenômeno que se deseja evitar, nos outros países tem diferente conceituação, de conotação positiva, referindo-se aos alunos que permanecem na instituição de ensino desde a matrícula até a conclusão do curso, o que demonstra o sucesso e o cumprimento do objetivo da universidade.

Para além dos estudos locais, destaca-se, dessa forma, que estudar retenção requer antes conhecer a conceituação e a visão de autores internacionais e nacionais acerca do tema. Por esse motivo, esta seção apresentará as definições adotadas nas pesquisas realizadas por

autores internacionais, como os norte-americanos, os europeus e os latino-americanos, e, em seguida, os nacionais, para depois definir o conceito a ser utilizado neste estudo.

Gerdes e Mallinckrodt (1994), na pesquisa que realizaram a fim de investigar os potenciais predecessores do abandono no ensino superior, abordam a retenção como a persistência no ensino até a conclusão da graduação. Definição também empregada por Demetriou e Schmitz-Sciborski (2011), que buscam inovar em seus estudos ao tentar compreender os motivos pelos quais os alunos ficam retidos, diferente da maioria das pesquisas que analisam os motivadores do abandono.

Já para os autores Lenning, Beal e Sauer (1980), o aluno persistente ou retido é aquele que completa a graduação no tempo previsto pela instituição, incluindo na definição aqueles discentes que retomam os estudos após alguma interrupção. Ao abordar a questão da evasão, os autores utilizam o termo *attrition*, vocábulo comumente utilizado nas pesquisas americanas para definir o abandono definitivo da graduação por um aluno.

Ao tratar da temática da retenção estudantil na Irlanda, Morgan, Flanagan e Kellaghan (2001) analisam os dados referentes aos alunos de cursos de graduação em período integral. Os autores concluem que a questão da permanência dos alunos vai muito além dos custos e das perdas econômicas. Os estudos daquele país apresentam ainda um relatório com as ações já desenvolvidas pelo Estado para ampliação da retenção discente, como financiamento para que as universidades desenvolvam estudos e troquem experiências, promovendo abordagens inovadoras e assegurando a divulgação de boas práticas. Como se pode observar, há um incentivo para a permanência do aluno na instituição.

Para Bean (2001), pesquisador americano, há uma mescla entre os conceitos de retenção e evasão escolar, considerando-os um contínuo que apresenta dois extremos. Explica-se: em um extremo, o autor define o aluno retido como aquele que se matricula todo semestre até a conclusão do curso, colocando no outro extremo o abandono, situação inversa na qual o discente se retira voluntariamente dos estudos antes de se formar e não mais retorna para cursar qualquer graduação. Para o pesquisador, a conclusão dos estudos pelo discente é fundamental para que a instituição possa cumprir sua missão e, quando isso não ocorre, demonstra uma falha no alcance do objetivo a que se propõe.

No livro *The art of student retention*, Swail (2004) apresenta os componentes que considera chave para a retenção estudantil e busca demonstrar como é possível implementar um programa que possibilite, de fato, que os alunos persistam nos estudos e obtenham o grau desejado. Tal concepção se apresenta, na prática, na pesquisa dos autores López e Flores (2010), que foi realizada no Texas (EUA), na *Universidad de Texas en El Paso*, e que tem como inovação o compartilhamento de conhecimento pelos alunos avançados nos cursos, que passam a ser monitores de aprendizado.

E ainda, no que concerne a conceituação utilizada por norte-americanos e europeus, pode-se destacar outro estudo, dessa vez realizado pelos autores Boston e Ice (2011), os quais afirmam que a retenção se refere não somente ao sucesso do aluno, mas também ao êxito da instituição. Para os pesquisadores, que analisaram o perfil dos estudantes de cursos de graduação *online*, a retenção pode ser medida pela rematrícula dos discentes nos períodos do curso, incluindo aqueles alunos que interrompem e depois retomam os estudos.

Boston e Ice (2011) também demonstram a preocupação com o fato de muitos discentes não estarem concluindo a graduação no tempo previsto e recomendam que as instituições desenvolvam e implementem políticas e práticas que influenciem no desempenho dos discentes, de forma a alcançar sucesso nas taxas de retenção e graduação.

Em consonância com as pesquisas já apresentadas, é de se evidenciar que os autores latino-americanos, com exceção dos brasileiros, seguem a mesma linha de conceituação da retenção adotada por norte-americanos e europeus. Castaño e outros (2006) afirmam que o aluno retido é aquele que permanece na universidade e conclui a graduação, e que todo esforço deve ser feito para que a retenção dos estudantes aconteça, uma vez que seu resultado oposto é a evasão, e que esta gera consequências socioeconômicas, como alto custo e atraso na formação de mão de obra especializada.

Segundo a *Agência Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo*, no documento base do projeto *Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar* (AICD, 2003), a retenção implica a manutenção do aluno em sala de aula pelo sistema educacional, de forma que esse estudante realize os ciclos e os níveis de estudo no tempo predeterminado, e conclua a formação com o domínio das habilidades e dos conhecimentos propostos para cada etapa do processo de educação.

Na mesma linha de pensamento, os autores Pineda-Báez, Pedraza-Ortiz e Moreno (2011) destacam que a universidade deve garantir o acompanhamento do estudante durante sua trajetória acadêmica, para que ele possa concluir os estudos com sucesso. Para isso, ressaltam que é necessária a criação de alternativas para o fomento da permanência dos alunos até o final da graduação, com enfoque, pelas instituições, no fato de que é a motivação que move as pessoas e que a vulnerabilidade dos estudantes deve ser percebida e superada com o auxílio dos docentes.

Konig (2002), na mesma direção, conceitua retenção como a persistência dos estudantes nos estudos até a obtenção do grau ou título. A autora destaca que há duas formas de categorizar a retenção: limitando-a aos alunos que concluíram a graduação no tempo mínimo estabelecido ou ainda incluindo todos os estudantes que encerraram com sucesso seus estudos, sem considerar atrasos, reprovações ou trancamento de disciplinas ou curso.

Ao pesquisar o perfil dos estudantes não tradicionais, Vaughn (2008) pondera que as universidades, principalmente aquelas que possuem objetivos educacionais democráticos e que visam ao amplo acesso ao ensino, devem prover políticas institucionais que assegurem um contexto ideal de máxima retenção e graduação.

Donoso e Schiefelbein (2007), questionando a importância dada ao sistema de seleção dos alunos para as universidades chilenas, afirmam que reter o aluno na universidade é um processo complexo que depende de muitas variáveis. Afirmação a qual corrobora Sánchez (2012), pesquisador que analisou os índices de evasão dos estudantes do ensino a distância na Venezuela. Para o autor, o abandono estudantil é um fenômeno social cercado de enigmas e contradições, e que precisa ser tratado como tal, para que seja possível alcançar uma nova realidade em que haja aumento da diplomação e diminuição das taxas de evasão.

Deve-se acrescentar a esse elenco o estudo realizado pelos autores Pereira, Romero e Toledo (2013), que, ao usarem como referência os dados socioeconômicos, acadêmicos, disciplinares e institucionais de estudantes colombianos, descobriram o perfil socioeconômico e acadêmico dos estudantes que se evadem. Para os pesquisadores, essa informação é fundamental para o desenvolvimento de um programa de retenção estudantil, com políticas e estratégias realmente eficazes.

E completando o panorama antes descrito, vários outros autores realizaram estudos na América Latina e possuem a mesma conceituação base para os fenômenos da evasão e retenção. Entre eles, Trevizán, Beltrán e Cosolito (2010), que estudaram alunos da Argentina; Elizondo (2012), que pesquisou estudantes da Costa Rica; Garza-Carranza, Balmori-Méndez e Galván-Romero (2012), que realizaram sua pesquisa no México; Fernández e Cardozo (2014), que verificaram o tema no Uruguai; e Moreno e Molina (2014), na Colômbia.

No Brasil, diferente dos conceitos anteriormente apresentados, a definição de retenção tem uma conotação negativa, uma vez que não está direcionada à permanência do aluno na instituição de ensino até a graduação. Aqui, as pesquisas vão além e formulam o vocábulo retenção ligando-o a uma realidade em que o discente já ultrapassou o período então previsto para sua saída da instituição, sem contudo ter concluído os estudos. Para esta pesquisa, retenção é a atitude de lento desenvolvimento no avanço do itinerário curricular ou quase uma parálise no percurso acadêmico, culminando em atraso, ou mais grave ainda, em abandono do curso de graduação.

Apesar de a ênfase da literatura brasileira estar no fenômeno da evasão, existem algumas abordagens que tratam também da questão da permanência prolongada. Entre os debates existentes acerca da temática, destaca-se o da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996b), pesquisa considerada de grande relevância, em primeiro plano, porque é estudo institucional envolvendo vários atores sociais da educação. Sobre a autoria do documento, é importante enfatizar que foi uma iniciativa da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, juntamente com a Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior e o Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação.

Em segundo lugar, a importância do estudo se dá pelo mapeamento que apresenta no que se refere às temáticas da evasão e da retenção no Brasil. Para a mencionada Comissão, o aluno retido é aquele “[...] que, apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular fixado pelo CFE, ainda não concluiu o curso, mantendo-se, entretanto, matriculado na universidade” (BRASIL, 1996b, p. 20). Na mesma linha de pensamento, Vasconcelos e Silva (2011) defendem que a retenção se refere ao discente que continua matriculado em um curso mesmo após o número máximo de anos ou períodos previstos no currículo estipulado pela instituição.

Também para Dias, Cerqueira e Lins (2009), a retenção pode ser percebida quando o estudante não termina o curso no período previsto, porém mantém o vínculo com a universidade. Afirmação com a qual concordam Correa e Noronha (2004), pois, para estes autores, a permanência prolongada ocorre quando o discente completa o curso em um tempo maior do que aquele planejado pelo currículo.

Ainda seguindo essa linha conceitual, podem ser citados Santos, Nascimento e Rios (2000) e Cislaghi (2008), os quais defendem que a retenção é a condição na qual o aluno conclui o curso já sendo superado o período inicialmente previsto para tal pela instituição. Já os autores Lautert, Rolim e Loder (2011) têm uma visão mais restrita da retenção, por virem o aluno retido como aquele que ficou reprovado reiteradamente em algumas disciplinas, vislumbrando a baixa capacidade de conclusão do curso por não obter o conceito mínimo para aprovação nas avaliações.

Há de se destacar também os estudos realizados por Campello e Lins (2008), que veem o aluno retido como aquele que ultrapassa o período de integralização do curso, sem deixar de considerar os trancamentos realizados pelos discentes. No mesmo sentido, Ney (2010) utiliza a expressão “tempo suficiente” ao se referir ao tempo previsto na matriz curricular para conclusão do curso somado ao número de períodos letivos disponíveis para trancamento.

Quanto aos autores nacionais que utilizam o termo retenção com a mesma significação adotada pelos pesquisadores internacionais, podem ser ressaltados Santos (1999), em sua pesquisa realizada na Universidade Federal do Ouro Preto, e Silva (2014), que utilizou dados nacionais para abordar a questão social da temática. Para esses dois autores, a retenção é positiva e não tem ligação direta com atrasos dos alunos ou problemas institucionais, mas, na verdade, demonstra a eficiência da instituição em reter os discentes até a conclusão do curso, devolvendo à sociedade alunos preparados para o mercado de trabalho.

Vale dizer ainda que, ao analisar as literaturas disponíveis sobre o fenômeno da retenção, verifica-se que muitos autores brasileiros utilizam a expressão “permanência prolongada” ao se referirem à retenção, o que pode ser justificado pelo fato deste último termo ter outra conotação fora do Brasil, ao contrário do primeiro, que também é utilizado na literatura internacional para se referir aos discentes que permanecem na instituição mesmo após o

tempo previsto para conclusão dos estudos. Nesta dissertação, os termos retenção e permanência prolongada serão utilizados como sinônimos.

Como esta pesquisa é uma continuação dos estudos já realizados no âmbito da UFES, será adotado o conceito desenvolvido por Pereira (2013, p. 37), segundo o qual “retenção ou permanência prolongada é a condição em que o estudante demanda um tempo maior do que o previsto na matriz curricular para integralização da carga horária do curso”.

O referido conceito está em consonância com a literatura nacional pesquisada e vai ao encontro do que é observado no desenvolvimento das políticas institucionais da UFES, que é o objeto de estudo desta dissertação. Além disso, tal definição é ampla no sentido de não se restringir a elementos específicos causadores da retenção e permite também uma análise do fenômeno com tempo hábil para a intervenção da instituição no intuito de evitar uma possível evasão.

Essa diferenciação em relação aos outros modelos ocorre, na prática, pelo fato de o monitoramento da retenção ser realizado por um indicador que aponta a retenção com base no ritmo do aluno, o qual possibilita estimar o nível de retenção com base no tempo estimado para conclusão do curso e no ritmo que o discente desenvolve durante a graduação, o que será melhor explicado mais adiante.

2.2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA DO ESTUDO DA RETENÇÃO

Para melhor compreender a problemática da evasão e da retenção discente no ensino superior, principalmente público, é importante conhecer a história e a evolução cronológica do estudo da temática. Assim, além de ser possível atinar para a lógica de abordagem dos principais pesquisadores do tema, torna-se conhecida a realidade socioeconômica na qual estavam inseridos.

Segundo Berger, Ramirez e Lyons (2012), os primeiros estudos realizados sobre os temas da evasão e da retenção foram publicados na década de 1930 nos Estados Unidos. É importante aqui enfatizar que a visão dos autores americanos é da retenção em seu sentido positivo, de permanência na instituição até a conclusão da graduação, como já abordado na seção anterior.

Os pesquisadores afirmam que o ambiente de crescente industrialização do território norte-americano, cada vez mais urbanizado, passou a exigir a qualificação de profissionais, motivo pelo qual muitas faculdades foram criadas ou ampliadas. Com o aumento das matrículas nos cursos superiores, as instituições começaram então a admitir os estudantes por meio de seleção, de forma a atrair os alunos mais capacitados para o seu quadro, o que até então não acontecia.

Apesar dos diferentes critérios para a admissão, sejam eles a condição social, a raça, a etnia ou a religião, a maior parte das universidades manteve seu foco na atração de alunos, deixando de lado os esforços para a permanência dos estudantes. Tal situação chamou a atenção do pesquisador John McNeely, que realizou a primeira publicação a respeito da temática em 1938, com o título *College Student Mortality* – em tradução livre, o equivalente à “Evasão Estudantil na Faculdade”.

Em seu estudo, McNeely utilizou dados de sessenta instituições norte-americanas, examinando a extensão da evasão e o tempo gasto para a conclusão do curso pelos alunos. Segundo Berger, Ramirez e Lyons (2012), o autor verificou o impacto de alguns fatores na evasão, entre eles sexo, idade, local de residência, atividades extracurriculares, trabalho em tempo parcial, dificuldades financeiras, doenças e perda de interesse pelo curso, buscando compreender as relações entre esses fatores e a taxa de abandono. Para os pesquisadores, McNeely foi pioneiro, pois deu amplitude e aprofundamento às temáticas da evasão e da retenção, sendo precursor dos estudos mais abrangentes que foram desenvolvidos posteriormente.

Depois de dez anos de pouco desenvolvimento da área educacional por conta da Grande Depressão e dos impactos da Segunda Guerra Mundial, o ensino superior teve seu período de ouro no pós-guerra, com a expansão das universidades e do número de estudantes. Nesse período, o governo americano teve grande influência no aumento das matrículas, investindo em políticas de promoção do ensino universitário, o que se somou ao fato de a faculdade ser cada vez mais desejada pelos jovens em um ambiente orientado pela indústria e pela tecnologia.

Dentro desse contexto de ampliação do ensino superior, políticas de inclusão foram desenvolvidas, possibilitando que as minorias raciais e étnicas tivessem mais acesso à

faculdade. Tal novidade trouxe consigo novos desafios para as instituições, uma vez que nem todos esses novos alunos tiveram acesso a um ensino básico de qualidade, o que gerou uma grande taxa de evasão (BERGER; RAMIREZ; LYONS, 2012).

Outra novidade do período, de acordo com Berger, Ramirez e Lyons (2012), foram a organização e a manifestação dos alunos, descontentes com os aspectos políticos e institucionais da vida no *campus*. Os discentes percebiam que a faculdade era vista como uma empresa, cada vez mais voltada para a ampliação do número de estudantes, e que direcionava o currículo para o resultado em notas, tornando-o cada vez mais distante do desafio intelectual, da flexibilidade do reconhecimento da individualidade dos discentes.

Foi em meio a essa nova realidade da década de 1960, em um período também marcado pelo Movimento pelos Direitos Civis e pela Guerra do Vietnã, que as pesquisas sobre retenção passaram a ter foco na compreensão da interferência dos contextos social e afetivo na permanência do aluno no ensino superior, voltando o olhar para as características individuais dos estudantes.

Silva (2014) destaca as pesquisas sobre o abandono e a permanência dos discentes que tiveram maior relevância nos 25 anos seguintes, entre elas, a dos autores William Spady, Vincent Tinto, John Bean, e John Bean e Barbara Metzner. Esses autores desenvolveram modelos teóricos que são base para o estudo da temática e que muito contribuíram para a compreensão do assunto e para a evolução dos estudos posteriores.

Em 1970, William G. Spady, baseado na Teoria do Suicídio de Durkheim, propôs o primeiro modelo teórico sobre o tema da evasão escolar, o Modelo do Processo de Abandono. A teoria base do estudo aponta a influência da integração junto à sociedade na decisão de um indivíduo cometer suicídio, o que Spady considerou ser verdadeiro também para a situação do abandono escolar.

Segundo o autor, a decisão do aluno de evadir é influenciada diretamente ou indiretamente por fatores relacionados à integração social, como o contexto familiar, o potencial acadêmico, a congruência normativa, o desempenho nas notas, o desenvolvimento intelectual e o suporte de amigos (SPADY, 1970).

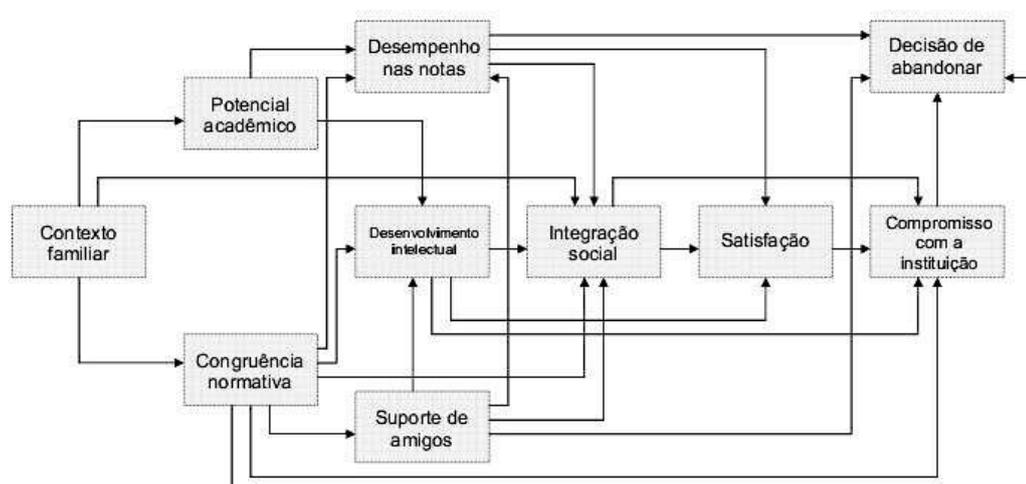
No modelo proposto por Spady, esses fatores foram ligados à variável “decisão de abandonar” por meio de outras duas variáveis: a satisfação com as experiências universitárias e o compromisso com a instituição, que fluem a partir do processo de integração. O acréscimo é justificado pelo fato de essas variáveis dependerem de uma experiência social e de uma recompensa acadêmica, no caso da primeira, e de um sentimento de integração com o sistema, no caso da segunda.

A hipótese do pesquisador, em seu modelo sociológico, é que uma abordagem multidisciplinar melhor explicaria o processo de abandono discente, pois esse enfoque considera a interação entre o aluno, com seus interesses, atitudes e habilidades, e a universidade, com suas influências, expectativas e exigências vindas de várias fontes, como cursos, funcionários e colegas.

Spady continuou seus estudos e, em 1971, publicou o resultado dos testes empíricos realizados com calouros na Universidade de Chicago, concluindo que existem diferenças nos resultados de acordo com o gênero. Porém, em um resultado, o gênero não influenciou: o desempenho acadêmico formal foi o fator dominante no processo de desgaste, levando à evasão tanto homens quanto mulheres. Na oportunidade, o autor revisou as relações entre as variáveis do seu primeiro modelo.

O modelo construído por Spady é cíclico e flexível, como pode ser visto no esquema apresentado pela Figura 1.

Figura 1 - Modelo do processo de abandono – Spady (1970)



Fonte: Cislighi (2008, p. 43); Spady (1970, p. 79).

Em 1975, Vincent Tinto apresenta o Modelo de Integração do Estudante, com o propósito de “explicar os aspectos e processo que influenciam a decisão de um indivíduo de abandonar a universidade e como tais processos interagem na produção do desgaste que contribui para que a decisão de abandonar ou permanecer seja tomada” (CISLAGHI, 2008, p. 48).

O pesquisador, que é considerado um dos autores mais influentes e importantes quando se trata de pesquisas na temática da evasão, também se baseou na teoria de Durkheim para o desenvolvimento de seus estudos, porém ponderou que havia lacunas sobre as características psicológicas individuais que precisavam ser consideradas.

A inovação do estudo do autor se deu na caracterização de diferentes tipos de comportamento entre os discentes evadidos e na classificação desses em categorias, como fracasso acadêmico, desistência voluntária, afastamento temporário, transferência e abandono. Na primeira versão do seu modelo teórico, Tinto (1975) argumentou que o processo de abandono da faculdade pode ser visto como um processo longitudinal de interações entre o indivíduo e os sistemas acadêmicos e sociais da universidade, e é durante o período de estudos que as experiências com esses sistemas continuamente modificam o objetivo e os compromissos institucionais do discente, de maneira a levar à persistência ou a diferentes formas de abandono.

Apesar dos atributos individuais (como sexo, raça, habilidade), das experiências pré-universitárias e do contexto familiar terem, para o estudioso, impactos diretos e indiretos sobre o desempenho na faculdade, o que para ele determina a permanência do indivíduo é a sua integração com os sistemas acadêmicos e sociais universitários, levando-o a um maior compromisso com a instituição e com a meta de conclusão do curso.

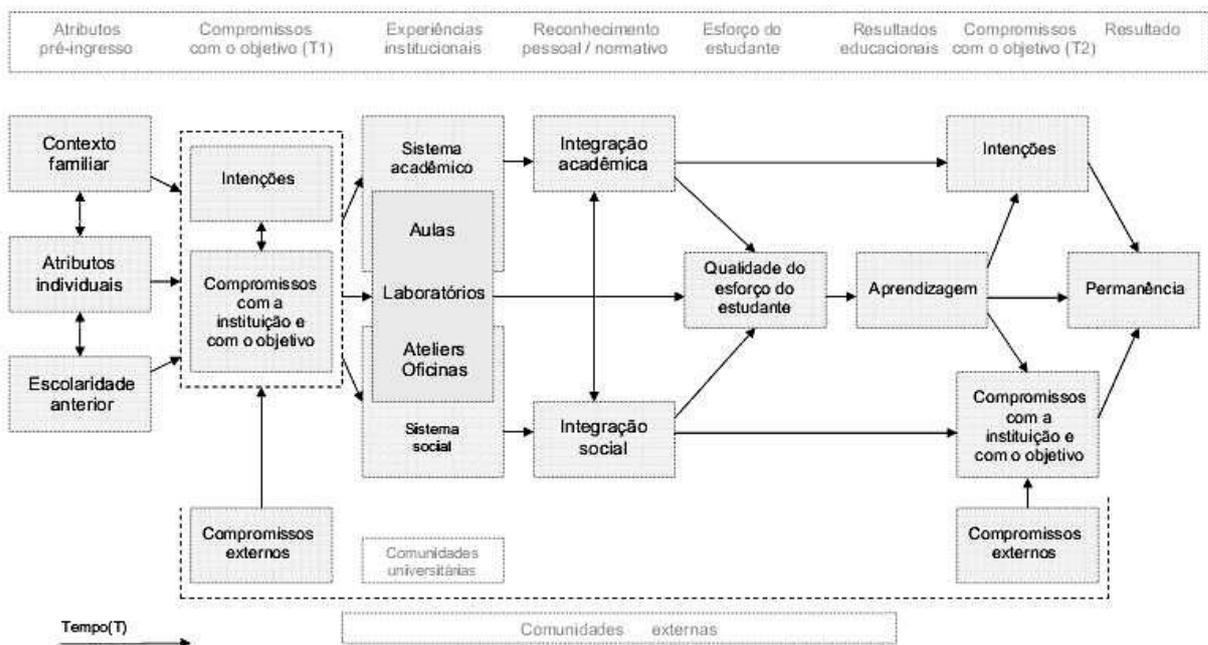
Outra importante colaboração da pesquisa é o fato de mostrar a universidade como responsável por desenvolver políticas que previnam a evasão discente, por meio de ações que criem um ambiente de aprendizado e de experiências para toda a vida do aluno.

O modelo de Integração do Estudante, inicialmente proposto, foi revisto pelo autor. Na primeira alteração, em 1993, Tinto (1993) reconheceu a importância dos fatores externos à instituição e das questões financeiras, agregando ao seu modelo os componentes *ajustamento, dificuldade, incongruência, isolamento, finanças, aprendizagem e obrigações ou compromissos externos*.

Já em 1997, uma segunda alteração foi realizada no modelo, quando Tinto (1997) destacou a relevância do processo de aprendizagem do aluno na decisão pela permanência no curso ou na instituição ou por sua evasão. Na ocasião, o autor enfatizou a importância das comunidades de aprendizagem e da pedagogia colaborativa como forma de propiciar uma maior integração do estudante ao meio e assim ampliar suas chances de sucesso, com a conclusão da graduação.

A figura 2 apresenta o esquema proposto por Tinto após as revisões realizadas.

Figura 2 - Modelo de Integração do Estudante – Tinto (1975, 1993, 1997)



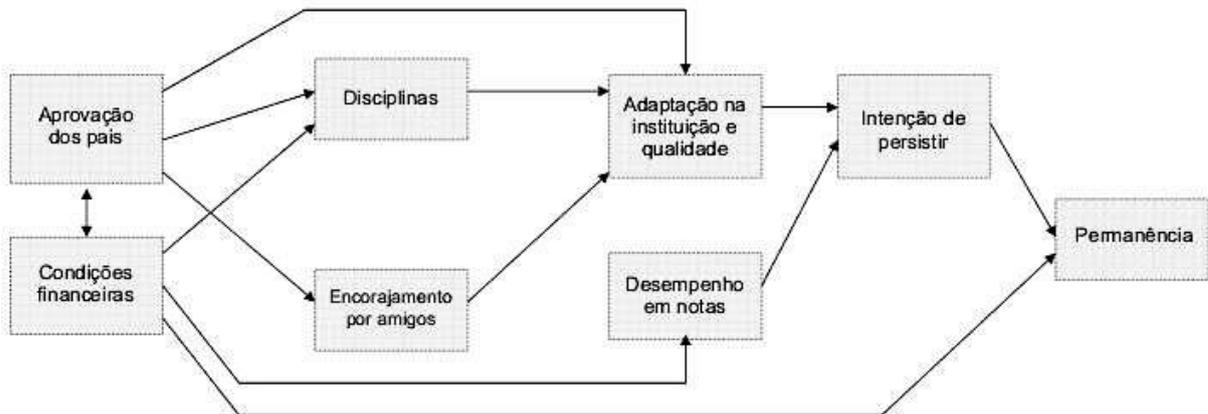
Fonte: Cislighi (2008, p. 54); Tinto (1997).

No ano de 1980, John P. Bean propõe o Modelo de Desgaste do Estudante, baseado no modelo comportamental desenvolvido por Price e Mueller, o qual busca explicar a rotatividade de empregados nas instituições. Bean (1980) considera que há semelhança na tomada de decisões dos trabalhadores em relação ao seu emprego e na decisão do aluno permanecer ou não no ensino superior.

O autor utiliza variáveis que consideram a experiência do aluno no período anterior ao ingresso na universidade, bem como demonstram o nível de integração no novo ambiente de ensino. Para Bean (1980), a decisão de abandonar a faculdade é decorrente de complexas inter-relações, que dizem respeito tanto a fatores não cognitivos quanto a questões ambientais e externas. E somente quando o aluno atinge um nível de satisfação, decorrente dessas inter-

relações, é que ele se compromete com a instituição e com a decisão de permanecer na graduação, conforme mostra a figura 3.

Figura 3 - Modelo de Desgaste do Estudante – Bean (1980)



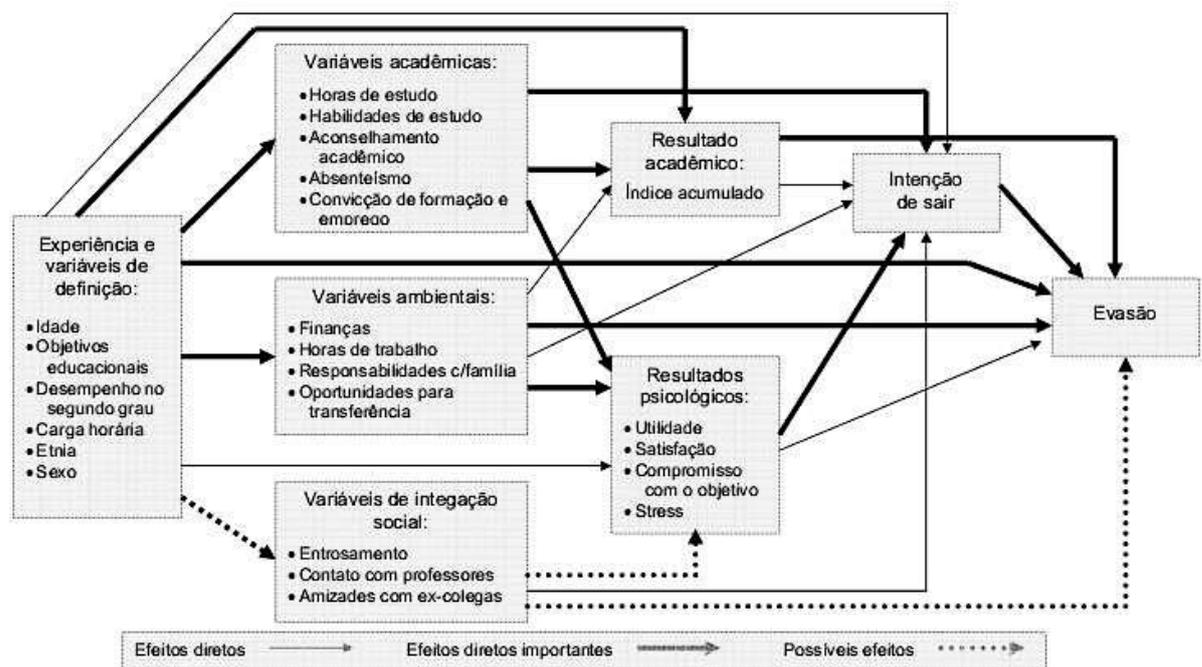
Fonte: Cislighi (2008, p. 45); Bean (1980).

Com a cooperação de Metzner, Bean revisou seu modelo inicial (BEAN; METZNER, 1985), considerando, a partir daí, as características de alunos não tradicionais e as novas variáveis que trazem consigo, como as responsabilidades familiares e financeiras e a carga de trabalho profissional.

A nova proposta de modelo apresentou de forma detalhada as variáveis consideradas em cada item inter-relacionado. Os autores classificaram como variáveis acadêmicas as horas e as habilidades de estudo, o aconselhamento acadêmico, o absenteísmo e a convicção de formação e emprego. As variáveis ambientais utilizadas no estudo são as finanças, as horas de trabalho, as responsabilidades com a família e as oportunidades para transferência. Já as variáveis de integração social apresentadas são o entrosamento, o contato com professores e as amizades com ex-colegas. Essas variáveis estão diretamente relacionadas aos resultados acadêmicos e psicológicos dos alunos.

Outra questão considerada pelos autores foi o fato de que, antes da evasão, o discente passa por um processo de desgaste e reflexão a respeito da intenção de sair da instituição, o que John Bean chama de “síndrome da desistência”. O esquema do modelo proposto pode ser observado na figura 4.

Figura 4 - Modelo de Desgaste do Estudante Não Tradicional – Bean e Metzner (1985)



Fonte: Cislaghi (2008, p. 47); Bean e Metzner (1985).

O final da década de 1970 e os anos seguintes são marcados pela preocupação com a estagnação e até mesmo com a queda do número de matrículas nas faculdades. A nova realidade demanda esforços das instituições para atrair e manter seus alunos, quando então são desenvolvidas políticas de permanência, como disponibilização de auxílio financeiro ou oferta de suporte aos discentes, e ainda são aprimorados os estudos referentes à temática da retenção e da evasão (CISLAGHI, 2008).

O desenvolvimento das pesquisas sobre a temática em questão continuou na década de 1990, período no qual já existia um considerável acúmulo de estudos sobre evasão. Foi também nessa época que Vincent Tinto revisou seu modelo teórico que, segundo Cislaghi (2008, p. 39), “[...] permaneceu como referencial de maior relevância e, como tal, foi o foco de vários estudos que buscavam testar empiricamente suas proposições”.

Cislaghi (2008) destaca ainda que foi nessa década que a influência dos fatores financeiros na evasão passou a ter atenção especial dos pesquisadores, bem como o processo de aprendizado do discente.

O novo século trouxe consigo novidades como o ensino a distância, que demandou um novo

olhar sobre a questão da permanência e do abandono nas graduações. Além disso, o ensino superior cresceu em importância no momento da colocação profissional no mercado de trabalho, que está cada vez mais exigente. No Brasil, os estudos sobre a evasão e a retenção ganharam cada vez mais evidência, impulsionados pelo trabalho desenvolvido pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996b).

Diante dessa evolução histórica das pesquisas sobre a temática em debate, o brasileiro Cislighi (2008), baseado nos modelos teóricos já aqui apresentados, bem como nas contribuições de outros autores de destaque no estudo do assunto, desenvolveu um modelo de permanência discente próprio para a realidade das instituições de ensino superior brasileiras. Em sua proposta, o autor considerou três focos: o ambiente institucional, o estudante e o ambiente externo, e apresentou suas interligações.

Em relação ao ambiente institucional, o autor afirma que este se constitui das variáveis desempenho em notas, integração social e integração acadêmica, explicando que “enquanto a integração social e a integração acadêmica se influenciam mutuamente, o desempenho acadêmico é influenciado por ambas, numa relação interativa [...]” (CISLAGHI, 2008, p. 71).

Já no que se refere ao estudante, o pesquisador destaca que as características individuais, como aspirações, interesses, habilidades e atitudes, refletem nas variáveis “compromisso com a instituição” e “compromisso com o objetivo”. Enquanto a primeira refere-se à percepção do discente a respeito da instituição, a segunda trata dos fatores relacionados à percepção da qualidade do curso e à utilidade do diploma após a graduação, comparada com o esforço necessário para a conclusão dos estudos.

O último ambiente considerado por Cislighi é o externo, que está fora do alcance e da intervenção da instituição. Nele, são consideradas as variáveis: condições financeiras (possibilidade de custear as despesas com o estudo e a própria subsistência), responsabilidades familiares (tempo e estrutura demandados pelos familiares dependentes) e responsabilidades profissionais (tempo e dedicação necessários aos compromissos profissionais). É importante enfatizar que essas variáveis não possuem influência direta uma sobre a outra.

A figura 5 apresenta o esquema do modelo proposto por Cislighi, no qual é possível

visualizar a junção dos três ambientes considerados pelo autor, bem como as influências de cada variável no conjunto.

Figura 5 - Modelo de permanência discente na graduação em IES brasileiras



Fonte: Cislacchi (2008, p. 74).

Como este trabalho tem por base o estudo realizado por Pereira (2013) na Universidade Federal do Espírito Santo, é importante considerar o modelo teórico proposto pelo autor, pois foi desenhado para a realidade da Universidade, sem deixar de considerar todos os modelos teóricos já existentes na literatura nacional e internacional, bem como as diferenças existentes em relação ao conceito de retenção.

Pereira (2013) explica que adotou como base principal para sua proposição o Modelo Conceitual de Desgaste de Estudantes Não Tradicionais, de Bean e Metzner (1985), por considerar que este tem uma estrutura de simples compreensão e que não se restringe ao estereótipo do estudante norte-americano tradicional.

O modelo proposto considera as variáveis “características pessoais e fatores anteriores ao ingresso”, “contexto familiar e condições financeiras”, “ambiente institucional” e “desempenho acadêmico”. Para Pereira (2013), essas variáveis influenciam umas às outras e

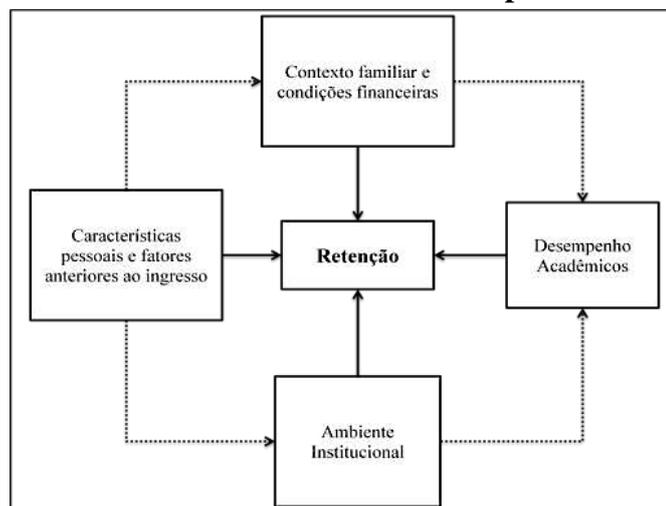
todas têm relação direta com a retenção.

O autor esclarece que alterou a nomenclatura das variáveis do modelo original de Bean e Metzner (1985) para que expressassem melhor o que representam e ainda incluiu ou excluiu variáveis, de forma a adaptar o modelo à realidade da UFES. Foram retirados os itens carga horária, habilidade de estudo e oportunidades de transferência, substituído o desempenho no segundo grau por desempenho no vestibular, e ainda incluídas novas questões, de acordo com a explicação seguinte.

Enquanto a variável “características pessoais e fatores anteriores ao ingresso” diz respeito às informações pessoais, como escolaridade anterior, motivos para escolha do curso, objetivos educacionais e vestibular, o “contexto familiar e condições financeiras” faz referência às circunstâncias pecuniárias e às responsabilidades familiares e de trabalho, bem como à vida em família.

O “ambiente institucional” inclui as questões relacionadas à vida acadêmica, como área do conhecimento, envolvimento com iniciação científica/pesquisa, assistência estudantil, aproveitamento de disciplinas, trancamento de curso, realização de intercâmbio/estágio e questões relacionadas ao curso. Já o “desempenho acadêmico” considera os resultados formais, como o coeficiente de rendimento acumulado e o número de reprovações. Um esquema representativo do modelo proposto por Pereira (2013) é apresentado na figura 6.

Figura 6 - Modelo dos fatores associados ao processo de retenção



Fonte: Pereira, 2013, p. 60

Como pode ser percebido, os estudos da questão da permanência e do abandono no ensino superior foram evoluindo ao longo do tempo, sendo testados e complementados uns pelos outros, o que traz consistência para a temática e reforça sua importância para as instituições de ensino. Por isso, após conhecer a história e os principais modelos teóricos desenvolvidos sobre o tema, faz-se necessário conhecer as pesquisas realizadas, bem como seus resultados, de forma a compreender os principais motivadores da retenção apresentados, o que servirá de base para o momento do estudo de campo desta dissertação.

2.3 POSSÍVEIS MOTIVADORES DA RETENÇÃO DISCENTE

Tendo em vista a divergência existente entre os conceitos internacionais e nacionais no que se refere à retenção estudantil, nesta seção daremos destaque aos estudos sobre a temática desenvolvidos no Brasil, considerando também haver maior homogeneidade no que se refere ao público da educação superior brasileira em relação à realidade de outros sistemas de ensino. Reitera-se aqui que a retenção é fator multicausal, desenvolvida a partir de várias circunstâncias, portanto é de se asseverar que seria danoso estudá-la a partir de uma ótica unidimensional. Para exemplificar, a literatura demonstra algumas pesquisas sobre o tema realizadas no Brasil, as quais são discutidas a seguir.

Os autores Campello e Lins (2008), ao abordarem a questão da evasão e da retenção no ambiente das instituições de ensino do país, apresentaram preocupação com os efeitos perceptíveis da permanência prolongada discente, como a falta de mão de obra qualificada no mercado de trabalho e o desperdício dos investimentos em formação e capacitação. Uma vez que não são conhecidos profundamente os motivadores dos fenômenos da evasão e da retenção, os pesquisadores propuseram um modelo de estudo desses processos para as universidades brasileiras, de forma a avaliar e a controlar os fenômenos e, assim, desenvolver ações que minimizem o impacto junto aos discentes.

Acresce-se a isso a pesquisa de Silva Filho e outros (2007), que descrevem algumas das implicações do ambiente estudantil em que há retenção, como o desperdício acadêmico, social e econômico, este último exemplificado pelo investimento de recursos públicos sem o devido retorno. Porém, mais do que analisar as consequências da permanência prolongada, os autores afirmam que é preciso antes se aprofundar nas possíveis causas do fenômeno, para só assim

desenvolver políticas capazes de reverter esse cenário, que pode ainda desencadear em evasões.

Ainda segundo Silva Filho e outros (2007), o principal motivador da retenção, apresentado tanto pelas instituições de ensino quanto pelos alunos, é a questão econômica ou a falta de recursos financeiros para a continuidade dos estudos.

No entanto, verifica-se nos estudos existentes que essa resposta é uma simplificação, uma vez que as questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para conclusão do curso (SILVA FILHO *et al.*, 2007, p. 63).

Na pesquisa realizada por Correa e Noronha (2004) junto aos alunos do curso de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, verificou-se que praticamente 60% dos entrevistados prolongaram o curso por participarem de programa de intercâmbio. Outro motivo apresentado foi a reprovação em disciplina, seguida do trancamento e do abandono de matérias, e ainda do trancamento de curso.

Sobre o abandono de disciplinas, os entrevistados afirmaram aos autores que o motivo mais importante que levou ao abandono de alguma disciplina foi: “o trabalho dificultou o acompanhamento da disciplina”, seguido da “exigência de muitas atividades extra-classe por parte da disciplina”. Ao mesmo tempo, o item menos relevante foi “gravidez” (CORREA; NORONHA, 2004, p. 09).

Ao apontar o perfil do aluno que possivelmente ficará retido, os autores acima mencionados verificaram uma maior tendência de retenção entre os discentes que moram em república ou pensão, ou seja, aqueles que, na maioria das vezes, sobrevivem com renda própria, possuem emprego e consideram que o trabalho/estágio interfere negativamente no desempenho escolar por falta de tempo para os estudos.

Já o estudo realizado por Lautert, Rolim e Loder (2011), com enfoque nos alunos retidos por reprovação, concluiu que os principais motivos para a retenção, segundo os discentes, são falta de preparo dos professores, aulas muito teóricas e com pouca prática, dificuldade de

relacionamento com o docente, alta densidade de conteúdos em algumas disciplinas, além do esforço dobrado a ser despendido pelo aluno que realiza estágio.

Em relação ao estágio, os discentes afirmaram que, embora importante o fator prática por ele concedido, é difícil coordenar a vida acadêmica e a laboral simultaneamente, ou seja, o trabalho pode ser vislumbrado como um raptor de tempo dado o grande volume de atividades acadêmicas. Portanto, o curso superior exige muita dedicação, somada à exigência e também a certa dose de incompreensão dos docentes que não apoiam e são insensíveis diante de condutas, tais como ausências, atrasos e cansaços, dentre outros dissabores do aluno que trabalha ou estagia.

Aliás, sobre os docentes, os alunos declararam que, para eles, muitos professores não são preparados para lecionar, deixam o aprendizado a cargo do estudante ou são rígidos demais com a turma. Por via contrária, uma constatação importante do estudo foi aquela da percepção de alunos que entendem a maior permanência ou retenção na universidade como um ganho, um aspecto que pode ser positivo para o processo de aprendizagem e amadurecimento discente.

Ao entrevistar alunos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Pernambuco, Vasconcelos e Silva (2011) concluíram que o motivo principal pelo qual os discentes estavam retidos era a incompatibilidade entre os horários de trabalho e de estudo. A investigação apontou ainda a sobrecarga da vida pessoal, social e laboral, principalmente de alunos que já constituíram famílias, têm filhos e emprego, sendo, por conseguinte, sustentáculo ou arrimo de família.

Outros dados importantes apresentados pelo estudo dizem respeito ao binômio deslocamento geográfico e transporte de alunos universitários, fator impactante principalmente pela distância entre residência e universidade. Esses aspectos foram corroborados às dificuldades para o acesso físico à instituição, grande fator de desmotivação, pois a pesquisa demonstrou que 70% dos estudantes que demoraram oito anos ou mais para concluir a graduação moravam longe da universidade, tendo dificuldade de acesso e de locomoção.

Já Lima Jr., Ostermann e Rezende (2012) apontaram relação entre a retenção e o acesso ao capital econômico e cultural, verificando que o insucesso nos estudos pode ter relação com a

classe social do discente. O estudo, desenvolvido junto aos alunos do curso de licenciatura em Física, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foi realizado com base na sociologia da educação, por meio da teoria de Pierre Bourdieu, e concluiu que estudantes oriundos de famílias abastadas ou com pais graduados e/ou pós-graduados tendem a encerrar com mais rapidez o curso, enquanto os demais estudantes têm maior chance de desenvolverem retenção escolar.

Em outra investigação, dessa vez realizada na Universidade Federal de Ouro Preto, em Minas Gerais, os autores Rios, Santos e Nascimento (2001) deram enfoque aos dados referentes ao vestibular e ao ciclo básico dos cursos de Engenharia e constataram que os alunos retidos, em sua grande maioria, não possuíam o domínio das competências e habilidades que deveriam obter no ensino fundamental e no médio. Além disso, observaram que o ciclo básico não consegue “[...] habilitar em tempo razoável este estudante para a construção/apropriação dos conhecimentos mínimos necessários ao posterior domínio das ferramentas da Engenharia” (RIOS; SANTOS; NASCIMENTO, 2001, p. 89).

Santos (1999) também realizou sua pesquisa na Universidade Federal de Ouro Preto. O pesquisador analisou o fluxo de estudantes nos cursos de graduação da instituição no período de 1990 a 1997 e localizou turmas que já haviam ultrapassado o prazo máximo para integralização curricular estipulado, o que aponta para o fenômeno da retenção. Ao analisar os dados levantados, o autor concluiu que os estudos dos motivadores da retenção e da evasão devem ser feitos individualmente, por curso, pois não há homogeneidade nas informações, com grande variação de dados.

Outros autores que também discutiram o tema foram Zimmermann e outros (2011), que observaram um maior número de reprovações nas disciplinas do ciclo básico do curso de Engenharia Civil da Universidade Federal de Santa Catarina, dado que decresceu com o decorrer dos períodos, coincidindo com a etapa considerada profissionalizante. Os autores destacaram que, quanto maior a taxa de reprovação nas disciplinas, maior a chance de evasão do discente no ciclo em que se encontra, e também que, nas fases mais avançadas do curso, os alunos se mostram mais interessados e motivados.

Colaborando com o volume de pesquisas realizadas no Brasil, dessa vez em Londrina, Rissi e Marcondes (2011) também buscaram os motivos que geram a retenção dos alunos em cursos

de graduação. O estudo apresentou como um dos principais motivos para que o aluno fique retido ou abandone o curso o desestímulo gerado pela complexidade dos conteúdos da graduação quando comparada ao ensino médio. Aliada a esse aspecto intrínseco do curso, outra informação obtida foi a dificuldade de exercer simultaneamente as tarefas laborais e acadêmicas. Tem-se que a coexistência de ambas, realizadas no mesmo tempo, é prejudicial para alguns alunos. Mais uma vez o emprego aparece como um causador da retenção, constatada a dificuldade de conciliação das atividades principalmente entre os alunos do curso noturno.

Na tese de doutorado de Polydoro (2000) sobre o trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário, pode-se observar a relação direta desse item com a evasão dos alunos, principalmente os do curso noturno, em geral trabalhadores. Um dos dados apresentados mostra que os discentes evadidos dos cursos noturnos utilizaram com mais frequência o recurso do trancamento de matrícula do que aqueles que estudaram no período diurno. Dos motivos apresentados para o trancamento do curso, os alunos se justificaram pelo fato de não terem os conhecimentos mínimos necessários para cursar as disciplinas, por mudança de instituição de ensino ou de área de atuação, ou ainda por problemas de saúde, familiares ou econômicos, entre outras motivações. Aliás, a questão financeira teve destaque e foi apontada por metade dos alunos questionados.

A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996b) apresenta algumas situações que poderiam explicar os altos índices de retenção, sugerindo um aprofundamento nos estudos do tema. Entre as possíveis motivações, cita os cursos que possibilitam mais de uma habilitação ou possuem uma grade de pré-requisitos muito rígida, na qual a reprovação em uma disciplina pode levar à dificuldade no seguimento do curso no tempo previsto. Além disso, a comissão aponta como motivadores da retenção a exigência de um trabalho de conclusão de curso sem a devida preparação do estudante, a adoção de regime seriado, algumas disciplinas específicas que são responsáveis por um alto índice de reprovação, bem como a alta flexibilidade das instituições no que se refere à integralização dos cursos, principalmente quanto ao jubramento e à recusa de matrícula.

A todas essas possíveis causas da permanência prolongada já apresentadas, pode-se somar as constatações apresentadas por Rios, Santos e Lima (2003), para os quais os entrevistados

apontaram como motivos para a retenção, entre outros, a falta de infraestrutura da universidade, principalmente em relação aos laboratórios, a carga horária excessiva do ciclo básico, a falta de integração entre as disciplinas e a dificuldade de se adaptar a uma nova cidade para residência.

Não é possível deixar de citar o trabalho do pesquisador Ney (2010), que, ao realizar seu estudo visando ao desenvolvimento de um sistema para o controle da evasão, utilizou como base os números referentes à reprovação e ao trancamento de curso e de disciplina para estabelecer o índice de retenção, tendo como base os dados dos alunos do curso de Engenharia de Produção Mecânica da Universidade Federal da Paraíba.

O autor constatou que o levantamento de dados é insuficiente para o devido tratamento das questões referentes à evasão e que só a identificação correta dos motivos que levam o aluno a evadir é que possibilitará o desenvolvimento de políticas eficazes para a temática. Ao enfatizar que o ambiente em que as universidades estão inseridas muda constantemente, Ney (2010) concluiu que o monitoramento das informações referentes aos alunos por meio de sistemas irá agilizar a ação das instituições para reverter um quadro desfavorável de repetições, desânimo e abandono dos estudos.

Em resumo, as pesquisas já realizadas demonstram a amplitude de questões envolvidas quando se trata da questão da evasão e da retenção no ensino superior, levando-nos a concluir que, para cada instituição, cada centro acadêmico e até mesmo cada curso, existem motivadores distintos e que precisam ser conhecidos e analisados, a fim de que sejam realizadas intervenções institucionais efetivas para a mudança da realidade problematizada.

O Quadro 1, que segue, apresenta o resumo dos principais motivadores da retenção localizados na literatura brasileira.

(continua)

Autor(es)	Principais motivadores da retenção
Silva Filho e outros (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • questões de ordem acadêmica; • frustração do aluno em relação a expectativas em sua formação; e • problemas na integração do estudante com a instituição.
Rios, Santos e Nascimento (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • não possuir o domínio das competências e habilidades que deveriam ser obtidas no ensino fundamental e no ensino médio.

(continuação)

Autor(es)	Principais motivadores da retenção
Correa e Noronha (2004)	<ul style="list-style-type: none"> • participação em programa de intercâmbio; • reprovação em disciplina; • trancamento e abandono de matérias; e • trancamento de curso.
Lautert, Rolim e Loder (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • falta de preparo dos professores; • aulas muito teóricas e com pouca prática; • dificuldade de relacionamento com o docente; • alta densidade de conteúdos em algumas disciplinas; e • dificuldade em conciliar estudo e estágio.
Vasconcelos e Silva (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • incompatibilidade entre os horários de trabalho e de estudo; • sobrecarga da vida pessoal, social e laboral; e • deslocamento geográfico x transporte de alunos universitários.
Zimmermann e outros (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • reprovações nas disciplinas do ciclo básico.
Rissi e Marcondes (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • desestímulo pela complexidade dos conteúdos da graduação; e • dificuldade de exercer simultaneamente as tarefas laborais e acadêmicas.
Polydoro (2000)	<ul style="list-style-type: none"> • trancamento do curso; • não possuir os conhecimentos mínimos necessários para cursar as disciplinas; • mudança de instituição de ensino ou de área de atuação; e • problemas de saúde, familiares ou econômicos.
Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996b)	<ul style="list-style-type: none"> • cursos que possibilitam mais de uma habilitação; • cursos com grade de pré-requisitos muito rígida; • exigência de um trabalho de conclusão de curso sem a devida preparação do estudante; • adoção de regime seriado; • algumas disciplinas específicas que são responsáveis por um alto índice de reprovação; e • alta flexibilidade das instituições no que se refere à integralização dos cursos (jubilamento e recusa de matrícula).
Rios, Santos e Lima (2003)	<ul style="list-style-type: none"> • falta de infraestrutura da universidade, principalmente no que se refere aos laboratórios; • carga horária excessiva do ciclo básico; • falta de integração entre as disciplinas; e • dificuldade de se adaptar a uma nova cidade para residência.

QUADRO 1 - PRINCIPAIS MOTIVADORES DA RETENÇÃO DISCENTE

Fonte: Elaborado pela autora.

2.4 IMPACTOS DA RETENÇÃO NA GESTÃO UNIVERSITÁRIA E PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES INSTITUCIONAIS

Nesta seção, serão abordados os impactos do alunado retido na gestão das universidades, bem como serão apresentadas propostas de intervenções institucionais apontadas na literatura brasileira. É necessário ressaltar o fato de essa ser uma temática recente e composta de conflitos conceituais, para a qual se esboçam ações tímidas de combate à retenção e à evasão no que diz respeito ao cenário educacional brasileiro.

Ao abordar a questão da permanência prolongada e da gestão da educação no ambiente universitário, é importante conhecer a legislação existente no Brasil no que se refere à educação e aos fenômenos da retenção e da evasão. A Constituição Federal de 1988 já declarava, em seu artigo 206, que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 1988).

Com base na Constituição Federal, Silva (2014) afirma que é responsabilidade social das instituições, além de constitucional, assegurar aos alunos que buscam um curso de ensino superior a igualdade de condições não só para o acesso, mas também para a permanência e conseqüentemente para a conclusão dos estudos. Uma vez que o estudante traz consigo as dificuldades da falta de uma preparação adequada durante todo seu desenvolvimento escolar, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, Silva (2014, p. 102) aponta como “[...] responsabilidade da instituição educacional fazer um levantamento dessas deficiências e suprir, grande parte delas, o mais breve possível, para dar prosseguimento ao currículo acadêmico do primeiro ano universitário”.

Essa imputação é relevante para a organização das instituições de ensino, uma vez que os currículos geralmente são concebidos a partir do pressuposto de um conhecimento prévio do alunado. Destaca Silva (2014) que a instituição só cumprirá de fato o dispositivo constitucional quando aceitar a realidade dos alunos, libertando-se de um pensamento ideal, e assim ofertar as mesmas condições de permanência na instituição para todos. “Desse modo, as instituições educacionais brasileiras deverão envidar todos seus esforços no sentido de cumprir a sua missão de educar os alunos que recebem, independentemente, do nível de conhecimento que esses alunos apresentem” (SILVA, 2014, p. 85).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), também trata, em seu capítulo quatro, da educação superior, apontando como uma de suas finalidades “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (BRASIL, 1996a).

Ora, se é finalidade do ensino superior formar diplomados, a realidade de permanência prolongada e de abandono hoje vivida no país está em desacordo com a lei e precisa ser enfrentada pelas instituições, tendo a consciência de que existem fatores que estão fora do alcance das universidades e que afetam diretamente o comportamento do aluno durante a graduação.

No que se refere aos fatores internos à universidade, Rosa (1994) reitera que as instituições precisam assumir a responsabilidade que lhes cabe e buscar conhecer melhor os alunos e suas necessidades, a fim de modificar positivamente a realidade. Sobre o assunto, Alencar (2014, p. 44) afirma que “o problema da evasão no ensino superior impede a instituição universitária de atingir suas finalidades específicas definida em lei e é um empecilho à sua eficiência”.

Nesse sentido, pode-se fazer referência a outro documento oficial de relevância para a temática, que é o relatório da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996b), já citado anteriormente. Sendo esse registro um marco formal no estudo da evasão e da retenção no Brasil, destaca-se que a comissão se ocupou de aprofundar as pesquisas sobre o fenômeno, buscando “[...] construir uma metodologia adequada e única para ser utilizada em distintas instituições” (ADACHI, 2009, p. 22).

Para a referida comissão, o aprofundamento das pesquisas é essencial para avançar na compreensão da complexidade que o fenômeno apresenta.

A interrelação desses fatores indica que não se deve entender diplomação ou evasão como fenômenos simplesmente numéricos; é fundamental ter-se clareza de que por detrás de todo número existe uma história. Nesta perspectiva, os números surgem tão somente como indicadores de problemas cuja compreensão exige constatações e análises de natureza qualitativa. Na verdade, o desempenho acadêmico é processo influenciado por um conjunto de fatores inter-relacionados e muitas vezes multiplicativos. Somente buscando compreender esse processo em sua complexa

dimensão é que as universidades adquirirão condições de agir consistentemente com objetivo de minorar os problemas a ele afeitos (BRASIL, 1996b, p. 31).

As dificuldades operacionais para o desenvolvimento de estudos sobre o tema e para a efetiva implantação de ações pedagógicas e institucionais são reconhecidas pela comissão, diante de um cenário tão heterogêneo quanto o da educação superior no Brasil. Uma das observações feitas na conclusão do estudo é que a questão da evasão não é apenas econômica, no que diz respeito à redução de custos e ao aumento do rendimento, mas vai além disso, englobando especificidades que necessitam ser conhecidas para a devida condução da problemática.

Apesar de não ser a principal questão no que se refere ao fenômeno estudado, o viés econômico tem sua importância, principalmente no que diz respeito às universidades públicas, uma vez que o dinheiro investido sai da sociedade e é para a sociedade que as instituições devem prestar contas, devolvendo alunos capacitados e preparados para o mercado de trabalho e para a vida. “No caso das instituições de ensino e seus mantenedores, altos índices de evasão e retenção costumam ser considerados indicadores de mau funcionamento do sistema de ensino, representando o investimento frustrado de recursos e esforços” (LIMA JR; OSTERMANN; REZENDE, 2012, p. 38).

Para Rios, Santos e Nascimento (2001), o custo de um aluno retido deveria ser investido pela instituição de tal forma que os problemas que geram a retenção sejam contornados, para o cumprimento efetivo da missão da universidade.

O custo social decorrente dessa perda justificaria o investimento em políticas institucionais que venham minimizar o fracasso escolar. É inadmissível que num país em desenvolvimento, portanto, carente de mão-de-obra especializada, um contingente significativo de indivíduos passem pela Educação Superior sem levar dessa formação o mais importante que é a titulação em determinada profissão. (RIOS; SANTOS; NASCIMENTO, 2001, p. 89).

Diante das questões acima expostas, fica claro que o papel da universidade vai além das questões administrativas e legais, e que é realmente importante o investimento na realização de pesquisas que aprofundem a temática e apresentem possibilidades de ações efetivas junto ao corpo discente e docente da instituição.

Entendendo que cada universidade e que cada curso possuem especificidades próprias do seu domínio, as propostas de intervenções institucionais já existentes na literatura brasileira, e que

aqui serão apresentadas, tem o único propósito de identificar os caminhos já percorridos em outros estudos e apresentar possibilidades a serem consideradas dentro do contexto de cada pesquisa a ser realizada.

O estudo efetuado pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996b) propõe que, após a identificação das tendências de diplomação e de evasão dos cursos, as instituições tenham como sugestão para melhoria dos índices de desempenho:

- flexibilizar os currículos dos cursos e redimensioná-los em termos de menor carga horária;
- oferecer atividades de apoio pedagógico a estudantes com dificuldades de desempenho;
- melhorar a formação pedagógica do docente universitário;
- adotar políticas institucionais que valorizem o ensino de graduação, tais como: destinação de recursos orçamentários exclusivamente para a graduação; estabelecimento de sistema de bolsas para a atividade de ensino; implantação de linha de crédito para projeto de pesquisa ou de melhoria pedagógica em ensino; direcionar recursos orçamentários para reequipamento e manutenção de laboratórios e bibliotecas; valorização da atuação dos docentes nos cursos de graduação;
- estabelecer mecanismos de apoio psicopedagógico ao estudante;
- criar ou ampliar programas de bolsas acadêmicas;
- elaborar projetos de aprimoramento dos cursos;
- ampliar programas de convênios para estágios dos estudantes junto a empresas, escolas, etc;
- desenvolver programas de cultura e lazer nas instituições universitárias;
- ação pedagógica organizada em disciplinas com altas taxas de reprovação;
- produção de material de divulgação, junto aos estudantes de ensino médio, a respeito do perfil dos cursos e das possibilidades de profissionalização a eles vinculadas;
- definição de um sistema público - legislação e registros acadêmicos - que impeça a duplicidade de inserção dos alunos em cursos oferecidos pelas instituições públicas;
- atualização dos currículos dos cursos e criação de novos cursos que respondam às mudanças sociais contemporâneas - urbanas, culturais, artísticas, tecnológicas, organizacionais, etc, contemplando por igual o desenvolvimento do cidadão e do profissional (BRASIL, 1996b, p. 33-34).

Já Pereira (2003), ao analisar a evasão na Universidade do Extremo Sul Catarinense, uma instituição privada de ensino, propõe ações que se adaptam também à realidade das universidades públicas. Entre elas, é importante citar o investimento em atividades de prevenção da evasão e em avaliação de qualidade, como a realização de pesquisas de satisfação; a melhoria das instalações físicas, com disponibilização de recursos modernos e próprios para o estudo das disciplinas; a atualização constante do acervo bibliográfico; bem com a capacitação permanente dos docentes e o investimento em atividades de monitoria para

os alunos.

Os autores Campello e Lins (2008), que tiveram como estudo de caso o curso de Engenharia da Produção da Universidade Federal de Pernambuco, também trouxeram contribuições para a adoção de estratégias pelas instituições de ensino. Os autores apontam como possíveis ações a redução de carga horária nos primeiros semestres, a fim de que os alunos se adaptem à realidade acadêmica; a aproximação da coordenação com os alunos, criando um ambiente colaborativo por meio da relação com os representantes de classe; e a criação das figuras do tutor e do monitor de reforço, que irão, respectivamente, acompanhar o desempenho dos novos estudantes e dar aulas de reforço.

Os pesquisadores assinalam, além disso, a necessidade de ampliação da divulgação dos prazos e das exigências do projeto final de curso, para que os alunos estejam preparados para o desenvolvimento da proposta de projeto e, em sequência, para a entrega do projeto, a avaliação, a correção e a posterior entrega na Biblioteca Central. Outra proposta apresentada diz respeito ao desenvolvimento de parcerias com empresas para a realização de estágio curricular pelos alunos.

Dias, Cerqueira e Lins (2009), dando continuidade ao estudo acima apresentado, trouxeram novas contribuições e destacaram como relevantes os investimentos da universidade na interação com os alunos, no balanceamento das disciplinas ao longo dos períodos e, principalmente, na antecipação aos fenômenos da evasão e da retenção, com o desenvolvimento de ações preventivas junto aos alunos que ainda se encontram vinculados à universidade, preferencialmente no início do curso, caracterizando e assessorando os discentes a fim de que se sintam acolhidos e compreendidos dentro do contexto educacional.

Rios, Santos e Nascimento (2001), ao realizarem a pesquisa com os cursos de Engenharia da Universidade Federal de Ouro Preto, constataram que a instituição já desenvolve ações sobre a temática em tela, como por exemplo, o incentivo à realização de pesquisas e às reformas curriculares. Porém, os autores acresceram sugestões visando minimizar os problemas ligados à permanência prolongada e ao abandono. São elas: manutenção do incentivo à realização de pesquisas sobre os estudantes e os cursos de graduação; realização de debates sobre o vestibular junto à comunidade universitária, principalmente junto aos professores do ciclo básico; fortalecimento da orientação acadêmica e dos programas de monitoria; e estímulo do

debate entre os professores e entre os colegiados, para que sejam superadas as diferenças e todos possam assumir o papel de construtores e condutores dos cursos nos quais atuam.

Válido também é citar o estudo realizado por Rios, Santos e Lima (2003), em prosseguimento à pesquisa anteriormente citada. No quadro abaixo, é possível conhecer a ótica dos entrevistados quanto aos motivos para o insucesso dos alunos e as sugestões assinaladas como possibilidades de superação.

Motivos para o insucesso	Possibilidades para sua superação
Falta de conhecimentos básicos	<ul style="list-style-type: none"> • Exigir maior empenho do aluno; • Aprimorar os processos seletivos; e • Melhorar o ensino médio.
Metodologia empregada	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar o trabalho em grupo.
Sistema de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificar o sistema de avaliação.
Falta de estudo e dedicação do aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Exigir a presença do aluno na sala de aula; e • Aplicar as regras de desligamento e jubramento.
Imaturidade dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a tutoria.
Desconexão do básico com o profissional; desconhecimentos da universidade e seu papel na sociedade	<ul style="list-style-type: none"> • Nova visão dos cursos por parte dos professores do ciclo básico
Falta de interação entre as disciplinas do curso	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar a necessidade da interdisciplinaridade.
Falta de visão e conhecimento do curso por parte dos professores	<ul style="list-style-type: none"> • Promover encontros e realizar trabalhos multidisciplinares.
Colegiado com fraca atuação e responsabilidade perante o curso	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar a divulgação dos objetivos do curso e das disciplinas no contexto geral do curso.
Clima festivo de Ouro Preto e trote muito severo	<ul style="list-style-type: none"> • Conscientizar os alunos da importância do curso.
Falta de envolvimento do aluno no estudo da matéria	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular os docentes a utilizarem metodologias de ensino modernas e eficientes.
Falta de motivação do aluno com a área do conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular o rodízio de professores de uma mesma área para ministrar disciplinas de um mesmo departamento.
Antipatia preconcebida para com disciplinas e professores, transmitida de alunos veteranos aos novatos, sendo que professores podem contribuir com parcela de culpa por atuação em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação do sistema de bolsas de pesquisa, monitoria e extensão para os bons alunos; • Modernização de equipamentos de laboratórios e de informática (em quantidade e qualidade); • Capacitação de pessoal técnico; e • Avaliação e acompanhamento da qualidade dos cursos.

QUADRO 2 – MOTIVOS PARA O INSUCESSO E POSSIBILIDADES PARA SUA SUPERACÃO

Fonte: Adaptado de Rios, Santos e Lima (2003).

Por fim, é importante frisar que os resultados apresentados acima não esgotam o estudo da temática em si, mas apresentam contribuições para a continuidade dos estudos sobre os fenômenos da evasão e da retenção, tendo em vista, como já foi dito anteriormente, as especificidades dos cursos ofertados pelas instituições de ensino, bem como a heterogeneidade do público discente existente no país.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 TIPOLOGIA DA PESQUISA

Tendo em vista os objetivos inquiridos por este estudo, ele pode ser classificado, de acordo com a taxionomia proposta por Vergara (2004), quanto aos fins e quanto aos meios. Em relação ao primeiro item, pode-se afirmar que é uma investigação tipo explicativa, aplicada, descritiva e exploratória. Já quanto aos meios, esta é uma pesquisa de campo, bibliográfica e documental.

No que diz respeito ao viés explicativo deste estudo, ele se apresenta na identificação dos motivos que levam à retenção. Segundo Vergara (2004, p. 47), esse tipo de pesquisa “visa, portanto, esclarecer quais fatores contribuem, de alguma forma, para a ocorrência de determinado fenômeno”.

Uma vez que este estudo tem finalidade prática, objetivando resolutividade na questão da permanência prolongada dos alunos, compete também nomeá-lo de aplicado. De acordo com Vergara (2004, p. 47), “a pesquisa aplicada é fundamentalmente motivada pela necessidade de resolver problemas concretos, mais imediatos, ou não”.

Já a investigação descritiva pode ser observada no momento da descrição do perfil do aluno em situação de retenção, que foi baseada nos dados fornecidos nos questionários, enviados aos discentes por correio eletrônico. Como o próprio nome já diz, esse tipo de pesquisa tem por objetivo descrever e, ainda mais, analisar as características de determinada população, bem como estabelecer relações entre suas variáveis (GIL, 2009).

A aplicação dos questionários deu a este estudo, também, contornos exploratórios, juntamente com as entrevistas realizadas com o diretor do CCHN, com o ex-coordenador do colegiado de Geografia, com a atual coordenadora do colegiado dos cursos de graduação em Letras Neolatinas, responsável pelo curso de Letras-Português, e com os discentes das graduações citadas. Isso porque permitiram uma maior familiaridade com o problema (GIL, 2009).

O intuito da investigação exploratória é sondar e, segundo Vergara (2004), conhecer uma área com pouco acúmulo e sistematização de informações, caso este perfeitamente cabível à

situação da retenção escolar. “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27).

No que concerne aos meios, esta é uma pesquisa de campo justamente pelos relatos apresentados acima, uma vez que o pesquisador esteve *in loco* para obter as informações que necessitava. “Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos a cerca de um problema para o qual se procura uma resposta” (MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 83).

Muito mais que uma coleta de dados, a pesquisa de campo tem como primeira etapa a investigação bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 2002). Segundo Gil (2009), esta última se baseia em livros e publicações periódicas, lista à qual Vergara (2004) acrescenta redes eletrônicas. “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2009, p. 45). Foi a pesquisa bibliográfica que propiciou o embasamento teórico necessário ao trabalho, de forma que contextualizou e também apresentou as discussões já realizadas por outros estudiosos sobre a temática.

Para corroborar o estudo bibliográfico e a obtenção de dados referentes aos discentes da UFES, este estudo também tem caráter documental. “A pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2009, p. 45). No caso presente, foram utilizados dados disponíveis na PROGRAD, obtidos nos relatórios do Sistema de Informações para o Ensino (SIE).

As vantagens do estudo documental, assim como coloca Gil (2009), são que os documentos possuem dados estáveis para serem analisados, enriquecendo a pesquisa. Além do baixo custo, não há necessidade de contato com o sujeito da pesquisa, o que possibilita outra visão do problema analisado, com dados muitas vezes não obtidos junto aos pesquisados.

Os dados obtidos por meio do SIE permitiram conhecer os graus percentuais de retenção (leve, moderada e severa), assim como forneceram informações sobre os alunos, como a carga

horária cursada, o período em que estavam matriculados, entre outros.

Sobre os níveis de retenção, Pereira (2013) – em adaptação feita com base na categorização proposta por Dias, Cerqueira e Lins (2009) –, classificou-os em: sem retenção, leve, moderada e severa; comparando a duração estimada em relação ao tempo esperado para conclusão do curso, de acordo com a matriz curricular. Os alunos que não são identificados na classificação acima citada são classificados então como retidos no curso.

Segundo o autor, a retenção leve ocorre quando a previsão para duração do curso é de até um ano acima do esperado; a retenção moderada, quando a previsão para duração do curso é de até dois anos acima do esperado; e a retenção severa, quando a previsão para duração do curso é maior que dois anos após o tempo esperado.

Para chegar nessa classificação, Pereira (2013) utilizou o cálculo apresentado por Dias, Cerqueira e Lins (2009), o qual considera o tempo estimado para realização do curso e o ritmo desenvolvido pelo discente durante a graduação, possibilitando assim conhecer a duração estimada do curso para cada aluno, e prever uma situação que possa levar à evasão ou ao jubramento, por exemplo.

3.2 UNIVERSO E AMOSTRA DA PESQUISA

Para Vergara (2004, p. 50), universo é “[...] um conjunto de elementos [...] que possuem as características que serão objeto de estudo. População amostral ou amostra é uma parte do universo (população) escolhida segundo algum critério de representatividade”.

Diante do exposto, o universo desta pesquisa são os alunos em situação de retenção no Centro de Ciências Humanas e Naturais da UFES no período 2014/2, destacando que a retenção é aqui considerada como a permanência para além do tempo previsto no projeto político-pedagógico do curso.

A amostra, selecionada de forma aleatória entre os participantes da pesquisa, foi definida com base nos dados apresentados por Pereira (2013), o qual verificou que, em 2012, as graduações com maior número de retenção discente no já referido centro acadêmico eram Letras-

Português matutino (180 retidos), Letras-Português noturno (133 retidos), Geografia matutino (118 retidos) e Geografia noturno (133 retidos).

Cabe ressaltar ainda que os citados cursos estavam entre os dez com o maior número de retenção de toda a Universidade, fator este decisivo para a definição dos alunos a serem investigados.

É importante destacar aqui o significado da nomenclatura utilizada para os cursos objetos deste estudo, pois se referem a mais de um código de curso empregado na UFES. A referida nomenclatura é idêntica à utilizada na pesquisa de Pereira (2013), como pode ser observado no quadro abaixo.

Nomenclatura	Curso	Código
Geografia – Matutino	Geografia - Matutino	Cod. 641
	Geografia - Matutino	Cod. 641
	Geografia - Licenciatura - Matutino	Cod. 6411
	Geografia - Bacharelado - Matutino	Cod. 6412
Geografia – Noturno	Geografia - Noturno	Cod. 642
	Geografia - Licenciatura - Noturno	Cod. 6421
	Geografia - Bacharelado - Noturno	Cod. 6422
Letras-Português – Matutino	Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa – Matutino	Cod. 841
Letras-Português – Noturno	Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa – Noturno	Cod. 842

QUADRO 3 - NOMENCLATURA DE CURSOS UTILIZADA POR PEREIRA (2013)
Fonte: Elaborado pela autora.

Ao atualizar os dados da amostra, por meio de relatório obtido junto ao SIE, observou-se que, no período 2014/2, 151 alunos estavam em situação de retenção em Letras-Português matutino, 140 em Letras-Português noturno, além de 178 discentes no curso Geografia matutino e 191 em Geografia noturno, em um total de 660 alunos.

	Geografia	Letras-Português
Alunos em 2014/2 – Total matriculado	457	334
Alunos em 2014/2 – Total em situação de retenção	369	291
Percentual de alunos em situação de retenção	80,74	87,12

QUADRO 4 – PERCENTUAL DE ALUNOS EM SITUAÇÃO DE RETENÇÃO EM 2014/2
Fonte: Elaborado pela autora. Dados do SIE.

Os sujeitos desta pesquisa, ou as pessoas que forneceram os dados necessários (VERGARA, 2004), foram os discentes em situação de retenção em 2014/2 nos cursos presenciais de Letras-Português matutino, Letras-Português noturno, Geografia matutino e Geografia noturno, todos pertencentes ao CCHN.

3.2.1 A história dos cursos Geografia e Letras-Português da UFES

A Universidade Federal do Espírito Santo foi criada em 1954 como faculdade estadual, sendo transformada em instituição federal em 30 de janeiro de 1961, pela Lei nº. 3.868, de Juscelino Kubitschek. Entretanto, a história dos cursos estudados nesta pesquisa começou antes desse período.

A propósito, os cursos de Geografia e de Letras-Português tiveram seu início na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Espírito Santo (FAFI), criada pela Lei Estadual nº. 550/1951, e reconhecida pelo Decreto 33.244/1953, sendo a FAFI incorporada à Universidade do Espírito Santo em 1954. Inicialmente, eram um só os cursos de bacharelado e de licenciatura em História e Geografia, ocorrendo o desmembramento e a criação do Curso de Geografia em 1956, pelo Decreto-Lei nº. 39.815 (BORGIO, 2014).

Acresce-se à história o fato narrado por Boggio (2014), que destacou a criação de uma nova estrutura para a UFES, em 8 de novembro de 1968, por meio do Decreto Federal nº. 63.577. Na ocasião, foram criados oito centros de ensino na Universidade, sendo os cursos de Geografia e de Letras-Português integrantes do Centro de Estudos Gerais, instalado somente em 1971. Atualmente, o Departamento de Geografia e o Departamento de Línguas e Letras compõem a estrutura do Centro de Ciências Humanas e Naturais.

Foram muitas as discussões realizadas pelos colegiados, departamentos de curso e conselhos superiores da Universidade em relação aos cursos analisados nesta pesquisa, sempre visando acompanhar a evolução dos ofícios, as exigências do mercado de trabalho e a legislação que regulamenta a profissão.

No que diz respeito à estruturação política e pedagógica dos cursos, foi somente em 2006 que o curso de Geografia, na modalidade licenciatura, teve aprovado seu projeto político-pedagógico, o que ocorreu para a habilitação bacharel em 2007. Hoje, nas duas modalidades,

o número de períodos sugeridos para a conclusão do curso é igual a nove, diferindo então as disciplinas obrigatórias e optativas para cada habilitação e também a carga horária total estipulada para os cursos, que é de 2.930 horas para bacharelado e 3.015 horas para licenciatura. Os alunos que concorrem no vestibular por uma vaga na graduação em Geografia podem optar por se formar em uma das duas habilitações, ou ainda colar grau nas duas modalidades (UFES, 2015b).

Já no caso do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, conhecido como Letras-Português, a base curricular vem de sua última versão do projeto político-pedagógico, de 2006, o qual sugere a conclusão do curso em oito períodos, distribuídos em uma matriz curricular que prevê uma carga horária total de 3.015 horas (UFES, 2015a).

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como já foi dito anteriormente, foram realizadas entrevistas (APÊNDICE B) junto ao diretor do CCHN, aos docentes que coordenam ou coordenavam os cursos e aos discentes que são foco desta pesquisa. Para Marconi e Lakatos (2002, p. 92), “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

As entrevistas com o diretor do centro, com o ex-coordenador do colegiado de Geografia e com a atual coordenadora do colegiado responsável pelo curso de Letras-Português foram utilizadas para que se pudesse conhecer a realidade da retenção por meio de um olhar institucional, uma vez que os professores convivem de modo próximo com os alunos.

Para Fraser e Gondim (2004, p. 140), “a entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo”.

Esse instrumento foi utilizado no formato semiestruturado. A decisão baseou-se na afirmação de Triviños (2006), quando diz que a entrevista semiestruturada se apoia em teorias e hipóteses para a construção dos questionamentos básicos inerentes à pesquisa, “e que, em

seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante” (TRIVIÑOS, 2006, p. 146).

Além disso, foram utilizados questionários (APÊNDICE C) para obtenção de informações dos discentes, encaminhados por correio eletrônico aos alunos em situação de retenção em 2014/2, segundo o SIE, nos cursos a serem analisados. Marconi e Lakatos (2002) apontam como vantagens dessa técnica de coleta de dados a abrangência de um número maior de pessoas em um período menor de tempo, a obtenção de respostas mais rápidas e precisas, maior liberdade do entrevistado para responder, além de menor distorção.

O questionário possuía perguntas fechadas e de múltipla escolha, além de quadros com escala de intensidade de cinco graus. Segundo Marconi e Lakatos (2002, p. 119), “na escala de intensidade ou de apreciação, as perguntas são organizadas em forma de mostruário, de acordo com o grau de valorização de um *continuum* de atitudes”.

Cabe destacar que as entrevistas com os discentes (APÊNDICE D) foram realizadas após a análise do questionário aplicado, com o intuito de aprofundar e comparar as informações inicialmente alcançadas. Entre os alunos que responderam o questionário, foram selecionados, de forma aleatória, os entrevistados em cada curso analisado na presente pesquisa, compreendendo oito discentes de cada curso, em um total de 16 estudantes, informação essa detalhada mais adiante.

Fraser e Gondim (2004) explicam que, nas pesquisas qualitativas, o fundamental na seleção dos entrevistados é levar em consideração a necessidade de ampliar a compreensão do tema em questão. “O critério mais importante a ser considerado neste processo de escolha não é numérico, já que a finalidade não é apenas quantificar opiniões e sim explorar e compreender os diferentes pontos de vista que se encontram demarcados em um contexto” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 147).

Para as autoras, o grupo que está em um contexto específico pode ser representado por alguns membros e, assim, durante as conversas, percebe-se “[...] o esgotamento das respostas quando elas tendem a se repetir e novas entrevistas não oferecem ganho qualitativo adicional para a compreensão do fenômeno estudado” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 147).

3.4 ANÁLISE DE DADOS

Sendo esta uma pesquisa realizada na área da educação, mais especificamente no campo da educação superior, a abordagem da análise de dados se deu, principalmente, de forma qualitativa. Essa decisão, inclusive, busca consonância com todos os procedimentos metodológicos até então definidos para o estudo.

Partindo do fenômeno social concreto, neste caso, o fenômeno educacional, tem-se em mente que é necessário manter uma “[...] visão ampla e complexa do real social” (TRIVIÑOS, 2006, p.128). Buscou-se alcançar esse olhar por meio do estudo qualitativo, justamente pelo contato direto com o assunto pesquisado que ele possibilita, além de contemplar “[...] a subjetividade, a descoberta, a valorização da visão de mundo dos sujeitos” (VERGARA, 2006, p. 257).

Corroborando a escolha, Godoy (1995, p 63) explica que, na pesquisa qualitativa, a perspectiva analisada é a dos participantes, pois “não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações”. Segundo Triviños (2006), uma das vantagens da utilização da análise qualitativa é que ela, além de permitir ao pesquisador uma maior liberdade teórica e metodológica, relaciona as variáveis apontadas no estudo, não havendo, portanto, isolamento de fatores.

Porém, foi necessário utilizar também a abordagem quantitativa, por ocasião do tratamento dos dados, com o uso de operações estatísticas simples. A pesquisa quantitativa é caracterizada pelo uso do instrumental estatístico e geralmente é utilizada para garantir resultados precisos, de forma a evitar possíveis distorções da análise e da interpretação (RICHARDSON, 1989). O autor destaca ainda que “esse tipo de estudo deve ser realizado quando o pesquisador deseja obter melhor entendimento do comportamento de diversos fatores e elementos que influem sobre determinado fenômeno” (RICHARDSON, 1989, p. 71).

Considera-se o fato de que as duas abordagens são complementares, tendo em vista que uma subsidia a outra, sendo então complementares e não excludentes. Para Gil (2008, p. 160), “as técnicas estatísticas disponíveis constituem notável contribuição não apenas para a

caracterização e resumo dos dados, como também para o estudo das relações que existem entre as variáveis [...]”.

Diante de todas as características do estudo acima descritas, definiu-se por utilizar a técnica de análise de conteúdo para a análise dos dados. Segundo Bardin (2011), esse tipo de análise contempla todas as iniciativas que “consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, [...] a partir de um conjunto de técnicas que, embora parciais, são complementares” (BARDIN, 2011, p. 48). Vergara (2006) acrescenta que esse tipo de análise pode ser utilizada tanto em pesquisas quantitativas quanto qualitativas, mas que nas duas ocasiões implica em categorização.

A unidade de registro selecionada foi o tema, o que permitiu a categorização e a contagem frequencial das respostas. Bardin (2011, p. 135, grifo do autor) explica que a “[...] análise temática consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

3.4.1 Categorias da análise

A etapa de categorização da análise é precedida da fixação do tema e do problema a ser estudado, da revisão bibliográfica, da definição das suposições e dos meios para coleta de dados, e da própria coleta de dados (VERGARA, 2006).

As categorias para análise foram definidas de acordo com a grade selecionada que, no trabalho em questão, foi a grade mista. Nessa situação, “definem-se preliminarmente as categorias pertinentes ao objetivo da pesquisa, porém admite-se a inclusão de categorias surgidas durante o processo de análise” (VERGARA, 2006, p. 17).

Vergara (2006) explica ainda que, após verificar a necessidade de alguma inclusão, alteração ou exclusão, define-se então o grupo final de categorias. Segue-se com a análise de conteúdo, o confronto dos resultados com a teoria que suportou a investigação e, finalmente, com a formulação da conclusão (VERGARA, 2006).

A temática investigada contempla a análise de categorias concernentes aos fatores referentes a características individuais do estudante, aos fatores internos à instituição e aos fatores externos à instituição, definidos a seguir, conforme apontamento feito pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996b):

- a) fatores referentes a características individuais do estudante, entre eles a escolha precoce da profissão, as dificuldades de adaptação ao ambiente universitário, as reprovações constantes;
- b) fatores externos à instituição, entre eles a desvalorização da profissão, a facilidade em conseguir emprego com ensino médio ou curso técnico, as questões econômicas e as dificuldades financeiras do aluno; e
- c) fatores internos à instituição, como currículos longos e desatualizados, rígida cadeia de pré-requisitos, questões didático-pedagógicas como critérios de avaliação, ausência de apoio ao estudante por meio de programas institucionais.

3.5 DESCRIÇÃO E LIMITAÇÕES DA PESQUISA

A aplicação da pesquisa foi iniciada com a realização de entrevistas junto aos representantes da instituição, sejam eles os professores que atuam ou atuaram na coordenação dos cursos de Letras-Português e Geografia e na direção do CCHN. Quando a pesquisadora entrou em contato com os docentes para o agendamento das entrevistas, a atual coordenadora do curso de Geografia manifestou insegurança em realizar a conversa em função da pouca experiência na função, uma vez que assumiu a coordenação do colegiado no início de 2015. A sugestão, que foi acatada pela pesquisadora, foi a de entrevistar o ex-coordenador do colegiado.

Passada essa fase, iniciou-se o envio do questionário por correio eletrônico aos 660 alunos apontados pelo SIE em situação de retenção nos cursos de Letras-Português e Geografia em 2014/2. Entre os meses de junho e setembro de 2015, após repetidas tentativas, foram devolvidos um total de 72 questionários devidamente preenchidos e com dados válidos, sendo 29 respondentes de Letras-Português e 43 respondentes do curso de Geografia.

Foi percebida resistência dos alunos para responder ao questionário, sendo que alguns deles entraram em contato por não se compreenderem incluídos no grupo de estudantes retidos,

momento em que a pesquisadora explicou o conceito de retenção utilizado e porque os discentes estavam respondendo à pesquisa mesmo ainda não tendo ultrapassado o período sugerido para a integralização do currículo. Destaca-se ainda que alguns discentes informaram, durante o preenchimento do questionário, que não estavam retidos ou se recusaram a responder o motivo da retenção, em um total de 14 participantes dos dois cursos.

Tendo em vista a complexidade do tema e o tempo disponível para a pesquisa, e considerando ainda o caráter qualitativo do estudo, foi dada continuidade aos procedimentos metodológicos, com a realização das entrevistas com os discentes. Porém, no momento de seleção dos estudantes a serem entrevistados, foram verificadas algumas inconsistências entre os dados do relatório do SIE e dos questionários respondidos pelos alunos, o que fez com que a pesquisadora tivesse de se aprofundar mais na amostra e entrevistar Alexandre Pereira, pesquisador que desenvolveu o indicador utilizado pela UFES para avaliação do nível de retenção.

A respeito do assunto, destaca-se que o indicador elaborado por Pereira (2013), adaptado de Dias, Cerqueira e Lins (2009), pondera que o ritmo de conclusão de curso, em termos percentuais, deve considerar a carga horária cumprida pelo discente ao encerrar o semestre letivo analisado, bem como a carga horária total prevista para o curso na matriz curricular e o número do período analisado. Com o dado alcançado, é calculada então a duração estimada para a conclusão do curso, informação que permite classificar os alunos pelo nível de retenção.

Na entrevista, Pereira esclareceu que o indicador por ele proposto utiliza uma função linear baseada na média, sendo um indicador muito simples, que não considera a complexidade ou as particularidades da realidade dos alunos e dos cursos. Exemplificou o caso das graduações em que há acúmulo de carga horária no final dos estudos, por conta do trabalho de conclusão de curso, questão que afeta diretamente o indicador, distorcendo o resultado apontado como nível de retenção.

Continuando a listar os fatores que podem interferir na classificação dos alunos pelo nível de retenção, Pereira destacou o lançamento de dados equivocados no momento da matrícula do aluno e também a vinculação da matrícula a um código de curso que já não exista ou no qual o aluno não colará grau, como no caso do curso de Geografia.

Esclarecendo esse ponto, o curso de Geografia da UFES possui, atualmente, uma única entrada para duas graduações distintas: bacharelado e licenciatura. O aluno, ao passar no vestibular, inicia os estudos sem a definição de qual opção irá escolher, definindo geralmente, de acordo com informações da PROGRAD, no momento de solicitar a colação de grau.

Essa questão assinalada interfere diretamente no resultado encontrado no relatório do SIE sobre retenção, uma vez que esses alunos com graduação indefinida são alocados nos códigos 641 – Geografia Matutino e 642 – Geografia Noturno. No SIE, esses códigos foram configurados de forma a considerar a maior carga horária existente para o curso de Geografia, no caso a licenciatura, que demanda 3.015 horas de carga horária total de estudo, e também um número fictício de períodos a serem cursados, seis no total, sendo que atualmente para as duas graduações é sugerido cursar as disciplinas em nove períodos.

Outra peculiaridade da Geografia é que o estudante pode pedir manutenção de vínculo ao colar grau em um curso, dando continuidade aos estudos para concluir a outra graduação, mantendo dessa forma o mesmo número de matrícula. Em muitos casos, porém, os alunos vão cursando paralelamente os dois cursos, deixando para colar grau de uma só vez em duas graduações, segundo informação de servidores da PROGRAD e dados da pesquisa.

Todas essas questões influenciam no resultado do nível de retenção apontado para cada um dos alunos, e, por sugestão de Pereira, a pesquisadora decidiu utilizar um indicador simples, que tem como referência a carga horária já estudada pelo discente (CHe) e a carga horária sugerida (CHs) no PPC para o período em que o aluno se encontra, chegando a um número percentual que reflete o atraso (A) do discente em relação ao que é esperado na matriz curricular, dado esse que serviu de base para a definição do nível de retenção do aluno.

Os cálculos utilizados foram os seguintes:

$$CHe\% = \frac{CHe \times 100}{CHs} \quad A\% = 100 - CHe\%$$

Os níveis de retenção foram então classificados da seguinte forma: sem retenção ($A \leq 0$), retenção leve ($A > 0 < 30$), retenção moderada ($A > 30 < 60$), retenção severa ($A > 60$). Os alunos

que já ultrapassaram o período sugerido para conclusão do curso foram classificados como retidos.

A diferença do novo indicador para o desenvolvido por Pereira (2013) é que nesse caso não é considerada a carga horária sugerida para todo o curso e sim a do período em que o aluno se encontra (último período concluído), o que dá uma dimensão mais exata da atual situação do discente em relação ao curso.

Superada essa fase, foram então iniciadas as entrevistas com os alunos, 16 no total. Foi definida uma amostra aleatória simples entre os respondentes do questionário, por meio de sorteio, seguindo os critérios de serem contemplados um aluno de cada turno (matutino e noturno) e de cada nível de retenção (leve, moderada, severa), e ainda do grupo classificado como retido.

Por não haver entre os respondentes representantes dos dois turnos, ou ainda a pesquisadora não ter conseguido contato com os alunos por motivo de cadastro desatualizado junto à PROGRAD, o quadro final de entrevistados foi o seguinte:

Entrevistado	Curso	Nível de Retenção	Turno
Entrevistado 1	Geografia	Leve	Matutino
Entrevistado 2			Noturno
Entrevistado 3		Moderada	Matutino
Entrevistado 4			Noturno
Entrevistado 5		Severa	Noturno
Entrevistado 6			Noturno
Entrevistado 7		Retido	Matutino
Entrevistado 8			Matutino
Entrevistado 9	Letras-Português	Leve	Noturno
Entrevistado 10			Noturno
Entrevistado 11		Moderada	Matutino
Entrevistado 12			Noturno
Entrevistado 13		Severa	Noturno
Entrevistado 14			Noturno
Entrevistado 15		Retido	Matutino
Entrevistado 16			Noturno

QUADRO 5 – ENTREVISTADOS POR CURSO, NÍVEL DE RETENÇÃO E TURNO

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A RETENÇÃO DISCENTE NOS CURSOS DE LETRAS-PORTUGUÊS E GEOGRAFIA DO CCHN/UFES

O objetivo geral deste estudo foi o de identificar os fatores associados à retenção de discentes nos cursos presenciais de Letras-Português matutino, Letras-Português noturno, Geografia matutino e Geografia noturno do CCHN/UFES. Antes, porém, de adentrar na análise dos fatores relativos à permanência prolongada, será apresentado o perfil dos participantes da pesquisa, para que se possa ter conhecimento de informações a respeito dos alunos que aceitaram responder aos questionários e às entrevistas, e que estão em situação de retenção.

Segundo Pereira (2013, p. 80), “a utilidade da descrição do perfil do aluno retido se deve à possibilidade de subsidiar o planejamento e elaboração de políticas e programas com o objetivo de melhorar as condições de formação dos alunos e reduzir os níveis de retenção na instituição”.

Ressalta-se, neste momento, que os dados aqui apresentados podem ser conhecidos por meio do documento que encontra-se em anexo, no qual constam as tabelas elaboradas a fim de ilustrar e facilitar a visualização das respostas dos estudantes, bem como dar embasamento para a análise qualitativa deste estudo. As informações obtidas também foram apresentadas separadas por curso, respeitando assim as particularidades que existem em cada uma das graduações.

O perfil dos entrevistados revela que a maior parte dos alunos está na faixa compreendida entre 21 e 40 anos, estando cerca de 40% deles na faixa entre 21 e 24 anos. Mais de 60% dos alunos de Geografia são homens, ao contrário dos mais de 60% de alunas do curso de Letras-Português. Nos dois cursos, mais de 70% estão solteiros e cerca de 80% não possuem filhos e moram com familiares. Somente um aluno de Geografia já possui outro diploma em curso de nível superior, número esse que é igual a cinco no caso de Letras-Português.

Entre outros dados levantados, observou-se que aproximadamente 60% dos discentes estudam no turno noturno e não são optantes pelo sistema de cotas, e também participaram de algum programa de estágio, não participando de outro programa estudantil como monitoria, iniciação

científica ou intercâmbio. Constatou-se ainda que cerca de 80% dos estudantes já moravam na Grande Vitória antes de ingressar no ensino superior e não participaram de grupos de estudo com outros alunos até o momento em que responderam à pesquisa.

Sobre a vida econômica pessoal e familiar, mais de 50% dos discentes e seus familiares estão na faixa salarial entre um e quatro salários mínimos, ou seja, entre R\$ 788,00 e R\$ 3.152,00. Cerca de 35% dos alunos trabalham em tempo integral e em torno de 25% não exercem atividade remunerada. Sobre a participação na vida econômica da família, entre os alunos do curso de Geografia, perto de 20% trabalham e recebem ajuda da família e outros 20% não trabalham e têm os gastos financiados por familiares. Deve-se ainda considerar que quase 50% trabalham e não recebem ajuda de outras pessoas, sendo, em aproximadamente 20% dos casos, os principais responsáveis pelo sustento da família.

Já no caso dos estudantes de Letras-Português, quase 25% trabalham e contribuem para o sustento de familiares ou de outras pessoas, cerca de 20% trabalham e recebem ajuda da família e outros 20% não trabalham e têm os gastos financiados por familiares.

Outra informação obtida diz respeito ao grau de instrução do principal responsável pela renda familiar. Entre os alunos de Letras-Português, a realidade é de que mais de 35% possuem ensino médio completo e mais de 30% possuem curso superior completo. Já no caso do curso de Geografia, cerca de 25% dos principais responsáveis pela renda possuem ensino fundamental incompleto, e outros 20% ensino médio completo, devendo ser considerados, ainda, 20% de respondentes que são os principais responsáveis pela renda da família.

Após o conhecimento do perfil dos alunos participantes da pesquisa, que também servirá de apoio para o desenvolvimento de ações institucionais de prevenção e combate à retenção, segue-se para a exposição dos resultados encontrados e a discussão. De acordo com o suporte teórico adotado por esta pesquisa, e ainda com o modelo proposto por Pereira (2013) para o estudo da retenção, evidenciou-se que o desenvolvimento dos alunos no decorrer da graduação e a propensão à retenção são profundamente influenciados pelos ambientes nos quais estão inseridos.

Sendo assim, estão expostas a seguir as categorias utilizadas para a análise dos dados neste estudo, que são diretamente relacionadas ao contexto no qual os alunos estão inseridos. São

elas: os fatores referentes a características individuais do estudante, os fatores externos à instituição e os fatores internos à instituição. Ao final do capítulo, concluindo a discussão, apresenta-se a visão institucional acerca da problemática.

4.1.1 Fatores referentes a características individuais do estudante

Como já dito anteriormente, para realizar a identificação dos fatores associados à retenção de discentes nos cursos estudados, foram definidas categorias de análise, dentre elas os fatores referentes a características individuais do estudante.

A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996b, p. 27) incluiu, nessa categoria, os fatores a seguir, também considerados neste estudo.

- relativos à habilidades de estudo;
- relacionados à personalidade;
- decorrentes da formação escolar anterior;
- vinculados à escolha precoce da profissão;
- relacionados a dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária;
- decorrentes da incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho; [...]
- decorrentes de dificuldades na relação ensino-aprendizagem, traduzidas em reprovações constantes ou na baixa frequência às aulas;
- decorrentes da desinformação a respeito da natureza dos cursos; [...]

Inicia-se a apresentação dos resultados e a discussão a respeito da categoria em tela pela análise das respostas obtidas por meio do quadro constante no questionário, que possuía escala com variação de resposta de um a cinco, números esses que representam nenhuma influência (1), pouca influência (2), moderada influência (3), alguma influência (4) ou total influência (5).

Destaca-se então que, para a maioria dos respondentes dos cursos de Geografia e de Letras-Português, não tiveram nenhuma influência na retenção na graduação a escolha da carreira profissional ainda muito jovem, a formação escolar do ensino médio insuficiente para o acompanhamento do curso, a desilusão com o curso por conta da falta de informação prévia ou ainda o nível fraco de integração e/ou relacionamento com os colegas da graduação.

No que se refere às dificuldades de adaptação à nova dinâmica acadêmica da universidade, 19 alunos de Geografia e 13 de Letras-Português responderam que esse fator não teve nenhuma influência na retenção, mas se deve considerar que 16 discentes do primeiro curso e sete do segundo responderam que teve moderada influência. Ainda outros cinco estudantes de Letras-Português disseram que teve total influência na retenção.

Tal informação deve ser observada pela instituição, que deve repensar questões como, por exemplo, o regime de créditos e a periodização, e ainda considerar as mudanças socioculturais pelas quais passam os alunos. Adachi (2009) deu destaque em sua pesquisa aos resultados que encontrou a respeito da adaptação à vida universitária, corroborando a importância do assunto ao observar que a diferença do ensino médio para o ensino superior causa estranhamento ao discente e pode afetar o desenvolvimento dos estudos.

Já quando se trata das dificuldades enfrentadas por problemas emocionais, como déficit de atenção, problemas psicológicos, depressão ou vícios, 19 estudantes de Geografia e 14 de Letras-Português disseram que essa questão não teve nenhuma influência na retenção, devendo ser considerados, entretanto, os 14 discentes do primeiro curso e os sete do segundo que afirmaram que teve moderada influência.

O fator incompatibilidade entre os horários do trabalho e das disciplinas do curso foi apontado pela maioria dos participantes de Letras-Português como de moderada ou total influência na permanência prolongada, ao passo que 15 estudantes de Geografia o descreveram como de nenhuma influência e outros 12 afirmaram que teve total influência.

Outro ponto abordado foi a dificuldade para se dedicar aos estudos. Enquanto 17 alunos de Geografia responderam que foi um fator de moderada influência na retenção, 10 disseram que não teve nenhuma influência e outros 10 que foi pouca. Já entre os alunos de Letras-Português, a maior parte demonstrou que o fator em questão teve influência na retenção, sendo que 10 informaram ter moderada influência, seis pouca influência e outros seis total influência.

Os discentes também foram perguntados sobre a quantidade de horas que dedicam aos estudos fora da sala de aula, por semana. Entre os alunos de Geografia, mais de 30% responderam que dedicam de uma a duas horas aos estudos e outros quase 40% disseram dedicar-se de três a

cinco horas. Já entre os alunos de Letras-Português, mais de 30% afirmaram se dedicar de seis a oito horas e quase 30% de uma a duas horas por semana.

A questão da influência do trabalho nos estudos, principalmente no que se refere ao tempo de dedicação necessário, foi abordada por diversos autores que trabalharam a evasão e a retenção na literatura brasileira. Entre os pesquisadores que discutiram a temática no contexto da permanência prolongada, pode-se citar Rissi e Marcondes (2011, p. 161), os quais afirmaram que

[...] a dificuldade em conciliar trabalho e estudos [...] além de atrasar a formação, acaba desestimulando o aluno a continuar o curso. O aluno trabalhador, muitas vezes, é sacrificado diante das inúmeras atividades exigidas pelo curso, causando distanciamento entre os saberes e as notas do aluno com total disponibilidade de tempo e o aluno trabalhador.

Dando prosseguimento à análise, cabe aqui sublinhar que, para facilitar a observação das informações reunidas por meio das questões abertas dos questionários e das entrevistas, no que tange aos motivos que levaram o aluno à retenção, foram desenvolvidas também subcategorias de análise. Esclarece-se que essas últimas complementam as categorias já citadas anteriormente, e foram definidas de acordo com as respostas dos participantes, ou seja, *ex post facto*. No caso dos fatores relacionados a características individuais dos discentes, são elas: questões pessoais, disciplinas, desestímulo, desempenho no curso e alta carga de estudos, que serão melhor detalhadas a seguir.

Quando se trata das questões pessoais, são consideradas as dificuldades dos alunos para se dedicarem aos estudos, o que inclui a falta de tempo pelo fato de trabalhar, e ainda a decisão por cursar número menor de disciplinas, o desejo de permanecer por mais tempo na universidade, e as dificuldades enfrentadas por problemas emocionais. Essa subcategoria aparece com muito destaque nas respostas dos participantes, tanto nas respostas dos questionários quanto nas entrevistas.

A maioria das respostas dos participantes teve relação com o fato de não terem tempo disponível para os estudos em virtude do trabalho. A resposta “tinha pouco tempo para estudar” se repetiu entre os alunos. Um deles deu o seguinte retorno: “Falta de tempo para trabalhar e estudar. Qual a prioridade?”. Três estudantes de Letras-Português relataram que a depressão causou retenção no curso, e uma outra resposta chamou atenção entre os

respondentes de Geografia: “O terceiro principal motivo que me fez ficar retido foi gostar da UFES, não querer sair de lá. Mas isso é uma coisa que estou percebendo recentemente”.

Ainda com relação ao trabalho durante a graduação, na subcategoria disciplinas foi considerada a incompatibilidade entre a oferta de algumas disciplinas do curso e os horários do trabalho, citada pelos respondentes. Durante as entrevistas, alguns relataram dificuldades para cursar determinadas disciplinas obrigatórias, visto que são ofertadas em turno diferente do que são matriculados. Pode-se citar os laboratórios de Letras-Português que, segundo os entrevistados 10 e 16, tem sido ofertados no mesmo horário das disciplinas obrigatórias ou no turno matutino, o que impossibilita a matrícula dos alunos do noturno que trabalham durante o dia.

Essas respostas certificam o resultado já anteriormente apresentado sobre a questão do trabalho durante a vida universitária, e apontam uma situação complexa para a análise da instituição, pois se trata, na maioria das vezes, de uma necessidade do aluno. Porém, as respostas acima descritas mostram também situações em que a UFES pode intervir, principalmente em relação à organização da grade curricular do curso, pensando-a de forma a acolher as necessidades dos estudantes trabalhadores, os quais geralmente não possuem muito tempo para estudar fora da universidade e nem tampouco podem cursar disciplinas em outro turno.

Dando continuidade, passa-se à subcategoria desestímulo, na qual estão agrupadas as respostas referentes a dúvidas quanto à carreira, desmotivação, falta de interesse ou de comprometimento, dificuldade de adaptação à dinâmica do curso/ da universidade, e ainda cansaço e estresse. Sobre os dois últimos itens, os entrevistados que trabalham afirmaram que a dupla jornada – estudo e trabalho – é muito cansativa e estressante, de forma que compromete o acompanhamento do curso. O entrevistado 3 informou também que a dúvida sobre a escolha da graduação o fez atrasar no início do curso, por não se dedicar como deveria, e que somente quando ele teve certeza da decisão é que voltou ao ritmo de estudos.

Já na subcategoria desempenho no curso, foram consideradas as incompatibilidades pessoais na relação ensino-aprendizagem traduzidas em reprovações constantes e/ou baixa frequência às aulas, e ainda a formação escolar insuficiente ou que dificultou o acompanhamento do curso. Sobre o assunto, o entrevistado 13 informou que a falta de base no ensino médio o

atrapalhou o desenvolvimento na graduação, afirmando: “tive muita dificuldade de acompanhar algumas disciplinas e isso me atrasou no curso”.

Pereira (2003) constatou em sua pesquisa que a dificuldade do aluno em acompanhar o ritmo do curso possui influência no prosseguimento dos estudos pelos discentes e deve ser considerada no planejamento do curso. Sobre esse ponto, já foi abordado anteriormente o estudo de Silva (2014), que destacou a responsabilidade da instituição em observar as necessidades dos alunos e dar suporte para diminuir ou até mesmo encerrar essas dificuldades educacionais iniciais.

Tendo em vista que os fatores acima, relacionados a características individuais do aluno, influenciam o contexto familiar e as condições financeiras – que também podem ser chamados de fatores externos à instituição (Pereira, 2013) –, será realizada a análise dessa categoria a seguir.

4.1.2 Fatores externos à instituição

De acordo com a definição de Pereira (2013, p. 60), os fatores externos à instituição referem-se “[...] a condições financeiras, contexto e responsabilidades familiares e trabalho”. Essa categoria apresenta para a instituição a situação dos alunos, porém são questões em que a Universidade não pode intervir, mas somente considerar no planejamento das ações institucionais.

Entre os respostas observadas e alcançadas por meio do quadro constante no questionário, com a utilização das escalas já anteriormente especificadas, 17 discentes de Geografia e 12 de Letras-Português afirmaram que as dificuldades financeiras particulares não impossibilitaram a frequência ao curso, ainda mais, não tiveram nenhuma influência na retenção. Porém, para 13 alunos de Geografia esse fator teve moderada influência e para 10 discentes de Letras-Português teve total influência.

Outra questão perguntada, e novamente sobre o trabalho, foi a respeito da necessidade de trabalhar enquanto frequenta o curso. Para a maioria dos respondentes, esse fator é de moderada ou ainda total influência no prolongamento da permanência, a saber: 18 alunos de

Geografia e 14 de Letras-Português disseram que teve total influência, enquanto 16 discentes de Geografia e nove de Letras-Português afirmaram que a influência foi moderada.

Para os demais itens perguntados, a maioria dos participantes respondeu que não tiveram nenhuma influência na retenção. São eles: a falta de tempo porque frequenta/frequentava outro curso, a facilidade de conseguir bons empregos com ensino médio ou curso técnico, a falta de valorização do seu estudo por parte de família e de amigos, ou ainda problemas de saúde pessoal ou de familiares.

A respeito da análise das respostas abertas dos questionários e das entrevistas, na categoria em tela, foram criadas as subcategorias: trabalho, alta carga de estudos, percurso e novamente questões pessoais, com um enfoque mais relacionado à família.

Aqui, a questão do trabalho tem uma outra perspectiva, mais relacionada à sobrevivência pessoal ou familiar e também ao mercado de trabalho, incluindo assim a necessidade de trabalhar enquanto frequenta o curso, para o sustento próprio ou da família, e ainda a não necessidade do diploma para conseguir ou garantir emprego.

Para exemplificar, cinco alunos de Geografia disseram no questionário que a obrigação de trabalhar foi o principal motivo da retenção e cinco afirmaram que foi o segundo principal motivo, devendo aqui destacar que sempre um dos outros motivos tinha relação direta com o trabalho, como cansaço ou incompatibilidade de horários do emprego com a grade de disciplinas. Para nove discentes de Letras-Português, o trabalho foi o principal motivo da retenção, e quatro responderam que foi o segundo principal motivo.

Muitas respostas foram dadas em torno da necessidade do trabalho, entre elas “trabalho para me sustentar” ou ainda “preciso trabalhar para auxiliar a família”. Ney (2010) também observou essa questão, destacando a importância da conciliação das atividades acadêmicas com as necessidades financeiras, ponto em que a instituição pode desenvolver ações. Sobre o assunto, o autor pondera que “identificar os estudantes com tais necessidades de trabalho e conhecer os seus perfis, pode contribuir para a formulação de uma política de distribuição de bolsas e/ou auxílio financeiro em projetos que integrem a necessidade de trabalho e o perfil do estudante” (NEY, 2010, p. 90).

Outra subcategoria analisada é a que diz respeito às questões pessoais, como problemas de saúde pessoal ou de familiares, gravidez e dificuldades financeiras particulares que impossibilitam a frequência integral ao curso. Esses fatores foram apontados em destaque pelos alunos, principalmente os de Letras-Português.

Uma das entrevistadas informou que teve uma gravidez não planejada e que precisou priorizar os cuidados com o filho. Ela esclareceu que o “[...] filho nasceu com uma malformação congênita e precisa de algumas intervenções cirúrgicas em curto espaço de tempo, necessitando, assim, de cuidados específicos”. Outro ponto que a participante apontou é que “falta compreensão dos professores com a questão da maternidade”.

Percebe-se que a questão das prioridades dos alunos mudam ao longo dos anos, e que a instituição precisa estar atenta a todos esses fatores. Problemas de saúde podem surgir, a gravidez pode acontecer, o desemprego pode dificultar a ida à universidade, e então o estudante precisa dar conta de situações não previstas, deixando de fazer alguns disciplinas, trancando o curso, ou até mesmo desistindo da graduação. Apesar da instituição não ter condições de resolver questões externas, que não lhe são inerentes, aponta-se a necessidade do conhecimento e da compreensão a respeito desses fatores, a fim de considerá-los no planejamento do curso.

Outra questão abordada pelos estudantes é a alta carga de estudos, que está relacionada à falta de tempo porque o discente frequenta/frequentava outro curso, simultaneamente, na mesma ou em outra instituição de ensino, ou ainda cursa/cursava disciplinas para se graduar em licenciatura e bacharelado (no caso da Geografia). Quatro participantes de Letras-Português e outros quatro de Geografia alegaram ter vivido ou ainda vivenciar essa situação. Um dos respondentes destacou a questão do curso com dupla habilitação e o fato do fluxo do curso acontecer de forma com que os que decidem fazer as duas graduações acabam por ficar “sem um grupo para manter o ritmo”.

A respeito dessa questão, a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (Brasil, 1996b) também se atentou para o fato de que as graduações em que se permite mais de uma habilitação, de forma concomitante, acabam por retardar a diplomação. Destaca-se aqui que, apesar da maioria dos alunos ter respondido no questionário que esse item não teve nenhuma influência na retenção, a dupla habilitação nos cursos e a

frequência em dois cursos simultâneos devem ser consideradas pela instituição, pois essa questão pode afetar o desempenho dos estudantes e o número de disciplinas cursadas, e ainda revelar questões ligadas ao preparo para o mercado de trabalho.

Outro ponto indicado pelos participantes, e que está englobado na subcategoria percurso, é a grande distância entre o local de estudo e a casa ou o local de trabalho, e os problemas com o trânsito e com o transporte coletivo, o que faz com que os estudantes por vezes percam a primeira aula ou tenham de sair antes do final da última disciplina. O entrevistado 6 disse que o fato de residir em um município e trabalhar em outro, que ainda é diferente daquele no qual se encontra a universidade, é um grande entrave para seu desenvolvimento na graduação. “Fico muito tempo preso no trânsito, todos os dias”, afirmou.

As situações acima descritas, e que compõem a categoria de fatores externos à instituição, influenciam diretamente à situação de retenção do discente e, junto aos fatores internos à instituição, irão afetar o desempenho acadêmico do aluno, de acordo com o modelo proposto por Pereira (2013). Tendo em vista esse conjunto de relações entre as variáveis, apresenta-se a seguir os fatores internos à instituição ou os fatores do ambiente institucional, como abordado por Pereira (2013).

4.1.3 Fatores internos à instituição

Os fatores internos à instituição são aqueles inerentes ao ambiente institucional, nos quais a universidade tem direta influência e atuação. Segundo a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras (BRASIL, 1996b, p. 29), algumas questões internas do ambiente acadêmico afetam o desenvolvimento do aluno no decorrer do curso e causam a retenção. São esses fatores:

- peculiares a questões acadêmicas;
- currículos desatualizados, alongados;
- rígida cadeia de pré-requisitos, além da falta de clareza sobre o próprio projeto pedagógico do curso;
- relacionados a questões didático-pedagógicas: por exemplo, critérios impróprios de avaliação do desempenho discente;
- relacionados à falta de formação pedagógica ou ao desinteresse do docente;
- vinculados à ausência ou ao pequeno número de programas institucionais para o estudante, como Iniciação Científica, Monitoria, programas PET (Programa Especial de Treinamento), etc.;
- decorrentes da cultura institucional de desvalorização da docência na graduação;
- decorrentes de insuficiente estrutura de apoio ao ensino de graduação:

- laboratórios de ensino, equipamentos de informática, etc. [...]

Os alunos também foram questionados sobre os itens dessa categoria, e as respostas permitem uma visão da influência da instituição no caminho escolar do universitário. Dentro da categoria, as primeiras questões analisadas foram as respondidas por meio do quadro que constava no questionário, e os resultados são apresentados a seguir.

Ao serem perguntados sobre o uso de critérios pouco objetivos na avaliação, 15 discentes de Geografia e 14 de Letras-Português disseram que não teve nenhuma influência na permanência prolongada. Já 17 alunos do primeiro curso e outros sete do último afirmaram que esse fator teve moderada influência. Ainda outros sete alunos de Geografia e seis de Letras-Português responderam que teve pouca influência.

Quanto ao currículo do curso estar desatualizado, incompatível com a atual realidade de mercado e ser muito extenso e rígido, a maior parte dos universitários de Letras-Português apontou esse item como de nenhuma influência na retenção, o que também foi respondido por 15 alunos de Geografia. Porém, 12 discentes do último curso disseram que o fator teve moderada influência e outros cinco que teve total influência, o que também foi respondido por sete alunos de Letras-Português.

Sobre a falta de formação pedagógica e didática ou desinteresse dos professores do curso, os estudantes de Letras-Português responderam que o item teve pouca (sete alunos) ou nenhuma (14 alunos) influência no prolongamento da permanência na instituição. Já para a maioria dos discentes de Geografia, esse ponto teve influência na permanência prolongada, sendo que para 13 alunos foi pouca, para 15 foi moderada e para nove estudantes o fator teve total influência.

Já a respeito da ausência ou de um número muito pequeno de programas institucionais para o estudante, como monitoria e iniciação científica, a maior parte dos participantes de Letras-Português disse que esse fator não teve influência na retenção, ao passo que 10 alunos de Geografia afirmaram que teve pouca influência e 18 responderam que teve moderada influência.

Sobre a estrutura de apoio insuficiente aos cursos de graduação, como laboratórios e apoio técnico, e ainda infraestrutura ruim da biblioteca e das salas, entre os outros, os alunos de

Geografia se dividiram nas respostas. Para 10 alunos, essa questão não teve influência na retenção, 11 disseram que teve pouca influência, 13 responderam moderada influência e outros nove total influência. Porém, para a maior parte dos discentes de Letras-Português, esse item não teve nenhuma influência.

Ao serem questionados sobre o número insuficiente de professores, 20 alunos de Letras-Português responderam que não teve nenhuma influência na retenção no curso, ao passo que sete afirmaram que teve moderada influência. Entre os alunos de Geografia, 15 participantes disseram que não teve influência, 11 moderada influência e outros 11 total influência.

Já no item inexistência de programas de suporte e acompanhamento de estudantes que apresentem dificuldades de rendimento em algumas disciplinas fundamentais do curso, 14 alunos de Geografia e 15 de Letras-Português assinalaram que a questão não teve nenhuma influência na retenção. É preciso, contudo, dar destaque ao fato de que 17 alunos de Geografia responderam que essa questão teve moderada influência no processo de atraso em relação às previsões da grade curricular.

Sobre a existência de disciplinas com alto índice de reprovação, retendo os alunos por vários períodos, esse não parece ser o caso do curso de Letras-Português, pois a maioria dos alunos disse não ter influência na permanência prolongada na UFES. A mesma resposta foi dada por 20 alunos de Geografia, entretanto outros 11 discentes disseram que teve moderada influência.

Acentua-se aqui que a falta de orientação aos alunos sobre normas, periodização e prazos, bem como a falta de orientação acadêmica de como estudar ou pesquisar, foram destacadas pelos alunos por sua alta influência na retenção. Apesar de 11 alunos de Geografia e 12 de Letras-Português responderem que não teve nenhuma influência, o item teve moderada influência para 17 discentes de Geografia e nove de Letras-Português, e ainda total influência para 19 alunos do primeiro curso e cinco do último.

Por outro lado, os fatores relacionados à cadeia rígida de pré-requisitos do curso, a incompatibilidade do horário no qual a graduação é oferecida e a facilidade para trancamento não são, para a maioria dos alunos das duas graduações, fatores de influência na retenção.

Dando prosseguimento, a inexistência ou o baixo número de alunos atendidos por programas de assistência estudantil, como bolsa alimentação e moradia, não foi considerada relevante na retenção dos alunos de Letras-Português, uma vez que 21 alunos responderam que o item não teve nenhuma influência. Já no curso de Geografia, 16 alunos também responderam que o fator não teve nenhuma influência na retenção, enquanto 10 disseram que teve pouca influência e 13 moderada influência.

Outro ponto abordado foi a falta de interação entre as disciplinas, ou interdisciplinaridade. Se para 18 alunos de Letras-Português e 17 de Geografia essa questão não interfere no fato de estarem fora do ritmo no curso, outros 26 alunos do último curso apontaram a influência do item, divididos entre nove que responderam pouca influência, outros nove que assinalaram moderada influência e oito discentes que disseram que o fator teve total influência na retenção.

Destaca-se que, ao serem os discentes perguntados sobre a realização de algum contato por parte da instituição para prevenção da retenção, apenas um aluno de Geografia e dois de Letras-Português responderam que foram contatados.

É preciso evidenciar aqui que, ao analisar os resultados inqueridos acima, a primeira impressão é de que pouco ou nada o ambiente institucional influenciou a retenção dos discentes de Letras-Português. No entanto, há evidências de que outros fatores do ambiente institucional, que também envolvem os processos de retenção, tiveram influência significativa na permanência prolongada dos estudantes, pois se destacaram entre as respostas abertas dos questionários e das entrevistas.

O primeiro desses fatores está relacionado à subcategoria disciplinas, que aqui envolve os problemas com a oferta de disciplinas como horários conflitantes e falta de vagas, disciplinas com oferta anual, excesso de disciplinas obrigatórias em um mesmo período, conflito de horário entre disciplinas obrigatórias e optativas, disciplinas obrigatórias que são ofertadas somente em horário distinto daquele no qual o aluno estuda, currículo e abordagem desatualizada das disciplinas e falta de didática na abordagem utilizada. O entrevistado 11, por exemplo, destacou que não vê problemas no currículo do curso, porém o “conteúdo das matérias não atende às necessidades do mercado”.

Outro ponto muito abordado pelos entrevistados foi em relação à oferta de disciplinas, tanto no que diz respeito ao formato de ofertas das matérias, como também em relação aos horários. Para um discente participante, “a UFES parece ignorar que quem trabalha o dia todo e estuda à noite só tem o final de semana para estudos EXTRAS, sejam laboratórios ou tarefas relacionadas às disciplinas”. O entrevistado 5 afirmou que “é difícil conseguir matrícula nas disciplinas”, e o entrevistado 1 reclamou que “a oferta das disciplinas optativas coincide com as obrigatórias”, questões apontadas também por outros discentes.

O comportamento dessa incidência parece refletir as prerrogativas apontadas pelo estudo de Pereira (2003), que definiu a problemática da oferta de disciplinas e da didática dos docentes como fator de retenção do alunos. O autor destacou, em sua pesquisa, “[...] a insatisfação do acadêmico com os métodos de avaliação empregados pelos docentes, com a deficiência didático pedagógica dos professores e com a má qualidade no atendimento” (PEREIRA, 2003, p. 139).

Já no que se refere às questões ligadas à produção do trabalho de conclusão de curso (TCC), como o tempo de dedicação necessário para a pesquisa e também problemas com orientador, a maior parte dos participantes da pesquisa ainda não está no momento da confecção do trabalho, e apenas um estudante de Geografia o apontou como principal motivo da permanência prolongada na UFES. Porém, para esse item, foi disponibilizado um espaço no questionário para o discente explicar como o TCC tem atrasado a conclusão da graduação, e é importante conhecer a manifestação dos estudantes que já se encontram nessa fase.

Um aluno de Letras-Português se queixou de que não consegue um professor para orientá-lo e outro já demonstrou preocupação de que não terá horário disponível para produzir o TCC e encontrar o orientador, uma vez que trabalha o dia todo e tem uma grade cheia de disciplinas à noite. Entre os estudantes de Geografia, alguns reclamaram de falta de tempo ou de horário para atendimento, outro disse estar em um ritmo mais lento para o “desenvolvimento da monografia com uma pesquisa com melhor qualidade e pelo fato do objeto de estudo ser uma cidade do interior do estado do Espírito Santo”.

Nesse item, outra resposta se destacou entre o material coletado. “Escrever o TCC significa sair da UFES. Eu tinha um pouco de receio de sair da UFES, apesar de não perceber. Estou trabalhando nisso e pretendo sair da UFES no final desse ano”.

Assim, diante das questões expostas, deve-se ter em mente que quer seja por motivos pessoais, pela falta de tempo disponível ou até pelas dificuldades com a pesquisa, o TCC demonstra um potencial de retenção do alunado que deve ser considerado pela instituição. Essa deve elaborar com cuidado a grade de disciplinas do final da graduação, já prevendo a necessidade da revisão bibliográfica e da pesquisa de campo e, ainda, preparar o estudante para essa fase, com orientações a respeito do desenvolvimento do TCC e de como organizar o tempo, realizar a pesquisa, entre outras necessidades apresentadas.

Dando continuidade, a próxima subcategoria analisada é aquela que diz respeito à relação dos estudantes com os professores, incluindo a desmotivação provocada por atitudes pouco democráticas de determinados professores, a falta de compreensão dos professores com alunos que trabalham ou tem filhos, e também a dificuldade de acesso aos professores e ao colegiado.

O entrevistado 7, por exemplo, disse que abandonou algumas disciplinas ou acabou reprovando por não concordar com a condução dos professores em relação ao conteúdo a ser trabalhado, o que também abordou o entrevistado 8. Já o entrevistado 15 disse que o curso não é democrático, pois há uma só forma de abordagem dos conteúdos pelos docentes, não sendo amplo o espectro de autores estudados, afirmando que “para os professores só há uma forma de pensar, o pensamento marxista”.

Um dos participantes do curso de Geografia também alegou que o principal motivo de estar retido no curso é a perseguição de professores, e outro respondeu ainda que possui “problemas pessoais com professores”. Para o entrevistado 5, “falta organização da coordenação do curso e falta compreensão dos professores com quem trabalha”. Já o entrevistado 12 afirmou que a falta de didática dos professores é fator de desestímulo para os alunos, e fez uma denúncia de que “professores voluntários lecionam disciplinas sozinhos e nem sempre são capacitados”.

Essa questão da relação com os professores deve ser trabalhada de forma séria e responsável, principalmente pelos colegiados dos cursos que, registra-se aqui, também receberam críticas dos discentes, os quais afirmaram ter dificuldade de acesso aos coordenadores. Os professores da graduação precisam compreender a importância da atualização constante e que o diálogo com os alunos é o principal caminho para mantê-los estimulados e no ritmo. Sobre esse ponto,

as autoras Rissi e Marcondes (2011, p. 161) destacaram que “caso não tenha incentivos por parte dos professores ou se são muito intransigentes, o aluno acaba desestimulado e o resultado, quase sempre é a evasão”.

Tendo em vista o fato de que nessa categoria foram abordados os fatores diretamente ligados à influência da instituição na retenção, será dada continuidade a análise com a apresentação e a discussão da visão da Universidade em relação à permanência prolongada dos discentes, para que assim que complementem as informações e para que seja possível analisar se são congruentes as duas visões, tanto a dos alunos quanto a da instituição.

4.1.4 A visão da instituição

Um dos objetivos específicos deste estudo foi identificar os fatores associados ao processo da permanência prolongada do ponto de vista dos discentes e da instituição. Considerando que a visão dos alunos foi acima apresentada, passa-se então para a apresentação das questões apontadas pelos docentes nas entrevistas realizadas.

O diretor do CCHN e os coordenadores de colegiado foram questionados a respeito da retenção nas graduações que foram selecionadas para esta pesquisa, e manifestaram a visão da problemática que adquiriram no contato diário com os discentes, tanto na sala de aula como nos setores administrativos que chefiavam.

O primeiro ponto abordado pelo diretor do centro e pelo ex-coordenador do colegiado de Geografia foi a respeito das questões inerentes ao curso de Geografia, por conta da habilitação concomitante em licenciatura e bacharelado. Os dois profissionais demonstraram preocupação com os dados da retenção no curso, tendo em vista que os discentes muitas vezes permanecem por mais tempo na universidade para obter as duas graduações, o que é possível com apenas uma entrada, ou seja, um único vestibular. Sobre a dupla habilitação, o diretor destacou a importância de “[...] encontrar uma maneira de que esse aluno que opta pelo segundo diploma não conte como retido, pois é um outro curso”.

Ainda a respeito da questão do alto número de discentes em situação de retenção em Geografia, o ex-coordenador grifou o fato de que “[...] é preciso ter cuidado, principalmente em relação ao tratamento dos dados do curso de Geografia, pois esse tem especificidades”. E

acrescentou que “do ponto de vista legal, para a UFES e para o MEC, geografia bacharelado e licenciatura são dois cursos diferentes, contando o aluno duas vezes, o que amplia a perspectiva da retenção, fazendo parecer maior esse número”. Outro ponto levantado pelo professor é que “o aluno terminar dois cursos em oito anos é um problema no caso da Geografia, pois teve uma só entrada pelo vestibular. Agora se ele tivesse realizado dois vestibulares, cursar dois cursos em oito anos seria ótimo, 100% de aproveitamento”.

Outra situação observada pela coordenadora do curso Letras-Português foi a respeito da profissão de professor no Brasil. “Os alunos entram [...] e prestam vestibular sem ter tanta certeza das implicações disso para vida, das escolhas de vida, o que é a profissão de professor, e durante o curso começam a se esbarrar com uma realidade, que é a realidade do professorado brasileiro hoje”.

O diretor do CCHN, da mesma forma, manifestou-se em relação aos cursos de licenciatura e a desvalorização desses profissionais no mercado de trabalho, assumindo também para a instituição a responsabilidade de trabalhar esse assunto. E assim, relata:

Eu penso que os alunos não conseguem ver, em alguns cursos, um futuro, um futuro de sucesso. E é isso que a universidade precisa trabalhar mais, e o próprio centro, essa questão do que podem fazer enquanto profissionais, em que o profissional daquela área pode atuar. É preciso fazer com que os professores detalhem mais esse tipo de informação para os alunos, pois, às vezes, muitas informações são passadas de livros, de teorias, mas nenhuma informação da profissão é passada para o aluno, os aspectos positivos de cada profissão.

Ressalte-se, a respeito desse ponto, de que tal assunto não foi abordado pelos alunos participantes da pesquisa, ao menos de forma direta. Alguns manifestaram apenas a dúvida em relação ao curso escolhido, sem contudo entrar no mérito da questão profissional.

Sobre o desenvolvimento de políticas para os discentes pela instituição, o diretor do CCHN enfatizou a necessidade de uma ação específica para os cursos noturnos, que geralmente tem estudantes trabalhadores, observando que “para os alunos é mais difícil, mais complicado continuar no curso, um esforço muito maior do que para os alunos que não trabalham”.

A coordenadora de Letras-Português igualmente abordou o assunto, apontado a necessidade do desenvolvimento de efetivas políticas de permanência estudantil na UFES, que atualmente considera limitadas. E desta forma, aponta que:

Nós temos o auxílio para cópias que ajuda bastante, mas nós temos de ter os livros na biblioteca para quem não consegue o auxílio para cópias. Nós temos auxílio alimentação, mas o aluno que só vem para a universidade a noite não vai aproveitar esse auxílio, pois não passa o dia inteiro aqui. Nós temos um auxílio moradia, mas nós estamos em um dos bairros mais caros do Espírito Santo e esse auxílio não contempla, ajuda alguns, mas não é suficiente, principalmente para morar aqui perto.

No que se refere à estrutura ofertada pela Universidade, o diretor do centro não considera que seja fator determinante para a retenção. “Nós temos bons professores, boas salas de aula – não são excelentes, mas são boas –, por isso acho que não é a estrutura que faz com que os alunos desistam do curso”, afirmou. O pensamento do diretor está em harmonia com as manifestações dos alunos de Letras-Português, que não deram destaque para a questão da estrutura da UFES como um complicador no desenvolvimento durante a graduação. Porém, os discentes de Geografia manifestaram a necessidade de melhorias nesse quesito.

Já no que concerne à oferta de disciplinas, o diretor do CCHN teve concordância com as reclamações apresentadas pelos discentes, pois, durante a entrevista, afirmou existir problemas com a forma como as disciplinas são oferecidas aos alunos. “Ocorre que a oferta de disciplinas para alguns cursos só ocorre periodicamente, e não semestralmente. O aluno que reprova uma vez fica um ano esperando, duas vezes dois anos, então não existe uma oferta semestral e isso é um problema sério para alguns cursos”. O diretor observou também que o número reduzido de professores dificulta e limita a oferta das disciplinas, inclusive as optativas, que por vezes são cursadas em outros departamentos.

O trabalho de conclusão de curso foi outro assunto discutido com os entrevistados, e o ex-coordenador de Geografia frisou a preocupação que possui com o atual modelo de TCC exigido, que ele considera ser causador de retenção dos alunos. Sobre esse aspecto, diz que:

A dinâmica da própria pesquisa acaba por reter o aluno, pois aqui há necessidade de trabalho de campo, estudo empírico, o que demanda um tempo de maturação, de ir a campo, fazer a coleta dos dados, analisar, refletir, discutir, o que não é possível realizar em seis meses, como no caso de revisões bibliográficas. O aluno vai a campo, faz a coleta de um solo, por exemplo, ou faz a análise ou um estudo de um bairro, enfim, isso demanda um tempo que não é viável nesses seis meses.

O professor ainda lembrou que, no período em que esteve na coordenação do colegiado, “a maior parte dos alunos que vinham pedir plano de estudo diziam que só faltava a monografia para a conclusão do curso, e que não queriam ser jubilados”.

Outro assunto que foi levantado pelos docentes, e que também foi apontado pelos alunos, tem relação com o percurso até a universidade. Segundo o ex-coordenador de Geografia, “alguns alunos tem dificuldades de locomoção, própria do ambiente urbano, de chegar na aula no horário ou ainda ter de sair mais cedo”. A coordenadora de Letras-Português corroborou a afirmativa, ao dizer: “nossas aulas começam as seis da tarde e poucos conseguem chegar nesse horário. O patrão não libera mais cedo, o trânsito, o ônibus que atrasa”.

Sobre o desempenho dos alunos no curso e o impacto na situação de retenção, o diretor do centro declarou, sem o intuito de generalizar a problemática, que “na experiência enquanto professor pude observar que, geralmente, os alunos que tem um rendimento menor nas disciplinas permanecem mais tempo na universidade para conseguir concluir o curso”. O ex-coordenador de Geografia ponderou que considera muito difícil o discente fechar toda a grade de disciplinas no período, principalmente os alunos do noturno que são trabalhadores. “Eu acho que essa questão de grade fechada, que tem de formar naquele período, não é possível, pois é preciso um período de maturação, de um aprendizado, que pode variar para cada um, pois são diferentes histórias”.

Ainda sobre a temática, o ex-coordenador de Geografia afirmou que o curso exige uma alta carga horária de estudos fora das aulas, portanto ele vê isso como um possível entrave para o aluno que trabalha. “No terceiro período, por exemplo, as disciplinas são mais pesadas, exigem uma alta carga de leitura, de trabalhos extraclasse, e isso também é algo a ser pensado”. Sobre o estudante trabalhador, a coordenadora de Letras-Português ressaltou que “muitos alunos aqui não tem tempo de dedicação para o curso pois estão envolvidos com o seu ganha pão”.

A coordenadora de Letras-Português também chamou atenção para duas questões muito atuais: a defasagem do ensino básico e a nova geração cada vez mais dependente de tecnologias. Sobre o primeiro ponto, a professora observou que o curso de Letras-Português “exige muito do alunado, e nós temos uma educação básica cada vez mais defasada. Aqui nós teríamos de estudar outros aspectos da gramática, estudar linguística, [...] mas na verdade os alunos vem para cá com problemas básicos da gramática, do ensino médio e fundamental”. Já sobre o uso de tecnologias em sala de aula, principalmente o celular, o problema abordado pela coordenadora é a falta de atenção dos discentes, que “não tem uma cultura de estudo, de

atenção. A gente está lidando com uma geração que não consegue prestar atenção por muito tempo”.

Quando o assunto é a participação dos estudantes em atividades como grupos de estudos, o que já foi apontado na literatura como um forma de prevenção da permanência prolongada (TINTO, 1975), a coordenadora de Letras-Português informou que, para os professores, “a impressão é de que os alunos que participam das atividades de grupos de estudos tem uma formação mais aprofundada, tem uma atuação diferente em várias disciplinas”.

Deve-se considerar, ainda, as ações institucionais já iniciadas para a melhoria do atendimento ao discente e a busca pela prevenção da retenção. A coordenadora de Letras-Português admitiu a complexidade da análise das causas da permanência prolongada, afirmando que estão debatendo o tema no colegiado, tendo em vista que “os professores estão preocupados, tentando desvelar as questões ligadas a retenção no curso para então pensarmos em formas de ajudar os alunos, que tipos de intervenções fazer para ajudar o aluno”.

A discussão acerca do tema também é presente no colegiado de Geografia que, de acordo com o ex-coordenador do colegiado, passa por um momento de revisão do PPC, com a inclusão da disciplina de Libras no currículo. Outro ponto polêmico, e que está em debate entre os professores, é a separação das entradas dos cursos Geografia Bacharelado e Geografia Licenciatura, questão em que ainda não há consenso.

A coordenação de Letras-Português afirmou também que tem realizado um trabalho junto aos alunos que estão em processo de jubramento. A coordenadora esclareceu que convida os discentes a irem até à coordenação, para assim “ver se tem o desejo de permanecer no curso, em que eu posso auxilia-los, se querem o plano de estudos, mas poucos me procuraram. Alguns até manifestaram o interesse quando eu entrei em contato, mas depois acabaram por desistir”. A professora disse também que “todos que nos procuraram estão tendo a oportunidade de continuar e buscar a conclusão do curso”.

Outro ponto de avanço apresentado pelo diretor do centro é a mudança do horário de atendimento dos discentes, para contemplar também aqueles do noturno. Segundo ele,

Hoje nós já avançamos, pois antes sequer a secretaria ficava aberta para atender a esses alunos. Então os alunos não se identificavam, até por não ter aporte nenhum da universidade. Atualmente, com a secretaria integrada, ficamos com o setor aberto até às 21h, e a secretaria do departamento até às 20h, então os alunos conseguem chegar e pedir uma ementa, pedir uma informação, antes não havia essa possibilidade.

Diante da discussão apresentada, percebe-se que há consonância entre as falas dos estudantes e dos representantes da instituição, esses últimos que demonstraram perceber as dificuldades e desafios encontrados pelos alunos em cada um dos cursos, e também apontaram algumas ações institucionais já iniciadas no que se refere à retenção. Todavia, muitas outras iniciativas podem ser contempladas pela UFES, e algumas delas serão destacadas no capítulo que segue, a respeito de sugestões de ações institucionais de prevenção e enfrentamento da retenção.

5 SUGESTÃO DE AÇÕES INSTITUCIONAIS PARA PREVENÇÃO E ENFRENTAMENTO DA RETENÇÃO

Outro objetivo específico deste estudo foi sugerir ações institucionais que visem à diminuição da retenção e, conseqüentemente, promovam aumento da diplomação dos alunos nos cursos selecionados, o que será abordado neste capítulo. Além dos apontamentos da pesquisadora, serão consideradas aqui as sugestões já apontadas na literatura disponível sobre a retenção e as opiniões dos alunos manifestadas durante as entrevistas.

Tem-se como base para o discorrer deste capítulo as teorias e estudos anteriores a respeito da retenção, incluindo o apontamento de Tinto (1975), que indicou a universidade como responsável por desenvolver políticas que previnam a evasão discente, por meio de ações que criem um ambiente de aprendizado e de experiências para toda a vida do aluno. Outros autores também destacaram o papel da intervenção da universidade no contexto da retenção, entre eles Rios, Santos e Nascimento (2001).

Na opinião dos autores,

Como a Universidade admite este estudante, consciente de suas reais potencialidades, ou falta delas, não justifica, do ponto de vista dos autores, que este mesmo estudante seja exclusivamente responsabilizado por seu eventual fracasso – retenção, reprovação e evasão – e a Instituição precisa criar mecanismos ou políticas institucionais que venham minimizar este fracasso que é de toda Universidade (RIOS; SANTOS; NASCIMENTO, 2001, p. 89)

Assim, para complementar as propostas de intervenções institucionais expostas neste trabalho por meio do capítulo dois (p. 39), foi elaborado o quadro abaixo, onde constam os principais motivadores da retenção nos cursos de Geografia e Letras-Português, apontados pelos estudantes e docentes no decorrer do estudo, e possíveis ações institucionais.

A partir da elaboração do quadro 6, ficou evidente que existem consistentes relações entre a realidade vivenciada pelos estudantes participantes da pesquisa e a situação de retenção em que se encontram, e também que é real e urgente a necessidade da interferência da Universidade, incluindo aqui os professores, os colegiados, os departamentos, os centros, as pró-reitorias, a reitoria e os conselhos superiores, como forma de superar as problemáticas apresentadas.

(continua)

MOTIVADOR DA RETENÇÃO	SUGESTÃO DE INTERVENÇÃO INSTITUCIONAL
<p>Dificuldade de adaptação à dinâmica do curso/da universidade</p> <p>Falta de orientação aos alunos sobre funcionamento do curso/ da universidade e falta de orientação acadêmica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar palestras de apresentação do curso e da universidade aos calouros; - Disponibilizar todas as informações do funcionamento do curso e dos procedimentos e prazos em página virtual específica, de forma clara e concisa; - Abrir canal online de orientação funcional e acadêmica aos alunos e ampliar horários de atendimento do colegiado; - Debater a possibilidade de redução da carga horária do curso, principalmente nos primeiros semestres, para adaptação dos discentes; - Promover ações de integração pessoal, social e acadêmica do aluno; e - Realizar atividades esportivas e culturais de forma a integrar o discente e seus familiares com outros alunos e também com a instituição.
<p>Dificuldades enfrentadas por problemas emocionais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar os alunos sobre os atendimentos disponíveis pela UFES na área da saúde, como o atendimento psicológico; e - Ampliar o atendimento psicológico já disponibilizado.
<p>Gravidez</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar planejamento com as estudantes grávidas, ajudando-as a organizar o tempo para que não desistam dos estudos após o nascimento do filho; - Realizar acompanhamento das alunas em regime de exercícios domiciliares, estimulando-as a realizar as atividades para a conclusão dos estudos; e - Ampliar oferta de vagas na creche da universidade para as mães que não tem apoio para os cuidados com o filho.
<p>Dificuldades com os horários da oferta de disciplinas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ofertar as disciplinas no turno para qual o discente foi aprovado no vestibular, principalmente as obrigatórias, garantindo também a oferta de disciplinas optativas no horário no qual o estudante se encontra na universidade.
<p>Problemas com falta de vagas nas disciplinas ou horário concomitante entre matérias obrigatórias e optativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Discutir e repensar o quadro de disciplinas dos cursos, de forma a atender a todos os alunos, evitando sobreposição de matérias obrigatórias e optativas, dentro das possibilidades e disponibilidade de professores.
<p>Falta de interação entre as disciplinas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar debates sobre a interdisciplinaridade nas reuniões do colegiado, para que sejam definidos modos de colocar em prática essa interação, de forma a otimizar o tempo investido pelos alunos nos estudos.
<p>Número insuficiente de professores</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar levantamento das demandas de docentes, apresentando justificativa para tais apontamentos, de forma que embase a administração central na solicitação de novas vagas ao MEC.
<p>Falta de didática e atualização dos professores</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Investir na capacitação e atualização dos professores, não só por meio da participação em programas formais como doutorado, mas também com a realização de cursos e capacitações pela instituição, de forma periódica.
<p>Dificuldades no relacionamento com professores</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar discussões junto aos professores e aos estudantes em relação às especificidades dos alunos trabalhadores e das discentes que são mães, de modo a encontrar soluções e ações que possam atender a esse público específico, auxiliando-os na manutenção do ritmo na graduação;
<p>Dificuldade com o percurso até a universidade e o horário das disciplinas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Repensar o horário de oferta das disciplinas, considerando a realidade do trânsito urbano e do transporte público.

(continuação)

MOTIVADOR DA RETENÇÃO	SUGESTÃO DE INTERVENÇÃO INSTITUCIONAL
Trabalho de Conclusão de Curso	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar os alunos desde o início do curso para o momento do TCC, com eventos específicos de ensino da metodologia e da realização da pesquisa, e também de organização de tempo; - Disponibilizar espaço para o aluno tirar dúvidas a respeito do desenvolvimento TCC; e - Discutir o formato atual do TCC, buscando soluções para evitar a retenção do aluno no final do curso, seja antecipando o desenvolvimento do TCC, seja reduzindo as exigências, como a formação de banca, ou ampliando o tempo para a realização da pesquisa.
Dúvida sobre o curso escolhido e a carreira	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilizar profissionais para atendimento de orientação vocacional; e - Realização de eventos e visitas para conhecimento prático e mercadológico da profissão.
<p>Inexistência de programas de suporte e acompanhamento de estudantes que apresentem dificuldades de rendimento em disciplinas fundamentais do curso</p> <p>Defasagens de aprendizagem advindas do ensino básico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver e apoiar programas de monitorias e grupos de estudo; e - Fazer levantamento dos alunos com dificuldades e realizar aulas específicas para buscar suprir as deficiências, inclusive com aulas de reforço no contraturno.
Pouco tempo para dedicação aos estudos fora da sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> - Repensar a grade curricular das graduações, de forma com que o aluno tenha horários disponíveis para a realização de atividades no turno em que estuda, oportunizando assim a troca de informações com os colegas de curso e o desenvolvimento dos exercícios indicados pelos professores.
Critérios pouco objetivos usados na avaliação dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Debater os critérios de avaliação utilizados nas disciplinas e ampliá-los de modo que o aluno não se sinta prejudicado por problemas na relação com o docente, sendo valorizado o aprendizado e a dedicação aos estudos.
Reprovações por falta ou por nota	<ul style="list-style-type: none"> - O colegiado deve acompanhar os alunos reprovados a cada período, pois esse é um indicativo de retenção que necessita de investigação junto aos discentes e aos professores. Os próprios professores podem informar as incidências de reprovação ao colegiado, ou ainda os dados podem ser alcançados por meio de relatório do SIE.
Ausência ou número muito pequeno de programas institucionais para o estudante	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar os programas de monitoria e iniciação científica para alunos e estimulá-los a participar dessas atividades; e - Discutir formas dos estudantes trabalhadores participarem dos programas institucionais para se sentirem incluídos e terem uma formação mais ampla para a atuação na área profissional em que estudam.
Estrutura de apoio insuficiente aos cursos de graduação e infraestrutura ruim	<ul style="list-style-type: none"> - Reestruturar o serviço de atendimento ao aluno, tanto administrativo quanto acadêmico, sempre com atenção aos horários dos discentes e as dificuldades dos estudantes trabalhadores; - Realizar a adequada manutenção predial dos espaços da universidade e estar atento à necessidade modernização ou ampliação dos espaços; e - Revisar a lista de livros disponíveis nas bibliotecas da instituição e comprar novos exemplares que mantenham os alunos atualizados a respeito das discussões inerentes aos cursos.

(continuação)

MOTIVADOR DA RETENÇÃO	SUGESTÃO DE INTERVENÇÃO INSTITUCIONAL
Currículo do curso desatualizado, incompatível com mercado de trabalho	- Reformular os currículos para que o aprendizado de sala de aula possa ser utilizado na prática profissional; e - Realizar atividades fora da sala de aula que visem à prática da profissão.
Inexistência ou baixo número de alunos atendidos por programas de assistência estudantil	- Ampliar o programa de assistência estudantil para atender a mais alunos vulneráveis socioeconomicamente, revendo, se preciso, os critérios de concessão dos auxílios de modo a abranger um público maior; e
Dificuldades financeiras e necessidade de trabalhar durante o curso	- Desenvolver um programa de assistência específico para os estudantes trabalhadores que necessitam se sustentar ou prover sustento para a família.

QUADRO 6 – MOTIVADORES DA RETENÇÃO E SUGESTÕES DE INTERVENÇÃO INSTITUCIONAL

Fonte: Elaborado pela autora

Também devem ser consideradas pela UFES as sugestões apresentadas pelos próprios discentes na entrevista, as quais seguem no quadro 7, pois são ações diretamente ligadas aos motivadores da retenção anteriormente apontados.

GEOGRAFIA	LETRAS-PORTUGUÊS
Organização do colegiado, principalmente em relação às disciplinas.	Melhorar relação do colegiado com o aluno e repensar a grade curricular, de forma que os alunos possam cursar as disciplinas do currículo.
Realização de parceria/convênio com ONGs/entidades para realização de estágio.	Disponibilizar as disciplinas de laboratório dentro da grade curricular e horário do aluno.
Melhorar diálogo entre alunos e colegiado, ouvir e respeitar opinião dos estudantes e criar mecanismos para facilitar processos (muito burocrático). Dar maior visibilidade e utilidade ao departamento, pois alunos não conhecem muito bem a função do setor. Melhorar estrutura dos laboratórios.	Revisar/ repensar didática dos professores e conteúdo abordado nas disciplinas.
Colegiado oferecer acompanhamento pedagógico para os alunos.	Compreensão dos professores com dificuldades dos alunos e repensar a questão da licença para as alunas que são mães, por conta da amamentação.
A coordenação deve ser mais acessível, e disponibilizar maior tempo de atendimento, dando suporte para o aluno.	Alterar currículo e conteúdo trabalhado, ampliando as linhas de pensamento apresentadas nas disciplinas. Realizar debates/ eventos para discutir o curso.
Disponibilizar disciplinas a distância e melhorar estrutura básica ofertada.	Rever a quantidade de laboratórios que são obrigatórios e repensar a grade curricular para não coincidir o horário das disciplinas optativas com as obrigatórias. E também a coordenação do colegiado ser mais acessível.
Que na disciplina Estágio Supervisionado III o aluno possa atuar no próprio curso, em turmas anteriores, para obter a avaliação dos professores e orientações mais efetivas quanto à prática profissional.	
A universidade toda deve melhorar o diálogo com o aluno.	

QUADRO 7 -SUGESTÃO DOS ALUNOS PARA MELHORIAS DOS CURSOS E DA UNIVERSIDADE.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2015.

Outro ponto que deve ser considerado pela instituição é em relação ao indicador utilizado atualmente para informar a situação de retenção do aluno. Faz-se necessário repensar o indicador atual ou até mesmo desenvolver um novo indicador, tendo em vista os entraves encontrados para o desenvolvimento desta pesquisa e também as especificidades dos cursos, como apontado pelo diretor do CCHN e o ex-coordenador do colegiado de Geografia. É essencial ter dados confiáveis para que os setores envolvidos possam desenvolver as ações de acordo com a realidade dos estudantes, o que acabou por ficar distorcido com o uso do indicador que hoje está inserido no SIE. Essa questão da discussão a respeito do indicador é, inclusive, de grande urgência, tendo em vista a realização de várias pesquisas por discentes das graduações e dos cursos de pós-graduação sobre a retenção.

Quanto às pesquisas em andamento, também é fundamental que a UFES continue a estimular o estudo da retenção e da evasão em seus cursos, a fim de que sejam obtidos dados que deem embasamento às ações institucionais. Mais importante, entretanto, é que a questão da retenção tenha destaque no planejamento da instituição, não só com citação, mas também com o apontamento de ações específicas, em nível macro, de modo a formalizar a importância do assunto e a preocupação da Universidade, e também direcionar os esforços de todos os setores para a superação da problemática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo pretendeu, especialmente, identificar os principais motivadores da retenção nos cursos presenciais de Geografia e Letras-Português, do Centro de Ciências Humanas e Naturais da UFES. Iniciou-se a pesquisa com a apresentação do conceito da retenção e a contradição existente quando se trata da temática, pois enquanto a literatura nacional assinala um olhar negativo sobre a temática, os outros países têm uma visão positiva do tema.

No Brasil, a permanência prolongada é definida como o processo no qual o discente não conclui a graduação no tempo inicialmente previsto pela instituição, o que gera custos econômicos, sociais e acadêmicos. Já para os autores internacionais, como Vincent Tinto (1975), a retenção não está ligada ao tempo e sim à ação de concluir os estudos, ou ao não abandono da graduação. Para esses autores, importa destacar a eficácia, a conclusão, a titulação, de forma que a instituição cumpra sua missão de graduar e formar profissionais.

Ocorre que, na verdade, tais conceitos podem ser vistos como complementares, o que pode ser observado no decorrer deste estudo, uma vez que é importante que o aluno permaneça na instituição até a conclusão do curso, mas que, para isso, utilize o tempo previsto na matriz curricular da graduação cursada.

Avançado o momento de conceituação, passou-se para a apresentação das teorias existentes a respeito da temática e dos estudos já realizados sobre a permanência prolongada, o que deu embasamento para o desenvolvimento da pesquisa, possibilitando então a definição dos procedimentos metodológicos a serem adotados.

A pesquisa de campo e a análise dos dados permitiu que fossem conhecidos os principais motivadores da retenção nos cursos de Geografia e Letras-Português, tanto pelo olhar dos discentes quanto dos docentes, de forma a atingir um dos objetivos específicos propostos. Entre os fatores encontrados e que influenciam a permanência prolongada dos alunos, destacam-se os relacionados aos estudantes trabalhadores, como a necessidade de trabalhar para o próprio sustento ou de familiares; os relacionados às disciplinas, como os problemas com o horário em que são ofertadas as disciplinas, os horários conflitantes e a falta de vagas nas matérias; e os fatores ligados a questões pessoais, como a dificuldade de dedicação aos estudos e problemas emocionais.

Os resultados encontrados foram apresentados em categorias, divididas entre fatores referentes a características individuais dos estudantes, externos e internos à instituição. Tal decisão deu-se para facilitar a visualização da relação direta desses fatores com a retenção, e para tornar possível perceber a interferência de uma categoria na outra, o que demonstra que não é um único motivador que leva o discente a atrasar o ritmo dos estudos, mas sim vários fatores advindos do contexto no qual está inserido.

A partir dos motivadores encontrados e também do perfil dos alunos conhecido por meio da aplicação do questionário, foi factível atingir o outro objetivo específico desta pesquisa, e embasar o capítulo no qual são apresentadas as sugestões de ações institucionais para a prevenção e o enfrentamento da retenção, entre outras, a reformulação do currículo e das grades curriculares dos cursos, a preparação dos alunos para o momento do TCC, o desenvolvimento e apoio a programas de monitorias e grupos de estudo, o acompanhamento das alunas gestantes ou em licença maternidade e também dos discentes com reprovação por falta ou nota, a discussão de formas de inclusão dos estudantes trabalhadores e o desenvolvimento de um programa de assistência específico para esse grupo, a discussão a respeito da dupla habilitação do curso de Geografia com uma única entrada e a urgente reformulação do atual indicador de retenção utilizado pela Universidade.

A partir da realização deste estudo, mostra-se fundamental que a UFES continue a estimular o estudo da retenção e da evasão em seus cursos, a fim de que sejam obtidos dados que deem embasamento às ações institucionais, e também que seja formalizada a importância da temática e as ações macros a serem desenvolvidas pela Universidade, por meio do planejamento estratégico da instituição.

Apesar de a instituição se esbarrar com uma realidade em que pouco pode atuar quando se trata de características individuais do estudante ou ainda de fatores externos à UFES, foi apontada a necessidade do conhecimento e da compreensão a respeito dessas questões, a fim de considerá-las no planejamento dos cursos. Destaca-se, sobretudo, que muitas ações podem ser desenvolvidas para superar os fatores internos, do ambiente institucional, que levam o aluno à retenção, sendo necessária, para tanto, a contribuição de todos os atores envolvidos no contexto da gestão universitária, com o esforço e o comprometimento para efetivar as discussões e as mudanças apontadas.

Neste estudo, observou-se que parte das reivindicações dos estudantes já foi atendida, porém muitos são os discentes que ainda reivindicam em suas especificidades, nas dificuldades diárias, principalmente os alunos trabalhadores. Percebe-se então que, ao se pensar em políticas globais, voltadas para a totalidade dos alunos, sempre haverão excluídos, que não serão contemplados em ações mais gerais e por vezes também não aparecerão sequer em estatísticas. Por esse motivo, por mais que as ações aqui propostas sejam sugeridas de forma ampla, elas apontam para a necessidade de tratamento diferenciado para os diferentes, tendo sempre a visão do estudante como indivíduo, compreendendo a sua singularidade, pois somente dessa forma a retenção será superada e será possível ampliar o número de diplomados.

Conclui-se, então, destacando que não é o intuito deste estudo a generalização das reflexões e nem tampouco o esgotamento do tema e das possíveis discussões advindas dos dados levantados. Entretanto, espera-se contribuir como material de referência para o debate da problemática, servindo de base e de inspiração para outros pesquisadores e gestores públicos que atuam nas universidades públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ADACHI, Ana Amélia C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 2009. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

AICD - Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo. Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar. **Documento Base Del Proyecto**. 2006. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/proyecto_retencion_escolar_OEA.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2015.

ALENCAR, Liliana de Mello Braz. **A evasão discente no contexto da reestruturação universitária: o caso dos cursos de administração e ciências contábeis da Universidade Federal do Espírito Santo**. 2014. 205 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Edições 70: São Paulo, 2011.

BEAN, J. P. Dropout and turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition. **Research in Higher education**, v. 12, p. 155-187, 1980.

_____. **College student retention: defining student retention, a profile of successful institutions and students, theories of student departure**. 2001. Disponível em: <<http://education.stateuniversity.com/pages/1863/College-Student-Retention.html>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

BEAN, J. P.; METZNER, B. S. A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. **Review of Educational Research**, v. 55, p. 485-540, 1985.

BERGER, Joseph B.; RAMIREZ, Gerardo Blanco; LYONS, Susan. A historical look at retention. In: SEIDMAN, Alan. **College student retention: formula for student success**. 2 ed. Ed. Maryland, USA: Rowman&Littlefield, 2012.

BORGO, Ivantir Antonio. **UFES: 40 anos de história**. 2 ed. Vitória: EDUFES, 2014. 244 p.

BOSTON, W. E.; ICE, P. Assessing retention in online learning: an administrative perspective. **Online Journal of Distance Learning Administration**, v. 14, n. 2, p. 1-11, Summer, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 mar. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. **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**, ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 134p., 1996b.

CAMPELLO, A. de V. C.; LINS, L. N. Metodologia de análise e tratamento da evasão e retenção em cursos de graduação de instituições federais de ensino superior. In: **Encontro Nacional de Engenharia de Produção**, 28, 2008, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2008_tn_sto_078_545_11614.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2015.

CASTAÑO, E.; GALLÓN, S.; GÓMEZ, K.; VÁSQUEZ, J. Análisis de los factores asociados a la deserción y graduación estudiantil universitaria. **Lecturas de Economía**, n. 65, julho-dezembro, p. 9-35, 2006.

CISLAGHI, R. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação**. 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CORREA, A. C. C.; NORONHA, A. B. Avaliação da evasão e permanência prolongada em um curso de graduação em administração de uma universidade pública. In: **Seminários em Administração FEA-USP**, 7, 2004, São Paulo. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/Semead/7semead/paginas/artigos%20recebidos/Ensino/ENS10_-_Avaliacao_da_evas%3o_e_permanencia_prol.PDF>. Acesso em: 28 fev. 2015.

DEMETRIOU, Cynthia; SCHMITZ-SCIBORSKI, Amy. Integration, motivation, strengths and optimism: Retention theories past, present and future. In: R. Hayes (Ed.), **Proceedings of the 7th National Symposium on Student Retention, Charleston, Norman, OK: The University of Oklahoma**. 2011. Disponível em: <<https://studentsuccess.unc.edu/files/2012/11/Demetriou-and-Schmitz-Sciborski.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

DIAS, A. F. M.; CERQUEIRA, G. S.; LINS, L. N. Fatores determinantes da retenção estudantil em um curso de graduação em engenharia de produção. In: **Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**, 37, 2009, Recife. Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2009/artigos/682.doc>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

DONOSO, S.; SCHIEFELBEIN, E. Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. **Estudios pedagógicos** (Valdivia), v. 33, n. 1, p. 7-27, 2007.

ELIZONDO, Rodolfo Ovarés. Análisis de las estrategias para la prevención de la deserción y retención de la población estudiantil que lleva a cabo el personal docente y administrativo del Liceo de Miramar, de la Dirección Regional de Educación de Puntarenas, Costa Rica. **Rev. Gestión de la Educación**, vol. 2, n. 2, p. 1-27, julho-dezembro, 2012. Disponível em: <<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

FRASER, Márcia T. Dantas; GONDIM, Sônia Maria G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, 14 (28), p. 139-152, 2004.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/04.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

GARZA-CARANZA, María Teresa de la; BALMORI-MÉNDEZ, Elsa E. Rocío; GALVÁN-ROMERO, Mónica. Estrategias organizacionales en universidades de corte tecnológico para prevenir la deserción estudiantil: organizational strategies for preventing student dropout in higher technological education. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REACE)**, 11(3), p. 31-57, 2012. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4458063.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

GERDES, Hilary; MALLINCKRODT, Brent. Emotional, social, and academic adjustment of college students: a longitudinal study of retention. **Journal of Counseling & Development**, v. 72, n. 3, p. 281-288, 1994. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.1556-6676.1994.tb00935.x/abstract>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75901995000200008.pdf> Acesso em: 12 nov. 2014.

KONIG, Erika Himmel. Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. **Calidad de la Educación**, vol. 17, p. 91-107, 2002. Disponível em: <<http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1318955602Modelo%20de%20análisis%20de%20desercion%20estudiantil%20en%20la%20educacion%20superior.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

LAUTERT, L. V. dos S.; ROLIM, M.; LODER, L. L. Investigando processos de retenção no âmbito de um curso de engenharia elétrica. In: **Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**, 39, 2011, Blumenau. Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2011/sextoestec/art2094.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

LENNING, O. T.; BEAL, P. E.; SAUER, K. Retention and attrition: evidence for action and research. **National Center for Higher Education Management Systems**. National Institute of Education (DHEW), Washington, DC. 134 p., 1980.

LIMA JR., P.; OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Análise dos condicionantes sociais da evasão e retenção em cursos de graduação em Física à luz da sociologia de Bourdieu. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n. 1, p. 37-60, 2012.

LÓPEZ, J.; FLORES, Benjamín. Líderes de aprendizaje y retención. **Revista de Orientación Educativa**, v. 23, n. 44, p. 53-61, 2009. Disponível em: <<http://wiki.utep.edu/download/attachments/39715320/2010-Lopez-Flores-Rev-Orientacion.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de**

pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MORENO, Claudia; MOLINA, Yudy. Evaluación del proceso de retención: desde los que enseñan y aprenden en una educación mediada por las TIC. **Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación**, Buenos Aires, Argentina, 2014. Disponível em: <<http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/247.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

MORGAN, M.; FLANAGAN, R.; KELLAGHAN, T.A Study of non-completion in undergraduate university courses. Dublin: **The Higher Education Authority**, 2001.

NEY, O. A. D. S. **Sistemas de informação acadêmica para o controle da evasão**. 2010. 145 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

PEREIRA, Alexandre S. **Retenção discente nos cursos de graduação presencial da UFES**. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

PEREIRA, Fernanda C. B. **Determinantes da evasão de alunos e os custos ocultos para as instituições de ensino superior**: uma aplicação na Universidade do Extremo Sul Catarinense. 2003. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

PEREIRA, Ricardo T.; ROMERO, Andrés C.; TOLEDO, Javier J. Descubrimiento de perfiles de deserción estudiantil con técnicas de minería de datos. **Revista Vínculos**, vol. 10, n. 1, p. 373-383, 2013. Disponível em: <<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/vinculos/article/viewFile/4687/6419>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

PINEDA-BÁEZ, C.; MORENO, I. D.; PEDRAZA-ORTIZ, A. Efectividad de las estrategias de retención universitaria: la función del docente. **Educación y Educadores**, v. 14, n. 1, p. 119-135, 2011.

POLYDORO, S. A. J. **O Trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário**: condições de saída e de retorno à instituição. 2000. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

RIOS, J. R. T.; SANTOS, A. P. dos; LIMA, L. B. de. Evasão e retenção na escola de Minas da UFOP: a perspectiva dos colegiados de cursos. In: **Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia**, 31, 2003, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2003/artigos/AVA555.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

RIOS, J. R. T.; SANTOS, A. P. dos; NASCIMENTO, C. Evasão e retenção no ciclo básico dos cursos de engenharia da Escola de Minas da UFOP. In: **Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia**, 29, 2001, Porto Alegre. Anais eletrônicos... Disponível em:

<<http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2001/trabalhos/APP020.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

RISSI, M. C.; MARCONDES, M. A. S. (orgs). **Estudo sobre a reprovação e retenção nos cursos de graduação** - 2009. Relatório. Londrina: UEL, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/proplan/LIVRO_CD_COMPLETO_Retencao_reprovacao.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2015.

ROSA, Edwarde. **Evasão no ensino superior**: causas e consequências (um estudo sobre a Universidade Federal de Goiás). 1994. Tese (Doutorado em Administração) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 1994.

SÁNCHEZ, Haydeé. Factores individuales e institucionales asociados con la desvinculación estudiantil en la Universidad Nacional Abierta. **Informe de Investigaciones Educativas**, vol. 27, p. 13-36, 2014. Disponível em: <<http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/IIIE/article/view/1319>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

SANTOS, A. P. dos. Diagnóstico do fluxo de estudantes nos cursos de graduação da UFOP: retenção, diplomação e evasão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 04, n. 04, p. 55-66, 1999.

SANTOS, A. P. dos; NASCIMENTO, C.; RIOS, J. R. T. Estudo da evasão e da retenção nos cursos de engenharia da Escola de Minas da Universidade Federal de Ouro Preto. In: **Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia**, 28, 2000, Ouro Preto. Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2003/artigos/AVA555.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

SILVA, Argemiro Severiano da. **Retenção ou evasão**: a grande questão social das instituições de ensino superior. 2014. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) - Programa de Pós-Graduação em Direito Político e Econômico, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

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

SPADY, W. G. Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. **Interchange**, v. 1, p. 64-85. 1970.

_____. Dropouts from higher education: toward an empirical model. **Interchange**, v. 2, n. 3, p. 38-62. 1971.

SWAIL, W. S. The art of student retention: a handbook for practitioners and administrators. Educational Policy Institute. In: **20th Annual Recruitment and Retention Conference**, 2004, Austin - Texas. Anais eletrônicos. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED485498.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

TINTO, V. Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. **Journal of Higher Education**. v. 68, n. 6, p. 599-624. 1997.

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

_____. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2nd. Chicago: University of Chicago Press. 1993.

TREVIZÁN, A.; BELTRÁN, C.; COSOLITO, P. Variables que condicionan la deserción y retención durante el trayecto universitario de alumnos de la carrera de Ingeniería Agronómica de la Universidad Nacional de Rosario. **Revista de epistemología y ciencias humanas**, n. 1, p. 85-95, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VASCONCELOS, A. L. F. de S.; SILVA, M. N. da. Uma investigação sobre os fatores contribuintes na retenção dos alunos no curso de ciências contábeis em uma IFES: um desafio à gestão universitária. **Registro Contábil**, v. 2, n. 3, p. 21-34, 2012.

VAUGHN, J. A. Admisión, apoyo y retención de estudiantes no tradicionales en carreras universitarias. **REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 6, n. 3, p. 7-35, 2008.

VERGARA, Sylvia Constant Vergara. **Métodos de pesquisa em administração**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

UFES. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Estatuto da Universidade Federal do Espírito Santo**. 1970. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=197057>>. Acesso em: 13 out. 2014.

_____. _____. Coordenação do Colegiado de Letras Neolatinas. Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa 2007 [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <joanaboeno@gmail.com> em 24 set. 2015a.

_____. _____. Histórico. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.geografia.ufes.br/histórico>>. Acesso em: 24 set. 2015b.

_____. _____. **PDI: plano de desenvolvimento institucional, 2010-2014**. 2010. Disponível em: <www.proplan.ufes.br/upload/PDI_UFES.pdf>. Acesso em: 13 out. 2014.

ZIMMERMANN, C. C.; BASTOS, L. C.; BUTTCHEVITZ, A. W.; RIBAS, C. Y.; PINTOS, F. de M.; GERALDI, M. S.; PEDRO, R. L. Análise estatística dos fenômenos de reprovação e evasão no curso de graduação em engenharia civil da Universidade Federal de Santa Catarina. In: **Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**, 39, 2011, Blumenau. Anais eletrônicos... Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2011/sextoestec/art2057.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

APÊNDICE A

AUTORIZAÇÃO

Autorizo JOANA DE PAULA BOENO MORAES, discente do Mestrado Profissional em Gestão Pública, a realizar pesquisa referente à retenção de discentes no Centro de Ciências Humanas e Naturais da UFES, por meio do acesso a documentos da Universidade e dados do Sistema de Informações para o Ensino (SIE), bem como da realização de entrevistas com servidores técnicos-administrativos em educação, docentes e discentes.

Campus universitário, 1º de outubro de 2014.



REINALDO CENTODUCATTE
Reitor

APÊNDICE B

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - DIRETOR DO CENTRO E COORDENADORES DE CURSO

Data: _____ Local: _____

Colegiado (curso): _____

Nome do Diretor/Coordenador: _____

Tempo de mandato: _____

QUESTÕES

1. O que você considera retenção?
2. Existem questões relacionadas à retenção no seu curso?
3. O colegiado possui dados, registros ou estudos a respeito da questão da retenção no curso?
4. Qual a importância do estudo da retenção no seu curso?
5. Você poderia dizer o principal motivo que faz o aluno ficar retido no curso?

Primeiro, _____

E o segundo? _____

E o terceiro? _____

6. E em outros cursos do CCHN?

Primeiro, _____

E o segundo? _____

E o terceiro? _____

7. Quais disciplinas que mais geram retenção no seu curso?
8. Você observa relação entre a retenção e o desempenho acadêmico do aluno?
9. Você observa que problemas de relacionamento aluno-professor possam gerar problemas de retenção?
10. Com relação à retenção causada por reprovação, a retenção está concentrada nas disciplinas iniciais ou finais?

11. A quantidade de reprovações varia de professor para professor dentro de uma mesma disciplina?

12. Quanto à elaboração do TCC, você entende que é um motivo de retenção?

a) Qual destes itens é mais crítico para o aluno e por qual motivo?

- I. Escrever, redigir o texto;
- II. Obter material de pesquisa;
- III. Relação professor orientador x orientando;
- IV. Dedicção do aluno.

13. Você teria algum comentário adicional a fazer sobre a questão da retenção dos cursos na UFES?

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS DISCENTES

INTRODUÇÃO AO QUESTIONÁRIO

Prezado(a) aluno(a),

Você foi convidado(a) para participar da pesquisa que tem como objetivo identificar os fatores relacionados à retenção discente nos cursos Letras-Português e Geografia, do Centro de Ciências Humanas e Naturais da UFES.

Os questionários serão utilizados para a realização da minha dissertação de Mestrado em Gestão Pública na UFES, ao qual estou cursando e, portanto, será de extrema importância a sua participação. Todas as respostas serão guardadas pelo período de cinco anos a partir da data de aplicação e serão devidamente descartadas após esse tempo.

Ao responder esse questionário você manifesta seu interesse em participar de forma voluntária do estudo proposto. Garantimos que os dados serão utilizados apenas para fins científicos, o tratamento das respostas será feito de forma anônima e confidencial e o nome dos respondentes não será divulgado em nenhuma fase do estudo.

Desde já agradeço a disponibilidade em proporcionar informações essenciais para o desenvolvimento deste estudo.

CARACTERÍSTICAS PESSOAIS

A1 - Nome do entrevistado: _____

A2 - Matrícula: _____

A3 - Curso: _____

A4 - Está na UFES há quantos semestres? _____

A5 - Semestre de entrada na UFES: _____

A6 - Optante por cota? 1. Sim 2. Não

A7 - Sexo: 1. Masculino 2. Feminino

A8 - Idade: _____

A9 - Estado civil:

1. Solteiro (a) 2. Casado (a)/União estável 3. Divorciado (a) 4. Viúvo (a) 5. Outro: _____

A10 - Moradia:

1. Sozinho (a) 2. Com familiares 3. Em república ou pensão 4. Outro: _____

A11 - Possui filhos? 1. Sim 2. Não

A12 - Possui diploma de outro curso superior? 1. Sim 2. Não

A13 - Durante o seu curso na UFES, qual é a carga horária aproximada de sua atividade remunerada (não contar estágio remunerado)?

1. Não exerce atividade remunerada.

2. Exerce um trabalho eventual, sem vínculo trabalhista.
3. Trabalha em tempo parcial (até 20 horas semanais).
4. Trabalha mais de 20 horas e menos de 40 horas semanais.
5. Trabalha em tempo integral (40 horas semanais ou mais).

A14A - O estágio é obrigatório no currículo do seu curso? 1. Sim 2. Não

A14B - Você faz ou fez estágio? 1. Sim 2. Não

A14C - É ou era remunerado? 1. Sim 2. Não

A14D - Começou a partir de qual semestre? _____

A15 - Você participa ou participou de algum desses programas? [respostas múltiplas]

1. Bolsa
2. Monitoria
3. Iniciação Científica
4. Intercâmbio
5. Ciência sem Fronteiras
6. Não participa ou não participou

A16 - Você poderia indicar a sua participação na vida econômica da família?

1. Não trabalha e seus gastos são financiados pela família ou por outras pessoas.
2. Trabalha, mas recebe ajuda financeira da família ou de outras pessoas.
3. Trabalha e é responsável pelo seu sustento, não recebendo ajuda financeira de outras pessoas.
4. Trabalha e é responsável pelo seu sustento, além de contribuir para o sustento da família ou de outras pessoas.
5. Trabalha e é o principal responsável pelo sustento da família.
6. Trabalha, mas não precisa contribuir para o sustento da família.

A17 - Em algum momento você foi procurado pelo colegiado/coordenação do curso ou outro setor da UFES para evitar a sua retenção do curso? 1.Sim 2.Não

A18 - A elaboração do TCC causou sua retenção no curso? 1.Sim 2.Não 3. Não estou na fase de elaboração de TCC

A19 - Qual o grau de instrução/escolaridade do **PRINCIPAL RESPONSÁVEL PELA RENDA** em sua casa?

1. Analfabeto
2. Fundamental 1.Completo / 2.Incompleto
3. Médio 1.Completo / 2.Incompleto
4. Superior 1.Completo / 2.Incompleto
5. Sou o principal responsável

A20 - Em qual das faixas abaixo você calcula estar a soma da renda mensal de todos os membros da sua família que moram em sua casa (salários, aluguéis, pensões, aposentadorias, etc.)?

1. Até R\$ 788 (1SM)
2. De R\$ 788 a R\$ 3.152 (1-4 SM)
3. De R\$ 3.153 a R\$ 6.304 (4-8 SM)
4. De R\$ 6.305 a R\$ 7.880 (8-10 SM)
5. Mais de R\$ 7.880 (mais de 10 SM)

A21 - Antes de ingressar no curso, qual era o local da sua residência:

1. Grande Vitória
2. Interior do Espírito Santo
3. Outro estado.

A22 - Você teria algum comentário adicional a fazer sobre a retenção nos cursos da UFES? (ESPONTÂNEO)

Se você tivesse que analisar o que influenciou (ou poderia ter influenciado) você a ficar retido no curso que passou no vestibular, e observando cada um desses fatores/atributos/características apresentados a seguir, **isoladamente**, como você avaliaria, em uma escala de 1 a 5, onde 1 representa nenhuma influência e 5 representa total influência na determinação de sua atitude?

Motivos referentes a características individuais

MOTIVOS/ATRIBUTOS/CARACTERÍSTICAS					
B1- Escolha da carreira profissional ainda muito jovem.	1	2	3	4	5
B2- A formação escolar que teve no ensino médio foi insuficiente ou dificultou o acompanhamento do curso (por exemplo, dificuldades com leitura e interpretação e/ou matemática básica).	1	2	3	4	5
B3- Dificuldades de adaptação à nova dinâmica acadêmica da Universidade: regime de créditos, periodização semestral, etc., e à vida universitária: mudanças socioculturais, isolamento, etc.	1	2	3	4	5
B4- Incompatibilidade entre os horários do trabalho e das disciplinas do curso.	1	2	3	4	5
B5- Desilusão com o curso, devido à desinformação prévia a respeito dele.	1	2	3	4	5
B6- Nível fraco de integração e/ou relacionamento com os colegas de curso.	1	2	3	4	5
B7- Dificuldades enfrentadas por problemas emocionais (por exemplo: déficit de atenção, problemas psicológicos, depressão, vícios, etc.).	1	2	3	4	5
B8- Dificuldades para se dedicar aos estudos.	1	2	3	4	5

Motivos relacionados ao curso e à UFES

MOTIVOS/ATRIBUTOS/CARACTERÍSTICAS					
C1- Currículo do curso desatualizado, incompatível com a atual realidade de mercado e ainda muito extenso e rígido.	1	2	3	4	5
C2- Cadeia rígida de pré-requisitos do curso.	1	2	3	4	5
C3- Critérios pouco objetivos usados na avaliação dos alunos.	1	2	3	4	5
C4- Falta de formação pedagógica (didática) ou desinteresse dos professores do curso.	1	2	3	4	5
C5- Ausência ou um número muito pequeno de programas institucionais para o estudante (monitoria, iniciação científica).	1	2	3	4	5
C6- Estrutura de apoio insuficiente aos cursos de graduação: laboratórios, computadores, apoio técnico, etc., e infraestrutura ruim: biblioteca, salas, etc.	1	2	3	4	5
C7- Número insuficiente de professores.	1	2	3	4	5
C8- Inexistência de programas de suporte e acompanhamento de estudantes que apresentem dificuldades de rendimento em algumas disciplinas fundamentais do curso.	1	2	3	4	5
C9- Existência de disciplinas com alto índice de reprovação, retendo os alunos por vários períodos.	1	2	3	4	5
C10- O curso é oferecido em horário incompatível.	1	2	3	4	5
C11- Falta de orientação (geral) aos alunos: sobre normas, penalidades, periodização, prazos, etc., bem como falta de orientação acadêmica: como estudar, como pesquisar, etc.	1	2	3	4	5
C12- Inexistência ou baixo número de alunos atendidos por programas de assistência estudantil (bolsa alimentação, moradia, material didático, etc.).	1	2	3	4	5
C13- Falta de interação entre as disciplinas (interdisciplinaridade).	1	2	3	4	5
C14- Facilidade para trancamento do curso.	1	2	3	4	5

Motivos socioculturais e econômicos externos

MOTIVOS/ATRIBUTOS/CARACTERÍSTICAS					
D1- Dificuldades financeiras particulares que impossibilitam a frequência integral ao curso.	1	2	3	4	5
D2- Necessidade de trabalhar enquanto frequenta o curso.	1	2	3	4	5
D3- Falta de tempo porque frequenta/frequentava outro curso simultaneamente em outra instituição de ensino.	1	2	3	4	5
D4- Com ensino médio ou curso técnico, consegue empregos tão bons ou melhores do que com curso de graduação e, então, opta por trabalhar, deixando o curso em segundo plano.	1	2	3	4	5
D5- Problemas de saúde pessoal ou de familiares (única pessoa com disponibilidade para acompanhar o familiar).	1	2	3	4	5
D6- Falta de valorização do seu estudo por parte de família e de amigos, porque não tiveram vivência universitária como você, o que implicou a redução no tempo dedicado aos estudos.	1	2	3	4	5

APÊNDICE D**ENTREVISTA COM DISCENTES**

Data: _____ Local: _____

Nome do Discente: _____

QUESTÕES

1. Você poderia dizer o principal motivo que o fez ficar retido no curso?

E o segundo? _____

E o terceiro? _____

2. Você tem alguma sugestão para o colegiado do seu curso, a PROGRAD e a UFES em relação a questão da retenção? _____

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa - Retenção discente no Centro de Ciências Humanas e Naturais da UFES: o caso dos cursos de Letras-Português e Geografia.

Prezado(a) aluno(a),

Você foi convidado(a) para participar da pesquisa que tem como objetivo identificar os fatores relacionados à retenção discente nos cursos Letras-Português e Geografia, do Centro de Ciências Humanas e Naturais da UFES.

Os questionários serão utilizados para a realização da minha dissertação de Mestrado em Gestão Pública na UFES, ao qual estou cursando e, portanto, será de extrema importância a sua participação. Garantimos que as seguintes considerações serão atendidas:

- Os dados serão utilizados apenas para fins científicos;
- O tratamento das respostas será feito de forma anônima e confidencial;
- O nome dos respondentes não será divulgado em nenhuma fase do estudo.

Os questionários respondidos serão guardados pelo período de cinco anos a partir da data de aplicação e serão devidamente descartados após esse tempo.

Desde já agradeço a disponibilidade em proporcionar informações essenciais para o desenvolvimento deste estudo.

Segue o link do questionário: <https://docs.google.com/forms/d/1B2pI3x09k5U6JhWDHqOYDZPq2uOCtO71btFQurPR0/viewform>

Ao responder esse questionário você manifesta seu interesse em participar de forma voluntária do estudo proposto.

Atenciosamente,

Joana P. B. Moraes
Aluna do Mestrado Profissional em Gestão Pública
Universidade Federal do Espírito Santo

ANEXO

RESULTADO DA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS JUNTO AOS DISCENTES

Perfil dos participantes

Tabela 1 - Número e percentual de participantes por curso e sexo (gênero)

		Geografia	Letras-Português
Sexo	Feminino	N 14 % 32,56	N 19 % 65,52
	Masculino	N 29 % 67,44	N 10 % 34,48
Total		N 43	N 29

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

N - número de observações. % - percentual.

Tabela 2 - Número e percentual de participantes por curso e faixa etária

		Geografia	Letras-Português
Faixa etária	18 a 20 anos	N 5 % 11,63	N 2 % 6,89
	21 a 24 anos	N 17 % 39,53	N 12 % 41,38
	25 a 30 anos	N 8 % 18,6	N 7 % 24,14
	31 a 40 anos	N 8 % 18,6	N 5 % 17,24
	41 anos ou mais	N 5 % 11,63	N 3 % 10,34
Total		N 43	N 29

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

N - número de observações. % - percentual.

Tabela 3 - Número e percentual de participantes por curso e estado civil

		Geografia	Letras-Português
Estado Civil	Solteiro	N 31 % 72,09	N 22 % 75,86
	Casado/união estável	N 11 % 25,58	N 6 % 20,69
	Divorciado	N 1 % 2,33	N 1 % 3,45
Total		N 43	N 29

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

N - número de observações. % - percentual.

Tabela 4 - Número e percentual de participantes por curso e filhos

		Geografia	Letras-Português
Filhos	Sim	N 9 % 20,93	N 7 % 24,14
	Não	N 34 % 79,07	N 22 % 82,76
Total		N 43	N 29

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

N - número de observações. % - percentual.

Tabela 5 - Número e percentual de participantes por curso e turno de estudo

		Geografia	Letras-Português
Turno	Matutino	N 16 % 37,21	N 12 % 41,38
	Noturno	N 27 % 62,79	N 17 % 58,62
Total		N 43	N 29

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

N - número de observações. % - percentual.

Tabela 6 - Número e percentual de participantes por curso e opção pelo sistema de cotas

		Geografia	Letras-Português
Opção pelo sistema de cotas	Optante	N 17 % 39,53	N 11 % 37,93
	Não optante	N 26 % 60,46	N 18 % 62,07
Total		N 43	N 29

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

N - número de observações. % - percentual.

Tabela 7 - Número e percentual de participantes por curso e tipo de atividade remunerada

		Geografia	Letras-Português
Tipo de atividade remunerada	Não exerce atividade remunerada.	N 11 % 25,58	N 7 % 24,14
	Exerce um trabalho eventual, sem vínculo trabalhista.	N 6 % 13,95	N 2 % 6,9
	Trabalha em tempo integral (40 horas semanais ou mais).	N 16 % 37,2	N 10 % 34,48
	Trabalha em tempo parcial (até 20 horas semanais).	N 3 % 6,98	N 4 % 13,79
	Trabalha mais de 20 horas e menos de 40 horas semanais.	N 7 % 16,28	N 6 % 20,69
	Total	N 43	N 29

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

N - número de observações. % - percentual.

Tabela 8 - Número e percentual de participantes por curso e situação de moradia

		Geografia	Letras-Português
Situação de moradia	Com familiares	N 36 % 83,72	N 24 % 82,76
	República ou pensão	N 5 % 11,63	N 3 % 10,35
	Sozinho	N 2 % 4,65	N 2 % 6,9
Total		N 43	N 29

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

N - número de observações. % - percentual.

Tabela 9 - Número e percentual de participantes por curso e participação na vida econômica da família

		Geografia	Letras-Português
Participação na vida econômica da família	Não trabalha e seus gastos são financiados pela família ou por outras pessoas.	N 9 % 20,93	N 6 % 20,69
	Trabalha, mas recebe ajuda financeira da família ou de outras pessoas.	N 9 % 20,93	N 6 % 20,69
	Trabalha e é responsável pelo seu sustento, não recebendo ajuda financeira de outras pessoas.	N 6 % 13,95	N 5 % 17,24
	Trabalha e é responsável pelo seu sustento, além de contribuir para o sustento da família ou de outras pessoas.	N 7 % 16,28	N 7 % 24,14
	Trabalha e é o principal responsável pelo sustento da família.	N 8 % 18,6	N 2 % 6,9
	Trabalha, mas não precisa contribuir para o sustento da família.	N 4 % 9,3	N 3 % 10,34
	Total	N 43	N 29

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

N - número de observações. % - percentual.

Tabela 10 - Número e percentual de participantes por curso e diplomação em outro curso superior

		Geografia	Letras-Português
Diplomação em outro curso superior	Sim	N 1 % 2,33	N 5 % 17,24
	Não	N 42 % 97,67	N 24 % 82,76
Total		N 43	N 29

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

N - número de observações. % - percentual.

Tabela 11 - Número e percentual de participantes por curso e participação em programa de estágio

		Geografia	Letras-Português
Participação em programa de estágio	Sim	N 27 % 62,79	N 20 % 68,97
	Não	N 16 % 37,21	N 9 % 31,03
Total		N 43	N 29
Estágio remunerado	Sim	N 18 % 66,66	N 13 % 65
	Não	N 9 % 33,33	N 7 % 35
Total		N 27	N 20

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

N - número de observações. % - percentual.

Tabela 12 - Número e percentual de participantes por curso e participação em programas estudantis

		Geografia	Letras-Português	
Participação em programas estudantis	Bolsa	N 7 % 16,28	N 3 % 10,34	
	Monitoria	N 1 % 2,33	N 1 % 3,45	
	Iniciação Científica	N 1 % 2,33	N 4 % 13,79	
	Intercâmbio	N 1 % 2,33	N 0 % 0	
	Ciência sem Fronteiras	N 1 % 2,33	N 0 % 0	
	Bolsa + Iniciação Científica	N 3 % 6,98	N 0 % 0	
	Bolsa + Intercâmbio	N 0 % 0	N 1 % 3,45	
	Monitoria + Iniciação Científica	N 1 % 2,33	N 1 % 3,45	
	Monitoria + Intercâmbio	N 1 % 2,33	N 0 % 0	
	Bolsa + Monitoria + Iniciação Científica	N 1 % 2,33	N 0 % 0	
	Não participa/participou	N 26 % 60,47	N 19 % 65,52	
	Total		N 43	N 29

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

N - número de observações. % - percentual.

Tabela 13 - Número e percentual de participantes por curso e participação em grupos de estudo com outros alunos

		Geografia	Letras-Português
Participação em grupos de estudos com outros alunos	Sim	N 8 % 18,6	N 6 % 20,69
	Não	N 35 % 81,4	N 23 % 79,31
Total		N 43	N 29

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

N - número de observações. % - percentual.

Tabela 14 - Número e percentual de participantes por curso e local de residência antes de ingressar no curso superior

		Geografia	Letras-Português
Local de residência antes de ingressar no curso superior	Grande Vitória	N 35 % 81,39	N 24 % 82,76
	Interior do Espírito Santo	N 7 % 16,28	N 4 % 13,79
	Outro estado	N 1 % 2,33	N 1 % 3,45
Total		N 43	N 29

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

N - número de observações. % - percentual.

Tabela 15 - Número e percentual de participantes por curso e grau de instrução do principal responsável pela renda familiar

		Geografia	Letras-Português
Grau de instrução do principal responsável pela renda familiar	Analfabeto	N 0 % 0	N 0 % 0
	Fundamental incompleto	N 10 % 23,26	N 4 % 13,79
	Fundamental completo	N 1 % 2,33	N 1 % 3,45
	Médio incompleto	N 3 % 6,98	N 0 % 0
	Médio completo	N 9 % 20,93	N 11 % 37,93
	Superior incompleto	N 5 % 11,63	N 2 % 6,9
	Superior completo	N 6 % 13,95	N 9 % 31,03
	Respondente é o principal responsável	N 9 % 20,93	N 2 % 6,9
	Total	N 43	N 29

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

N - número de observações. % - percentual.

Tabela 16 - Número e percentual de participantes por curso e faixa salarial familiar

		Geografia	Letras-Português
Faixa salarial familiar	Até R\$ 788 (1SM)	N 4 % 9,3	N 1 % 3,45
	De R\$ 788 a R\$ 3.152 (1-4 SM)	N 25 % 58,14	N 17 % 58,62
	De R\$ 3.153 a R\$ 6.304 (4-8 SM)	N 9 % 20,93	N 7 % 24,14
	De R\$ 6.305 a R\$ 7.880 (8-10 SM)	N 4 % 9,3	N 0 % 0
	Mais de R\$ 7.880 (mais de 10 SM)	N 1 % 2,33	N 4 % 13,8
Total	N 43	N 29	

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

N - número de observações. % - percentual.

Características Individuais

Tabela 17 - Características Individuais

		Geografia	Letras- Português	
Características Individuais	Escolha da carreira profissional ainda muito jovem.	Nenhuma Influência	N 24	N 20
		Pouca Influência	N 3	N 2
		Moderada Influência	N 9	N 3
		Total Influência	N 7	N 4
	A formação escolar que teve no ensino médio foi insuficiente ou dificultou o acompanhamento do curso (por exemplo, dificuldades com leitura e interpretação e/ou matemática básica).	Nenhuma Influência	N 25	N 22
		Pouca Influência	N 6	N 3
		Moderada Influência	N 8	N 2
		Total Influência	N 4	N 2
	Dificuldades de adaptação à nova dinâmica acadêmica da Universidade: regime de créditos, periodização semestral, etc., e à vida universitária: mudanças socioculturais, isolamento, etc.	Nenhuma Influência	N 19	N 13
		Pouca Influência	N 7	N 4
		Moderada Influência	N 16	N 7
		Total Influência	N 1	N 5
	Incompatibilidade entre os horários do trabalho e das disciplinas do curso.	Nenhuma Influência	N 15	N 5
		Pouca Influência	N 5	N 1
		Moderada Influência	N 11	N 7
		Total Influência	N 12	N 16
	Desilusão com o curso, devido à desinformação prévia a respeito dele.	Nenhuma Influência	N 26	N 18
		Pouca Influência	N 4	N 2
		Moderada Influência	N 11	N 2
Total Influência		N 2	N 7	
Nível fraco de integração e/ou relacionamento com os colegas de curso.	Nenhuma Influência	N 26	N 18	
	Pouca Influência	N 5	N 4	
	Moderada Influência	N 10	N 5	
	Total Influência	N 2	N 2	
Dificuldades enfrentadas por problemas emocionais (por exemplo: déficit de atenção, problemas psicológicos, depressão, vícios, etc.).	Nenhuma Influência	N 19	N 14	
	Pouca Influência	N 7	N 4	
	Moderada Influência	N 14	N 7	
	Total Influência	N 3	N 4	
Dificuldades para se dedicar aos estudos.	Nenhuma Influência	N 10	N 7	
	Pouca Influência	N 10	N 6	
	Moderada Influência	N 17	N 10	
	Total Influência	N 6	N 6	

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

N - número de observações.

*Não foi registrada nenhuma observação de alguma influência (4)

Tabela 18 - Número e percentual de participantes por curso e tempo, em horas, de dedicação aos estudos fora da sala de aula, por semana

		Geografia	Letras-Português
Tempo, em horas, de dedicação aos estudos fora da sala de aula, por semana	Nenhuma, apenas assisto às aulas	N 4 % 9,3	N 4 % 13,79
	Uma a duas horas	N 13 % 30,23	N 8 % 27,58
	Três a cinco horas	N 16 % 37,21	N 6 % 20,69
	Seis a oito horas	N 6 % 13,95	N 9 % 31,03
	Mais de oito horas	N 4 % 9,3	N 2 % 6,9
Total		N 43	N 29

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

N - número de observações. % - percentual.

Características externas à instituição

Tabela 19 - Características Externas

			Geografia	Letras- Português
Características Externas	Dificuldades financeiras particulares que impossibilitam a frequência integral ao curso.	Nenhuma Influência	N 17	N 12
		Pouca Influência	N 5	N 3
		Moderada Influência	N 13	N 4
		Total Influência	N 8	N 10
	Necessidade de trabalhar enquanto frequenta o curso.	Nenhuma Influência	N 7	N 5
		Pouca Influência	N 2	N 1
		Moderada Influência	N 16	N 9
		Total Influência	N 18	N 14
	Falta de tempo porque frequenta/frequentava outro curso simultaneamente em outra instituição de ensino.	Nenhuma Influência	N 32	N 23
		Pouca Influência	N 3	N 0
		Moderada Influência	N 4	N 2
		Total Influência	N 4	N 4
	Com ensino médio ou curso técnico, consegue empregos tão bons ou melhores do que com curso de graduação e, então, opta por trabalhar, deixando o curso em segundo plano.	Nenhuma Influência	N 23	N 23
		Pouca Influência	N 6	N 1
Moderada Influência		N 10	N 3	
Total Influência		N 4	N 2	
Problemas de saúde pessoal ou de familiares (única pessoa com disponibilidade para acompanhar o familiar).	Nenhuma Influência	N 29	N 16	
	Pouca Influência	N 5	N 0	
	Moderada Influência	N 9	N 7	
	Total Influência	N 9	N 6	
Falta de valorização do seu estudo por parte de família e de amigos, porque não tiveram vivência universitária como você, o que implicou a redução no tempo dedicado aos estudos.	Nenhuma Influência	N 26	N 21	
	Pouca Influência	N 4	N 5	
	Moderada Influência	N 11	N 1	
	Total Influência	N 2	N 2	

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

N - número de observações. % - percentual.

*Não foi registrada nenhuma observação de alguma influência (4)

Características internas à instituição

Tabela 20 - Características Internas

		Geografia	Letras- Português	
Características Internas	Currículo do curso desatualizado, incompatível com a atual realidade de mercado e ainda muito extenso e rígido.	Nenhuma Influência	N 15	N 16
		Pouca Influência	N 11	N 1
		Moderada Influência	N 12	N 5
		Total Influência	N 5	N 7
	Cadeia rígida de pré-requisitos do curso.	Nenhuma Influência	N 25	N 18
		Pouca Influência	N 10	N 2
		Moderada Influência	N 7	N 5
		Total Influência	N 1	N 4
	Critérios pouco objetivos usados na avaliação dos alunos.	Nenhuma Influência	N 15	N 14
		Pouca Influência	N 7	N 6
		Moderada Influência	N 17	N 7
		Total Influência	N 4	N 2
	Falta de formação pedagógica (didática) ou desinteresse dos professores do curso.	Nenhuma Influência	N 6	N 14
		Pouca Influência	N 13	N 7
		Moderada Influência	N 15	N 6
		Total Influência	N 9	N 2
	Ausência ou um número muito pequeno de programas institucionais para o estudante (monitoria, iniciação científica).	Nenhuma Influência	N 8	N 15
		Pouca Influência	N 10	N 3
		Moderada Influência	N 18	N 6
		Total Influência	N 7	N 5
	Estrutura de apoio insuficiente aos cursos de graduação: laboratórios, computadores, apoio técnico, etc., e infraestrutura ruim: biblioteca, salas, etc	Nenhuma Influência	N 10	N 21
Pouca Influência		N 11	N 0	
Moderada Influência		N 13	N 4	
Total Influência		N 9	N 4	
Número insuficiente de professores.	Nenhuma Influência	N 15	N 20	
	Pouca Influência	N 6	N 1	
	Moderada Influência	N 11	N 7	
	Total Influência	N 11	N 1	
Inexistência de programas de suporte e acompanhamento de estudantes que apresentem dificuldades de rendimento em algumas disciplinas fundamentais do curso.	Nenhuma Influência	N 14	N 15	
	Pouca Influência	N 6	N 5	
	Moderada Influência	N 17	N 4	
	Total Influência	N 6	N 5	
Existência de disciplinas com alto índice de reprovação, retendo os alunos por vários períodos.	Nenhuma Influência	N 20	N 19	
	Pouca Influência	N 6	N 3	
	Moderada Influência	N 11	N 4	
	Total Influência	N 6	N 3	
O curso é oferecido em horário incompatível.	Nenhuma Influência	N 25	N 15	
	Pouca Influência	N 8	N 2	
	Moderada Influência	N 7	N 6	
	Total Influência	N 3	N 6	
Falta de orientação (geral) aos alunos: sobre normas, penalidades, periodização, prazos, etc., bem como falta de orientação acadêmica: como estudar, como pesquisar, etc.	Nenhuma Influência	N 11	N 12	
	Pouca Influência	N 5	N 3	
	Moderada Influência	N 17	N 9	
	Total Influência	N 19	N 5	
Inexistência ou baixo número de alunos atendidos por programas de assistência estudantil (bolsa alimentação, moradia, material didático, etc.)	Nenhuma Influência	N 16	N 21	
	Pouca Influência	N 10	N 1	
	Moderada Influência	N 13	N 2	
	Total Influência	N 4	N 5	
Falta de interação entre as disciplinas (interdisciplinaridade).	Nenhuma Influência	N 17	N 18	
	Pouca Influência	N 9	N 4	

	Moderada Influência	N 9	N 4
	Total Influência	N 8	N 3
Facilidade para trancamento do curso	Nenhuma Influência	N 25	N 20
	Pouca Influência	N 5	N 2
	Moderada Influência	N 11	N 5
	Total Influência	N 2	N 2

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

N - número de observações. % - percentual.

*Não foi registrada nenhuma observação de alguma influência (4)

Tabela 21 - Número e percentual de participantes por curso e retenção no momento da elaboração do TCC

		Geografia	Letras-Português
Retenção no momento da elaboração do TCC	Sim	N 10 % 23,26	N 1 % 3,45
	Não	N 10 % 23,26	N 13 % 44,88
	Não está na fase de elaboração do TCC	N 23 % 53,48	N 15 % 51,72
Total		N 43	N 29

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

N - número de observações. % - percentual.

Tabela 22 - Número e percentual de participantes por curso e contato da instituição para prevenção da retenção

		Geografia	Letras-Português
Contato da instituição para prevenção da retenção	Sim	N 1 % 2,33	N 2 % 2,9
	Não	N 42 % 97,67	N 27 % 93,1
Total		N 43	N 29

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

N - número de observações. % - percentual.