



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR (POLEDUC)**

LEILANE LIMA ALMEIDA EVANGELISTA

**RETENÇÃO DISCENTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO: ESTUDO DE CASO NO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE)**

FORTALEZA

2020

LEILANE LIMA ALMEIDA EVANGELISTA

**RETENÇÃO DISCENTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO: ESTUDO DE CASO NO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE)**

Dissertação apresentada a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de mestre. Linha de pesquisa: Políticas Públicas da Educação Superior.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

E1r EVANGELISTA, LEILANE LIMA ALMEIDA.
RETENÇÃO DISCENTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO: ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO
FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO CEARA (IFCE) / LEILANE LIMA
ALMEIDA EVANGELISTA. – 2020.
122 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação,
Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2020.

Orientação: Prof. Dr. WAGNER BANDEIRA ANDRIOLA.

Coorientação: Profa. Dra. SUELI MARIA DE ARAÚJO CAVANCANTE.

1. Educação Superior. 2. Retenção Discente. 3. IFCE. 4. Ações Estratégicas. I. Título.

CDD 378

LEILANE LIMA ALMEIDA EVANGELISTA

**RETENÇÃO DISCENTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO: ESTUDO DE CASO NO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE)**

Dissertação apresentada a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do título de mestre. Linha de pesquisa: Políticas Públicas da Educação Superior.

Aprovada em ____/____/____ .

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Sueli Maria de Araújo Cavalcante (Coorientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Conceição de Maria Pinheiro Barros
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Albano Oliveira Nunes
Faculdade Vale do Jaguaribe (FVJ)

Dedico esta dissertação aos meus pais, que migraram do sertão para cidade em busca de uma vida melhor.
A luta de vocês tem dado frutos.

AGRADECIMENTOS

À Deus, meu Pai e soberano Mestre. Em ti reside e emana toda sabedoria, conselho, conhecimento. Obrigada por cada vida que o Senhor providenciou para que cruzasse meu caminho, me auxiliando nessa jornada.

Aos meus pais, Francisco Marques Almeida e Marina Lima Almeida que acreditaram e geraram juntos comigo esse sonho familiar. Obrigada pelo suporte imprescindível no cuidado com meus pequenos, sem o qual não seria possível a dedicação necessária para a conclusão desse ciclo. Aos meus pequeninos filhos, Isabela e Gustavo que, mesmo sem entender, me apoiaram ao aceitarem não ter a mamãe por perto durante muitas horas, e sempre me recebiam cheios de alegria como se eu nunca tivesse me afastado deles.

Ao meu esposo, Erbens de Sousa Evangelista, que, apesar das dificuldades enfrentadas, retornamos a valorizar, juntos, o que de fato é eterno nessa vida.

À equipe de amigos de trabalho do Campus Maracanaú (IFCE) que me apoiaram e me deram suporte prático durante todo o percurso.

Ao Diretor Geral, prof. Júlio Cesar da Costa Silva, à Diretora de Ensino do campus Maracanaú, Germana Marinho, por me apoiarem nesse projeto e, em especial, por viabilizarem meu afastamento para escrita da dissertação. Como mulher, dona de casa, trabalhadora e mãe, esse tempo foi chave para que eu pudesse concluir o mestrado.

Aos professores do POLEDUC, que tanto tem se doado em prol de nossa aprendizagem e de nossa formação como pesquisadores, com muito esmero e competência, em especial, ao coordenador do programa e orientador, Wagner Andriola, por sua percepção e orientações assertivas e qualificadas, que indubitavelmente, serão fundamento para passos futuros, se assim, aprouver Deus.

À professora Sueli, coorientadora que, a despeito das pedras em meu caminho, se manteve presente, me incentivou a seguir em frente, oferecendo apoio emocional e científico.

À UFC que tem sido, para mim, uma casa de saber e de formação desde a graduação. Desejo que continues sendo essa ponte para caminhos mais excelentes.

E, finalmente, aos alunos que participaram desta pesquisa e contribuíram para a construção do saber e apontaram possibilidades com suas percepções e vivências acadêmicas.

“Quero muito terminar o curso, mas como sou sozinho, sempre fui... Tenho que me sustentar e ajudar os meus familiares a alcançar a sobrevivência”

Participante da pesquisa

“A vida é água endurecendo a pedra. Afinal, requer-se fartura de coração.”

Mia Couto

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo descrever o perfil do aluno em situação de retenção nos cursos de graduação do Instituto Federal do Ceará (IFCE) e, assim, propor estratégias institucionais que contribuam para a mitigação da incidência de alunos retidos nos referidos cursos. Tomando por base os principais modelos explicativos de evasão discente (SPADY, 1971; TINTO, 1997; BEAN; MITZNER, 1985) e os estudos desenvolvidos nacionalmente direcionados à temática específica da retenção discente (PEREIRA, 2013; MORAES, 2015), a presente pesquisa, classificada como descritiva e quanti-qualitativa, teve como amostra 168 participantes (69,13% do universo), os quais constituíram a amostra probabilística simples analisada nesta pesquisa. Para a efetivação da pesquisa, adotou-se como técnica de investigação a pesquisa de campo, na qual foi aplicado um questionário eletrônico. A partir da análise dos dados sociodemográficos, inferiu-se que a maioria dos alunos considerados retidos são provenientes de extratos vulneráveis da sociedade, indicando um determinado perfil: renda familiar entre menos de 1 a 2 salários mínimos, cotistas, idade entre 20 e 24 anos, sexo masculino, dentre outras características. A análise global dos fatores que influenciaram a permanência prolongada dos participantes em seus cursos superiores nos indicou uma maior relevância para o fator “necessidade de trabalhar enquanto frequenta o curso” que está inserido na variável conceitual condições financeiras, alcançando, assim, a maior média de influência entre os fatores analisados para a constituição da retenção discente. A partir desse fator considerado de maior relevância, os demais fatores de influência advêm, compondo o cenário propício para consolidação da retenção, tais como, dificuldades para conciliar horário das disciplinas e do trabalho, dificuldades para se dedicar aos estudos; curso ofertado em horário incompatível, dentre outros. Dentre os caminhos apontados no enfrentamento à retenção discente, destacam-se sugestões de intervenções orientadas para cinco áreas estratégicas: estudante- trabalhador, orientação acadêmica e vocacional, ensino e aprendizagem, saúde mental discente e aspectos curriculares.

Palavras-chaves: Educação superior. Retenção discente. IFCE. Ações estratégicas.

ABSTRACT

This study aimed to describe student profile in the context of retention in the undergraduate courses of the Federal Institute of Ceará (IFCE) and, thus, to propose institutional strategies that contribute to the mitigation of the incidence of students retained in those courses. Based on the main explanatory models of student dropout (SPADY, 1971; TINTO, 1997; BEAN; MITZNER, 1985) and the national studies developed focused on the specific theme of student retention (PEREIRA, 2013; MORAES, 2015), the current study, classified as descriptive, quantitative and qualitative, enrolled 168 participants (69.13% of the total), which constituted the simple probabilistic sample analyzed in this research. For the implementation of the study, field research was adopted as technique, in which an electronic questionnaire was applied. Through the sociodemographic data analysis, it was inferred that most of the students considered retained come from vulnerable parts of the society, indicating a certain profile: family income between less than 1 and 2 minimum wages, quota students, age between 20 and 24 years old, male gender, among other characteristics. The overall analysis of the factors that influenced the prolonged permanence of students in their higher education courses indicated a greater relevance concerning “the need to work while attending the course” that is inserted in the conceptual variable financial conditions, thus reaching the highest average influence among the factors analyzed for the constitution of student retention. From this factor considered of greater relevance, the other factors of influence come along composing the scenario of retention, such as difficulties to reconcile the schedule of disciplines and work, difficulties to dedicate to the studies; course offered at an incompatible time, among others. Among the paths pointed out to face the student retention, we highlight suggestions of interventions oriented to five strategic areas: student-worker, academic and vocational orientation, teaching and learning, student mental health and curricular aspects.

Keywords: Higher education. Student retention. IFCE. Strategic actions.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual de alunos retidos no semestre 2019.1	72
Tabela 2- Distribuição dos alunos retidos por gênero e por curso	73
Tabela 3 - Distribuição dos alunos matriculados por gênero e por curso	74
Tabela 4 - Ingresso por meio de cotas	75
Tabela 5 - Participação na Renda Familiar.....	77
Tabela 6- Tipo de Escola no Ensino Básico dos participantes por curso	80
Tabela 7- Alunos retidos que possuem Diploma de Nível Superior	81
Tabela 8 - Município em que residiam os participantes antes do ingresso	82
Tabela 9 – Percepção de auxílio estudantil pelos alunos retidos.....	83
Tabela 10 - Médias e desvios-padrões das assertivas organizadas no Grupo 2 de variáveis denominado “Características individuais”.....	85
Tabela 11- Fatores de retenção do Grupo 1 com maiores percentuais de influência	86
Tabela 12 - Médias e desvios-padrões das assertivas organizadas no Grupo 2 de variáveis denominado "Ambiente institucional"	92
Tabela 13- Fatores de retenção do Grupo 2 com maiores percentuais de influência	93
Tabela 14 - Médias e desvios-padrões das assertivas do Grupo 3 de variáveis de retenção discente denominado "Aspectos socioculturais e externos".....	97
Tabela 15 - Fatores de retenção do Grupo 3 com maiores percentuais de influência	98
Tabela 16 – Fatores de influência para retenção discente organizados por médias em ordem decrescente.....	98
Tabela 17- Fatores de maior influência para retenção por curso relacionados às características individuais discente.....	100
Tabela 18- Fatores de maior influência para retenção por curso relacionados ao ambiente institucional	102
Tabela 19 - Fatores de maior influência para retenção por curso relacionados aos aspectos socioculturais e externos.....	104
Tabela 20 - Ações institucionais sugeridas direcionada ao estudante-trabalhador	107
Tabela 21- Ações institucionais sugeridas direcionada área de orientação acadêmica e vocacional.....	109
Tabela 22- Ações institucionais sugeridas direcionada à área do ensino-aprendizagem ...	110
Tabela 23- Ações institucionais sugeridas direcionada à área da saúde mental discente...	111
Tabela 24 - Ações institucionais sugeridas direcionada à área de currículo e matriz curricular.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Definições para o termo "retenção discente" nas dissertações e teses disponibilizadas no BDTD	24
Quadro 2- Principais fatores motivadores de evasão encontrados nos estudos brasileiros ..	37
Quadro 3- Principais fatores associados à retenção discente encontrados nos estudos brasileiros analisados.....	40
Quadro 4 - Variáveis do ambiente institucional das IES.....	54
Quadro 5 - Variáveis pessoais do estudante	55
Quadro 6 - Variáveis do ambiente externo	55
Quadro 7- Síntese de modelos de evasão e retenção discente em IES	58
Quadro 8 – Cursos e semestres limites considerados para a amostra.....	64
Quadro 9 - Quantitativo da população de retidos no semestre letivo de 2019.1	64
Quadro 10 - Detalhamento das variáveis do modelo dos fatores associados ao processo de retenção.....	67
Quadro 11 - Variáveis relacionadas à percepção discente quanto às motivações para a retenção.....	68
Quadro 12 - Escala de mensuração baseada em Likert	69

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Modelo sociológico explicativo do processo de abandono Spady (1970).....	44
Figura 2- Esquema conceitual do processo de evasão da universidade –Tinto (1975)	48
Figura 3 - Modelo de Integração do Estudante (1975, 1993, 1997).....	50
Figura 4 - Modelo de Desgaste do Estudante – Bean (1980)	52
Figura 5 - Modelo de Desgaste do Estudante Não-Traducional – Bean e Mitzner (1985) ...	53
Figura 6 - Modelo de Permanência Discente na graduação em IES brasileiras - Cislagui (2008)	56
Figura 7 - Modelo de fatores associados ao processo de retenção	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Distribuição das Idades dos Pesquisados por Faixa Etária	75
Gráfico 2- Distribuição dos participantes por etnia.....	76
Gráfico 3- Distribuição dos participantes por renda.....	77
Gráfico 4 - Carga horária de atividade remunerada durante o curso.....	78
Gráfico 5 - Nível de escolaridade dos pais dos entrevistados	79
Gráfico 6 - Nível de escolaridade das mães dos entrevistados.....	79
Gráfico 7 - Tipo de escola no ensino básico dos participantes.....	80
Gráfico 8 - Meio de transporte utilizado para deslocamento ao Campus.....	82
Gráfico 9 - Entrevistados que participaram de Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão .	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AICD – Agência Interamericana de Cooperação e Desenvolvimento

BDTD – Banco Digital de teses e Dissertações

CAE – Coordenadoria de Assuntos Estudantis

CCA – Centro de Ciências Agrárias

CCA – Coordenadoria de Controle Acadêmico

CCHN – Centro de Ciências Humanas e Naturais

CEP/IFCE – Comitê de Ética em Pesquisa do IFCE

CEP/UFC/PROPESQ – Comitê de Ética em Pesquisa da UFC

CFE – Conselho Federal de Educação

CT – Centro de Tecnologia

DRCA – Departamento de Registros e Controle Acadêmico

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FONAPRACE - Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis

IES – Instituições de Ensino Superior

IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

IFs – Institutos Federais

MEC – Ministério da Educação

OEA – Organização dos Estados Americanos

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

POLEDUC - Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior

RFEPCT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

REUNI - Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SESu – Secretaria da Educação Superior

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SOI – Serviço de Orientação e Informação

TCC – Trabalho de conclusão de curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCU – Tribunal de Contas da União

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UnB – Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A RETENÇÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR.....	20
2.1 Conceito de retenção discente.....	20
2.2 A retenção e a evasão discente como objeto de estudos educacionais	24
2.2.1 <i>Incursões nos estudos internacionais sobre evasão e retenção discente</i>	25
2.2.2 <i>Incursões nos estudos nacionais sobre evasão e retenção</i>	29
3 BASES TEÓRICAS DOS ESTUDOS SOBRE EVASÃO E RETENÇÃO	43
3.1 Modelo de processo de abandono (SPADY, 1970, 1971)	43
3.2 Modelo de Integração do Estudante (TINTO, 1975, 1993, 1997)	45
3.3 Modelo de Desgaste do Estudante (BEAN, 1980) e (BEAN; METZNER, 1985).....	51
3.4 Modelo de permanência discente na graduação em IES brasileiras (CISLAGHI, 2008).....	54
3.5 Modelo de fatores associados ao processo de retenção (PEREIRA,2013)	56
4 METODOLOGIA	60
4.1 Caracterização da pesquisa	60
4.2 Locus da pesquisa	62
4.3 População e amostra da pesquisa	63
4.4 Instrumento de coleta de dados	66
4.5 Procedimentos para coleta de dados	70
4.6 Técnicas de análise de dados.....	71
5 ANÁLISE DOS DADOS	72
5.1 Caracterização do perfil sociodemográfico dos participantes	72
5.2 Análise dos fatores associados à retenção de estudantes do IFCE	84
5.2.1 <i>Análise dos fatores relacionados às características individuais</i>	85
5.2.2 <i>Análise dos fatores relacionados ao ambiente institucional</i>	91
5.2.3 <i>Análise dos fatores relacionados aos aspectos socioculturais e externos</i>	97
5.2.4 <i>Análise dos resultados dos fatores de retenção por curso</i>	100
5.3 Caminhos e possibilidades: sugestões de ações institucionais para prevenção e enfrentamento da retenção discente.....	105
CONCLUSÃO	113
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE A – Questionário	127
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	133
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa – PRPPG/UFC.....	136
ANEXO B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFCE.....	13538

1 INTRODUÇÃO

A partir dos anos 2000 houve um progressivo crescimento do acesso à educação superior no Brasil. De acordo com dados do Censo da Educação, realizado entre 2003 e 2017, houve um acréscimo relevante no número de matrículas na educação superior. Deste período, em 2003, foram registradas cerca de 3.887.022 matrículas em cursos de graduação presenciais, enquanto em 2017 esse número foi de 8.286.663 alunos matriculados. Esse crescimento correspondeu a um expressivo aumento no número de instituições superiores com fins lucrativos e ao crescimento de ações de iniciativa do governo federal, tais como a expansão de vagas nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), o aumento do número dos *campi* das IFES pré-existentes, a criação de novas instituições. Destaca-se também a implementação de programas de reestruturação do ensino superior, tais como o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o programa de reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

Apesar dos avanços históricos significativos no que diz respeito à democratização e à ampliação do acesso ao ensino superior, um fator tem recebido destaque no atual cenário político e econômico: os altos índices de evasão associados aos de retenção discente¹ nas IES, em especial na esfera federal, em que foram implementadas a maioria das ações de reestruturação do ensino superior. Segundo Silva Filho *et al.* (2007), altos índices de retenção comprometem os índices de conclusão de curso, ocasionando ociosidade de recursos humanos e materiais, provocando a evasão do estudante, podendo gerar prejuízos, assim como para a instituição e para a sociedade, por retardar e reduzir o retorno social ligado à formação de profissionais de nível superior. Portanto, tal fato demanda às IES a implementação de ações de viabilização da permanência e conclusão exitosa dos estudantes nos cursos superiores. Tal cenário tem sido indicado por meio de pesquisas realizadas por instituições de monitoramento, sobretudo, por meio dos dados divulgados pelo Censo da Educação Superior.

De acordo com o Censo da Educação Superior do período 2009 a 2012, os índices de conclusão dos cursos nas IFES têm sido inferiores a metade dos alunos ingressantes. No período em análise, observou-se que apenas 46% dos alunos previstos

¹ Retenção discente é a expressão técnica utilizada para se referir ao processo que resulta na permanência prolongada do estudante no curso de graduação, ocasionando um atraso no período previsto na matriz curricular do curso (BRASIL/MEC, 2014).

concluíram os cursos, e que em 2014 houve apenas 41% de concluintes, demonstrando que, apesar do incremento no número de ingressantes no ensino superior, os percentuais relacionados ao insucesso escolar são bastante significativos. A fim de avaliar tal problemática no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), o Tribunal de Contas da União (TCU), realizou em 2012 um importante monitoramento dos índices de evasão e de retenção da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (RFEPCT).

De acordo com o relatório elaborado a partir das visitas aos IFs, constatou-se que nos cursos superiores (bacharelados, licenciaturas e tecnólogos), o percentual de egressos ficou aquém dos índices obtidos pelas demais instituições superiores. O índice de conclusão dos cursos de tecnólogo alcançou 10,7%, enquanto os índices dos centros universitários, faculdades e universidades ficaram na ordem de 25,5%, 19,5% e 21,1%, respectivamente. Levando em consideração os dados relacionados a cursos de licenciatura e bacharelado, os índices são mais preocupantes, não superando a marca de 4% de conclusão. (BRASIL, 2012).

Cenário semelhante foi identificado após a delimitação dos dados, de maneira a pôr em relevo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Entre os semestres de 2009.1 e 2017.2², os cursos superiores alcançaram o índice de 9,96% de conclusão, sendo que os cursos da área de Tecnologia alcançaram o índice de 12,34% de concluintes; os de bacharelado e de licenciatura 6,9% e 9,64%, respectivamente. Tais dados indicam, portanto, que a permanência prolongada tem se tornado um objeto importante a ser investigado no âmbito das políticas públicas e da gestão do ensino superior, visto que está estreitamente relacionada a outro fenômeno tão complexo quanto aquele, o da evasão discente. (IFCE, 2016)

Dentre os 32 *campi* existentes no IFCE, destaca-se o *campus* Maracanaú por ser considerado o terceiro maior *campus* do IFCE em números de matrículas no ensino superior (1.325 matrículas). Contudo, os índices de retenção nos cursos superiores ofertados pelo *campus* Maracanaú sinalizam a necessidade de um olhar mais atento por parte da gestão, visto que, do universo de estudantes matriculados em 2019,

² Dados coletados por meio da ferramenta IFCE em Números, desenvolvida pela equipe da Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal do Ceará - PROEN/IFCE, a partir dos dados do sistema acadêmico utilizado na instituição. Ferramenta disponível em: <http://ifceemnumeros.ifce.edu.br/>.

23,37%³encontravam-se na condição de estudantes retidos, ou seja, não concluíram seus estudos no tempo previsto para seu curso. Essa realidade afeta diretamente as taxas de conclusão e de ocupação das vagas no ensino superior, causando prejuízos consideráveis relacionados à eficiência e à eficácia da instituição, e, sobretudo, um prejuízo social e econômico para o estudante.

Nesse contexto, de modo a nortear esta pesquisa, parte-se do seguinte questionamento: quem é o aluno em situação de retenção dos cursos de graduação do IFCE Campus Maracanaú?

Tendo esse questionamento como ponto de partida, a equipe multidisciplinar do *campus* Maracanaú, constituída por profissionais das áreas da saúde, da psicologia, do serviço social e da educação, em que esta autora atua profissionalmente, tem feito o acompanhamento dos estudantes matriculados nos cursos superiores da instituição investigada. Este público se enquadra no perfil de aluno retido, ou seja, os alunos que estariam prolongando sua permanência da instituição para além do período previsto para a conclusão do seu curso. Como fruto desse acompanhamento ao discente, sentiu-se a necessidade de compreender as especificidades do estudante retido e os motivos que contribuíram para prolongar sua permanência no ensino superior, por um período maior do que o previsto nas matrizes curriculares dos respectivos cursos, sendo delineado o seguinte objetivo geral de pesquisa: descrever o perfil do aluno retido nos cursos de graduação do IFCE, *campus* Maracanaú.

Para atender ao objetivo geral, tem-se os seguintes objetivos específicos:

- a) descrever as características sócio econômicas e acadêmicas do aluno em situação de retenção nos cursos de graduação do IFCE-*Campus* Maracanaú;
- b) analisar os fatores que estão associados à retenção discente;
- c) sugerir ações institucionais com vistas à diminuição da incidência de alunos retidos nos referidos cursos do IFCE -*Campus* Maracanaú.

Diante do cenário apresentado, a presente pesquisa se torna relevante social e cientificamente na medida em que se propõe a investigar as características sociais, econômicas e acadêmicas do discente que está prolongando sua permanência no ensino

³ Dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha, com dados referentes ao exercício de 2018. A Plataforma Nilo Peçanha reúne dados relativos à Rede Federal de Educação, para fins de cálculos para indicadores de gestão. Disponível em: <http://resultados.plataformanilopecanha.org/2018/>.

superior. Além disso, analisou-se as possíveis relações existentes entre os fatores relacionados às características individuais destes estudantes, os fatores endógenos e exógenos à instituição e a retenção discente no ensino superior no IFCE -*Campus Maracanaú* – CE.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: a Seção 2, intitulada *A retenção discente no ensino superior* apresenta as diferenças entre as definições de retenção e a estreita correlação existente entre os fenômenos de retenção e de evasão discente. A seguir, aborda-se o percurso do desenvolvimento dos estudos sobre a temática no âmbito internacional, dando relevo aos estudos realizados pelos pesquisadores estadunidenses, considerados precursores e referência nas pesquisas sobre retenção e evasão. Em seguida, os estudos desenvolvidos nacionalmente são abordados de forma a apresentar as diferentes perspectivas sob um mesmo fenômeno e, assim, enriquecer e fundamentar a presente pesquisa com uma gama considerável de contribuições.

Os modelos teóricos explicativos do fenômeno da retenção e da evasão discente são abordados na terceira seção. Dentre os inúmeros modelos existentes na literatura internacional e nacional, são apresentados os modelos considerados paradigmáticos em relação à temática, bem como modelos nacionais que se propõem a adaptar as abordagens existentes à realidade da educação superior brasileira, além de fundamentar a presente proposta de trabalho.

Na Seção 4, denominada “Metodologia”, são apresentados e explicitados os procedimentos metodológicos adotados, a natureza da pesquisa, assim como universo e amostragem, o processo de configuração e a validação do instrumento da pesquisa, bem como apresentação do *locus* do objeto de estudo. Na Seção 5 os resultados são apresentados e analisados conforme previsto no capítulo da Metodologia, relacionando-os ao arcabouço teórico apresentado nos capítulos dois e três. Por fim, a seção 6, sob o título de “Considerações”, retoma os objetivos de forma a verificar se foram contemplados durante a realização da pesquisa e destaca os resultados mais relevantes a serem considerados estrategicamente pela gestão da instituição, relacionando-os com o referencial teórico, bem como apresenta sugestões para trabalhos futuros.

2 A RETENÇÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Para realização do estudo sobre a retenção acadêmica em uma instituição de ensino superior, fez-se necessário revisitar os conceitos e as definições adotados pelos pesquisadores desse campo de estudo e apontar elementos associados ao fenômeno, a fim de se eleger a definição mais adequada para a presente pesquisa. Assim posto a seguir é apresentada a conceituação do termo “retenção discente”, seguido por um breve percurso histórico do desenvolvimento dos estudos na área temática em questão, visando delinear com mais clareza o objeto de estudo e conduzir a discussão, destacando qual perspectiva será adotada nesta pesquisa.

2.1 Conceito de retenção discente

O estudo desenvolvido por Lenning, Beal e Sauer (1980) intitulado *Retention and attrition: evidence for action and research*, teve como objetivo esclarecer os diversos conceitos de evasão ou abandono (*dropout*) e de retenção (*retention*) dentro de um quadro conceitual unificado. Para os autores citados, a retenção (*retention*) pode ser definida quando o estudante completa, continua ou retoma seus estudos após interrupção, enquanto o abandono (*dropout*) ocorre quando o estudante cessa de frequentar a instituição e não retorna para completar seus estudos, abandonando os estudos em definitivo. Além de apresentar tais definições conceituais, os autores sintetizaram as pesquisas desenvolvidas na área até então e analisaram as implicações das pesquisas para a gestão universitárias e para os demais pesquisadores. Gerder e Mallinckrodt (1994) relaciona retenção com a habilidade do estudante em persistir e comprometer-se em finalizar seu curso de graduação. Os autores sinalizam ser necessário mais do que potencial acadêmico para que o aluno consiga concluir seus estudos com êxito, sendo requeridas habilidades na área de motivação, iniciativa, senso de propósito e satisfação com o ambiente acadêmico.

Em um estudo de grande porte desenvolvido na Irlanda, os autores Eivers, Flanagan e Morgan (2002) investigaram as causas pelas quais os estudantes dos institutos de tecnologia não davam continuidade a seus estudos dentro do primeiro ano acadêmico. Na primeira fase da investigação o estudo priorizou a análise quantitativa, de forma a descrever os índices de desistência do alunado, sendo que os maiores índices de abandono se concentravam na área “engenharias” e “computação”. A segunda fase identificou as causas da interrupção dos estudos, focando na experiência dos discentes que estavam

cursando o primeiro ano acadêmico. Nesse estudo a acepção de retenção foi considerada como permanência na instituição, em direção à conclusão dos estudos.

Bean (2001) apresenta as definições de retenção e de abandono como um contínuo, no qual cada definição se localiza em pontos extremos e tendo significados opostos. A retenção corresponderia à situação do aluno que tem um andamento típico em sua jornada acadêmica, concluindo seus estudos dentro do prazo esperado pela instituição; no lado oposto estaria o aluno que iniciou seus estudos, mas abandonou antes de finalizar o curso, não retornando à instituição de origem ou a outra instituição. Na situação intermediária se encontraria o aluno que se transferiu para outra instituição. Na perspectiva do aluno, a transferência significaria uma etapa normal de sua vida estudantil, enquanto que na perspectiva da instituição seria considerada abandono ou evasão. Conforme Bean (2001) é fundamental que as instituições se comprometam a desenvolver programas para reter seus estudantes, visto que altos índices de retenção (compreendidos nesse contexto como comprometimento, permanência desejada) podem ser considerados como indicadores de qualidade da instituição.

Boston e Ice (2011, p.9) compreendem a persistência estudantil e a retenção discente como termos sinônimos, indicando assim o mesmo fenômeno: “*the progressive reenrollment in college, whether continuous from one term to the next or temporarily interrupted and there summed*”. Assim, os autores adotaram a mesma definição de Pascarella e Terenzini (2005). Na América Latina, com exceção do Brasil, os estudos desenvolvidos seguem a mesma perspectiva dos estudos americanos e europeus, atribuindo uma conotação positiva ao termo retenção. Como define König (2002, p. 94): “*Por retención se entiende la persistencia de los estudiantes en un programa de estudios universitarios hasta lograr su grado o título*”. Ainda, a autora considera dentro desta categoria tanto os alunos que concluíram seus estudos no tempo mínimo estabelecido pela instituição, quanto aqueles que concluíram, apesar de terem demorado mais tempo do que o previsto devido a repetências, por períodos de estudos interrompidos ou porque se comprometeram com uma carga acadêmica menor que a estabelecida.

Castano *et al* (2006), apesar de não apresentar explicitamente a definição de *retención*, afirma que os resultados dos estudos na área são fundamentais para a criação e implementação de políticas orientadas para a permanência e o êxito estudantil. Vaughn (2008), assim como Castano *et al* (2006), pondera que as instituições, em especial, aquelas que se assumem democráticas, devem prover políticas institucionais que promovam um

ambiente estudantil que possibilite máximas taxas de retenção e de graduação. Outros autores, como Donoso e Schiefelbein (2007) e Pineda-Baez e Pedrasa-Ortiz (2011), de forma semelhante não definem claramente o termo “retenção” em seus trabalhos, mas relaciona-o a programas de retenção estudantil como importantes ferramentas para a permanência discente.

Corroborando com a visão dos autores, a Agência Interamericana de Cooperação e Desenvolvimento (AICD), organização ligada à Organização dos Estados Americanos (OEA), enfatiza que programas de retenção estudantil devem assegurar aos estudantes as ferramentas necessárias para a conclusão das diferentes etapas nos tempos estabelecidos, viabilizando o conhecimento necessário e o desenvolvimento de competências e atitudes imprescindíveis para a vida (AICD, 2006). Diante do conjunto de definições apresentadas, podemos concluir que nos estudos internacionais e nos estudos latinos, o termo “retenção” assume uma significação positiva, relacionado à persistência e ao comprometimento do aluno em permanecer na universidade ou na faculdade até a conclusão dos seus estudos.

Por outro lado, diferente das definições apresentadas, o conceito de retenção adotado na maioria nos estudos brasileiros está relacionado à situação dos discentes que já ultrapassaram o período previsto para o término dos seus cursos e permanecem na instituição de ensino sem, contudo, ter concluído seus estudos. Desta forma, o termo assume predominantemente uma conotação negativa, e é nesse sentido que os estudos a seguir compreendem o termo “retenção discente”.

No Brasil, as pesquisas direcionadas para compreensão do fenômeno da retenção e da evasão alcançaram notoriedade a partir de 1995, tendo como marco inicial os trabalhos originados da “Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Brasileiras” (BRASIL, 1997), fruto da realização do “Seminário sobre evasão nas Universidades Brasileiras” organizado pela Sesa/MEC em 1995. Esta é considerada uma iniciativa pioneira na identificação das causas da evasão e da retenção, além de sugerir medidas para minimizar os índices observados nas instituições de ensino superior públicas. Além disso, o estudo configurou-se em uma das primeiras iniciativas de uniformização do processo de coleta e de tratamentos de dados em âmbito nacional. O estudo apontava, ainda, que a média nacional de evasão estava em torno de 50%, além dos baixos índices de diplomação. Por fim, considera como aluno retido 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, 1997, p.23). Importante ressaltar que a Comissão considera ainda que os cursos com “taxas de retenção maiores que 10% ou taxas de diplomação abaixo da média merecem uma análise cuidadosa por parte das instituições” (BRASIL, 1997, p.23).

A partir deste estudo, autores nacionais têm desenvolvido pesquisas cuja definição adotada para o termo retenção gira em torno de um tempo maior para a conclusão, além do previsto nas matrizes curriculares ou nos projetos pedagógicos dos cursos, tais como Correa e Noronha (2001) e Cislagui (2008), sendo que este último utiliza o termo “permanência prolongada” como sinônimo do termo retenção.

Santos, Nascimento e Rios (2000), além de Campello e Lins (2008) consideram como alunos retidos aqueles que ultrapassaram o período de integralização curricular do respectivo curso. Ney (2010), por sua vez, compreende que a retenção ocorre quando o aluno permanece matriculado no curso, mesmo após o tempo suficiente para concluí-lo. O tempo suficiente a ser considerado seria a soma do tempo previsto na blocagem (termo usado para referir-se a matriz curricular pelo autor) mais a tolerância, que seria o número de períodos letivos disponíveis para trancamento.

Durante pesquisa bibliográfica, foram encontrados 9 (nove) trabalhos, entre dissertações e teses, disponibilizadas no Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), nas quais o tema pesquisado abordava “retenção discente” e “permanência”. Dentre estes, apenas 2 (dois) relacionaram o termo “retenção” com a acepção positiva. São os estudos desenvolvidos por Silva (2014), em que foram analisadas as políticas voltadas para o acesso e a permanência no ensino superior presencial, estabelecidas pelo Estado e pelas IES, além do estudo de Braga (2016), cuja definição de retenção foi a mesma adotada em Silva (2014). Nesse estudo, Braga avaliou a eficiência e a eficácia do ensino de um curso de Ciências Contábeis de uma instituição privada, fazendo um levantamento dos principais fatores que influenciam o estudante a permanecer na instituição e concluir o curso com êxito.

O quadro 1 apresenta uma síntese das definições utilizadas nas teses e dissertações encontradas:

Quadro 1- Definições para o termo "retenção discente" nas dissertações e teses disponibilizadas no BDTD

Definição do termo retenção	Referência
“... 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. ”	Pereira (2013) Barcelos (2015) Moraes (2015) Terra (2015)
“...é a condição em que o estudante está vinculado ao curso por um tempo maior do que o estabelecido no Projeto Pedagógico para integralização da carga horária total do Curso. ”	Gama (2015)
“O conceito de retenção, neste estudo, será referente à situação de o aluno permanecer por mais tempo no curso que o previsto pelo Projeto Pedagógico. ”	Miranda (2019)
<i>“Aluno que, apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular fixado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), ainda não concluiu o curso, mantendo-se, entretanto, matriculado na universidade o mesmo da comissão.”</i>	Ramos e Silva (2012) Adota a definição de Brasil (1997)
<i>“...denota o sentido lato da palavra, porque envolve uma série de ações administrativas e acadêmicas destinadas a ajudar o aluno a permanecer da instituição até a obtenção do diploma de graduação. ”</i>	Silva (2014) Braga (2015)

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, nota-se que a maioria das investigações adota o termo “retenção” sobretudo em referência à questão temporal, dando ênfase ao prolongamento da estadia do aluno na instituição, apesar do tempo previsto para sua saída ter se cumprido, indo de encontro ao entendimento nacional sobre o tema, ou seja, de que a retenção pode ser percebida como algo negativo. Dessa forma, para a presente pesquisa, levou-se em consideração o entendimento nacional sobre o tema. Para tanto, adotou-se o conceito utilizado por Pereira (2013), que entende a retenção ou a permanência prolongada como sendo “ a condição em que o estudante demanda um tempo maior do que o previsto na matriz curricular para integralização da carga horária do curso”, visto ser uma definição atual, fruto de pesquisas realizadas na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), além de expressar, de maneira sintética, as diversas outras definições analisadas.

2.2 A retenção e a evasão discente como objeto de estudos educacionais

Apesar do conceito basilar da pesquisa ser o de retenção ou o de permanência prolongada discente, percebeu-se pertinente uma breve incursão no tema “evasão acadêmica”, com intuito de possibilitar um melhor entendimento do contexto no qual o fenômeno está inserido, visto que a retenção discente está estreitamente relacionada ao conceito de evasão discente. Desta forma, podem ser consideradas problemáticas equivalentes, visto que um fator causal de retenção, se não percebido e devidamente

considerado pelo gestor educacional, pode tornar-se causa de elevação nos índices de evasão.

Corroborando com esta perspectiva, Dias, Cerqueira e Lins (2009) afirmam que deve ser considerada a estreita relação entre os processos de retenção e de evasão discente, visto que ambos ocorrem no ambiente universitário e envolvem os mesmos tipos de atores (estudantes, docentes, familiares e outros envolvidos) e, assim, compreender os modelos teóricos existentes que tratam da permanência ou da evasão como aplicáveis ao caso da retenção discente, atentando às restrições de cada teoria. Feita esta consideração e compreendendo que as discussões sobre retenção discente necessariamente passam por uma discussão sobre a evasão e que se apresentam consideravelmente em maior número, a seguir, expõe-se uma breve síntese do percurso histórico dos estudos sobre evasão e retenção.

2.2.1 Incursões nos estudos internacionais sobre evasão e retenção discente

As primeiras pesquisas que se tem registro sobre retenção e evasão foram desenvolvidas nos Estados Unidos, apresentando registros desde a década de 1930 (Berger, Ramirez e Lyon, 2012). Cope (1980), em seu artigo intitulado *What works in student retention*, apresenta um panorama dos estudos desenvolvidos até então, dividindo-os de acordo com a ênfase dada ao objeto. Importante ressaltar que a visão dos autores americanos é da retenção em sua acepção positiva, de permanência na instituição até a conclusão da graduação, como abordado na seção anterior.

Os pesquisadores afirmam que, na primeira fase, no período anterior à Segunda Guerra Mundial, os estudos eram majoritariamente descritivos. Após este período de maior turbulência social, os estudos adotaram um caráter preditivo em que se verificava, através de análise de diversos fatores, a probabilidade que os estudantes teriam para concluir seus cursos. Na terceira fase, no final da década de 50, as atenções se voltaram para a investigação de como os estudantes se adequavam às instituições de ensino. Já na década de 60, as investigações ampliaram seu foco para o estudo do perfil do aluno evadido e suas experiências enquanto este estava no sistema escolar. Na fase posterior, nos anos 70, as instituições passam, então, a ser objeto de pesquisa, dando ênfase às suas contribuições para a desistência ou para a permanência dos estudantes. Na última fase, a qualidade da interação entre a faculdade e o estudante, os tipos de graduações disponíveis, as adequações das residências estudantis entre outros aspectos foram contempladas,

direcionando o propósito das pesquisas para a melhoria da qualidade do ensino superior no contexto americano.

Berger et al. (2012) no artigo intitulado *Past to present: a historical look at retention*, também sistematiza os estudos na área de evasão e de retenção de maneira a oferecer uma melhor compreensão de como foi a evolução dos estudos deste campo na educação superior americana. Berger divide os estudos em 9 (nove) eras, indo além do período histórico considerado por Cope (1980):

a) A retenção e sua pré-história (1600 a 1800): não havia necessidade de se considerar a retenção discente pelo fato de que existiam poucos estudantes universitários e poucos que desejavam ingressar no ensino superior;

b) Evolução em direção ao conceito de retenção (1800 a 1900): com a consolidação dos processos industriais e o crescimento das cidades, a demanda por educação superior era crescente. As instituições estavam mais preocupadas em atrair do que manter estudantes. Registra-se, então, o primeiro estudo sobre evasão realizado por McNeely (1938), lançando os fundamentos desse tipo de investigação.

c) Desenvolvimento dos primeiros estudos (1900 a 1950): a partir de 1900 a sociedade americana estava se tornando cada vez mais industrializada e urbana, fato que demandou uma crescente necessidade de educação acadêmica especializada para formação de profissionais para administrar o trabalho cada vez mais complexo e organizado. Apesar do aumento pela procura por matrículas, o número de instituições não acompanhou tal demanda de crescimento, instituindo-se, assim, os processos seletivos de admissão, o que tornou o processo de seleção cada vez mais excludente, visto que tal processo seletivo fora desenvolvido não somente para permitir que o aluno ingressasse fosse qualificado, mas tornou-se uma forma de diminuir as possibilidades de ingresso de estudantes que pudessem desequilibrar o padrão alcançado e, assim evitar desequilíbrios.

Neste contexto, surgiram novas faculdades que possibilitavam o atendimento dos alunos não aceitos pelas instituições mais elitizadas, tais como faculdades privadas e públicas de menor porte. Essa diferenciação entre as universidades, os diferentes perfis de alunos ingressantes e as taxas crescentes de evasão foram motivação para os primeiros estudos sobre o que denominaram “mortalidade estudantil” na década de 1930.

O trabalho conduzido por McNeely (1937) foi pioneiro na área da evasão, pois utilizou dados de mais de 60 instituições de educação superior americana e investigou aspectos tais como a extensão da evasão, tempo médio para conclusão do ensino superior,

pontos na carreira acadêmica em que a evasão e o desgaste acadêmico era mais prevalente, impacto do porte da instituição de ensino, a influência de outros fatores para evasão, tais como a idade no momento do ingresso da educação superior, sexo, moradia, participação em atividade extracurriculares e em trabalho de meio período e as motivações para a desistência. Este trabalho foi notável por sua abrangência e se tornaria um tipo de investigação comum no contexto educacional americano nos anos 70. Com a Segunda Guerra Mundial, os recursos e interesse da nação americana com relação à educação superior foram paralisadas, retornando somente na década de 50.

d) Expansão (1950): a expansão do ensino superior americano foi impulsionada pela lei de incentivo educacional, direcionada aos veteranos de guerra, denominada de *G.I. Bill* ou *Servicemen's Readjustment Act of 1944*. Tal legislação teve por objetivo oferecer bolsas de estudos em universidades, a fim de auxiliar a reintegração social dos soldados, resultando em um acréscimo de cerca de 1,1 milhões de matrículas no sistema educacional superior. Tal expansão incentivou que as instituições começassem a pensar sobre a problemática da retenção. No entanto, tais estudos ainda estavam direcionados para uma melhor compreensão dos motivos pelos quais os estudantes não finalizavam seus cursos de graduação, focando nos padrões acadêmicos de deserção.

e) Prevenção da evasão (1960): com a expansão considerável do ensino superior iniciada na década anterior, houve o ingresso de uma maior variedade de perfis de estudantes, sobretudo estudantes provenientes da classe média e baixa, além de estudantes negros e de outros grupos minoritários. Muitas universidades e faculdades não estavam preparadas para lidar com as necessidades dos novos discentes, não oferecendo apoio estudantil necessário para que tais jovens dessem continuidade aos estudos.

A partir desse período, a satisfação acadêmica e a conclusão dos estudos passam a ser visto como fenômenos complexos e de relevância. Os estudos na área de retenção e evasão tiveram dois focos durante esta década. Nos anos iniciais, a maioria dos estudos investigava as relações existentes entre as características pessoais e o fracasso escolar, enquanto que ao final da década houve esforços iniciais em compreender como características emocionais e o contexto social contribuiriam para o êxito acadêmico. Summerskill (1962), Panos e Astin (1967) e Bayer (1968) exemplificam os trabalhos desenvolvidos nessa década. O corpo de pesquisa construído até então serviria como fundamento para que os estudos na área de evasão e de retenção pudessem ser desenvolvidos e sistematizados na década por vir.

f) Construção de Teorias (1970): nesta década, os temas da evasão e da retenção tornam-se comuns nas faculdades e universidades americanas. A problemática relacionada a essas temáticas foi amplamente discutida nas duas décadas anteriores, com grandes esforços acadêmicos em identificar e sistematizar as causas e ações de enfrentamento à evasão e à retenção. Esta fase é marcada pelas publicações de trabalhos que deram origem a importantes teorias na área, tais como as pesquisas de Spady (1970), Tinto (1975), Astin (1975).

g) Gerenciamento de matrículas (1980): os estudos na área de evasão e retenção ganham proeminência neste período, impulsionados pelas contribuições conceituais e empíricas configuradas na década anterior. As mudanças no contexto social e demográfico também sustentaram o interesse no tema de estudo. Nesse período, o número de matriculados na educação superior americana excedia os 11 milhões de estudantes, no entanto, o crescimento das matrículas estava estagnado. Por este motivo, houve esforços na busca de compreender a dinâmica do percurso estudantil e aliar as ações de captação de novos alunos com as ações que pudessem contribuir para a permanência e êxito desses alunos, processos antes encarados de forma independente. O corpo de teorias e modelos desenvolvidos estava estabelecido na literatura, enquanto pesquisas empíricas continuavam sendo aplicadas em um grande número de instituições. Destacamos nessa fase a teoria de Bean (1980), que relacionou os conceitos da evasão de discente aos conceitos utilizados na compreensão da rotatividade laboral.

h) Ampliação de horizontes (1990): na década de 90, os estudos na área de evasão e retenção se multiplicam, tornando-se uma área considerada como prioritária na educação superior americana. O estudo de Braxton (1997) se destaca pelo fato de se propor a avaliar a consistência interna no modelo teórico clássico de Tinto (1975). As pesquisas desenvolvidas nesse período ampliaram o foco das investigações, buscando relacionar outros temas com a retenção e com a evasão, como a influência dos aspectos psicológicos, sociais e financeiros do discente na sua integração social e em seu comprometimento com a instituição, além dos processos de aprendizagem e desafios emergentes do atendimento aos públicos sociais étnicos minoritários;

i) Tendências atuais (século XXI): as ações realizadas por meio de pesquisas teóricas e empíricas em prol da permanência dos alunos e de seu êxito têm congregado esforços de pesquisadores e profissionais de universidades e faculdades em todos os Estados Unidos. Os dados de retenção e evasão discente se tornaram indicadores-chave de

eficácia institucional, em especial pela crescente importância que tem se dado à avaliação de programas educacionais e a responsabilidade socioeducacional (*accountability*). Tais dados têm subsidiado o estabelecimento de *rankings* entre as instituições, além de nortear a alocação de recursos financeiros, apesar disso, as taxas de evasão ainda são consideradas elevadas. A diversificação do alunado da educação superior americana tende a ser intensificada, fato que amplia o campo de estudo para investigação da evasão e da retenção em contextos institucionais diversificados (como a emergência da educação a distância), e a retenção entre grupos discentes provenientes de grupos minoritários.

As questões relacionadas à evasão e à retenção se tornaram importante foco de estudos acadêmicos e de avaliação de políticas públicas no âmbito no ensino superior americano, sendo uma área consolidada e de referência para o desenvolvimento de pesquisas correlatas. No contexto sul-americano, os estudos nesta área também têm sido desenvolvidos visando, sobretudo, à identificação dos índices de evasão e à adoção de estratégias de gestão para o enfrentamento e o controle desses índices. Parrino (2009), a partir de dados de ingresso na educação superior de jovens entre 18 e 29 anos e das taxas de evasão de cinco países (Argentina, Uruguai, Paraguai, Bolívia e Brasil), constatou que o Brasil tem o menor índice de evasão (14%) no período pesquisado. Parrino (2016) ainda ressalta a necessidade urgente de que as IES adotem metodologias de registro de dados referentes ao ingresso e percurso acadêmico de seus estudantes de forma adequada, a fim de possibilitar a geração correta de dados, e viabilizar o acesso a informações fidedignas e confiáveis, com intuito de subsidiar ações de intervenção concreta para reduzir os índices de evasão.

2.2.2 Incursões nos estudos nacionais sobre evasão e retenção

No Brasil, as pesquisas direcionadas para compreensão do fenômeno da retenção e da evasão foram efetivamente iniciadas a partir de 1995, tendo como marco inicial os trabalhos originados da “Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Brasileiras” (KIPNIS, 2000), fruto da realização do “Seminário sobre evasão nas Universidades Brasileiras” organizado pela Sesu/MEC em 1995, citado anteriormente no tópico “2.1 - Conceito de retenção discente”.

A partir do relatório apresentado pela Comissão, diversos trabalhos têm sido desenvolvidos no sentido de compreender a evasão, adotando diversas perspectivas. Seguindo uma perspectiva quantitativa, Silva Filho *et al.* (2007) desenvolveu seu estudo

com base nos dados disponibilizados publicamente e de maneira regular pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), referentes ao número de matriculados, ingressantes e egressos no ensino superior. A análise realizada demonstrou que entre os anos de 2001 e 2005, a taxa de evasão no ensino superior brasileiro foi de 22%, com pouca oscilação, mas indicando uma tendência de crescimento, sendo que a taxa anual de evasão nas instituições particulares era maior que nas instituições públicas, 26% e 12%, respectivamente.

Veloso (2001) propõe uma abordagem qualitativa ao enfoque quantitativo, comumente realizado até então. A pesquisa do autor citado se propôs a explicar os índices de evasão de quatorze cursos de graduação da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), a partir da perspectiva institucional, optando por pesquisar o fenômeno juntos aos coordenadores de cursos e à Pró-Reitoria Acadêmica da instituição. No estudo, Veloso (2001) conclui que: “mais do que um processo dependente do aluno, é um fenômeno institucional, reflexo da ausência de uma política de permanência do aluno no curso de sua opção”, destacando a importância da Universidade e seu papel social, não somente ao diplomar os estudantes, mas ao contribuir para a formação cultural dos indivíduos.

Outros estudos optaram por desenvolver uma investigação da trajetória acadêmica discente, tais como Massi (2013) e Souza (2014), debruçando-se sobre a trajetória acadêmica de alunos de cursos de graduação, além de realizar análises estatísticas sobre o perfil dos alunos e sobre a evasão nas instituições pesquisadas. Pesquisas que possuem essa abordagem de investigação mais individualizada com relação ao aluno nos trazem informações mais próximas à realidade da atuação das instituições pesquisadas no âmbito da evasão e da retenção discente.

Santos Junior (2017) realizou uma pesquisa do tipo estado da arte dentro da temática da evasão do ensino superior, na qual fez um levantamento sistemático das produções científicas (teses, dissertações e artigos) que abordaram tal temática a partir dos anos de 1990 no contexto educacional brasileiro. O autor constatou que os estudos da evasão tem apresentado uma diversidade de vertentes, com objetos de estudo diferenciados, tais como a identificação das causas de evasão em cursos específicos ou conjuntos de uma dada instituição (GAIOSO, 2005); a gestão da evasão (ANDRIOLA, 2006; BRISSAC, 2009; PEREIRA JUNIOR, 2012); as relações existentes entre o trancamento de matrícula e a evasão (POLYDORO, 2000); políticas de cotas sociais e a evasão (CARDOSO, 2008), além de outros temas com menor recorrência, tais como

desenvolvimento profissional (LEHMAN, 2014; BARDAGUI, 2007); bioética e evasão (AGUIAR, 2012). Inseridas dentro da perspectiva da identificação de causas e fatores de evasão em instituições ou em cursos específicos, temos as pesquisas de Andriola, Ribeiro e Moura (2006), Gaioso (2005), Scali (2009), Reid (2009), Almeida (2009), Amaral (2013) e Camelo Neto (2014).

Andriola, Ribeiro e Moura (2006), realizaram diversas pesquisas acerca da evasão a partir dos dados coletados no âmbito do projeto intitulado “Opiniões, expectativas e informações dos egressos do ensino médio acerca da universidade pública: o caso da Universidade Federal do Ceará”. Na primeira fase identificaram as causas da evasão discente a partir de entrevistas realizadas com alunos evadidos na Universidade Federal do Ceará (UFC) entre os anos de 1999 e 2000. Indagados sobre os motivos responsáveis pela decisão pela evasão, os entrevistados afirmaram que a incompatibilidade entre horários de trabalho e de estudo era o principal motivo para a deserção (cerca de 34% dos participantes).

Os aspectos familiares e a desmotivação com estudos, além da precariedade das condições físicas do curso ou a inadequação curricular também foram considerados fatores relevantes para a decisão de evadir-se. O estudo recomenda a implementação de ações informativas acerca dos cursos ofertados e, sobretudo, a criação de um Serviço de Orientação e Informação (SOI), setor no qual informações de relevância acadêmica e laboral seriam disponibilizadas para esse público.

Gaioso (2005) identifica-se reflexões acerca das causas da evasão discente nos cursos de Direito, Engenharia Civil e Medicina em instituições de educação pública e privada das regiões Centro-Oeste, Nordeste, Sudeste e Sul. A partir da escuta dos representantes institucionais e dos alunos evadidos entre 1995 e 2005 por meio de entrevista semiestruturada, a pesquisa evidenciou que as causas devem ser consideradas de forma inter-relacionadas, sendo que as causas que predominaram entre os participantes foram (i) a escolha do curso de forma imatura, sem conhecimento consistente do curso escolhido; (ii) falta de orientação vocacional; (iii) desconhecimento da metodologia de trabalho da educação superior; (iv) deficiências acumuladas na educação básica e (v) consequentes baixos resultados acadêmicos, causando desânimo, reprovações sucessivas e, consequente evasão.

A pesquisa indicou, ainda, que a evasão discente não necessariamente indica um abandono definitivo do ensino superior, visto que alguns estudantes migram para

outras instituições por diversos motivos tais como a incompatibilidade do horário de trabalho com o das aulas, problemas financeiros, ausência de laços afetivos na comunidade acadêmica e falta de referencial familiar de sucesso profissional obtido por meio de uma maior escolaridade.

A caracterização da evasão em cursos superiores específicos também tem sido investigada. Os cursos superiores de tecnologia foram pesquisados por Scali (2009) que, além de identificar e analisar os motivos de evasão a partir da percepção dos alunos evadidos relacionou dados referentes ao percurso de tais estudantes após a evasão. Scali (2009) apresenta, dentre as principais causas de evasão: (i) problemas de adequação do aluno com o curso escolhido (50%), (ii) localização da instituição (36,4%), (iii) formação e atuação profissional do tecnólogo (25,0%), (iv) condições relacionadas ao trabalho (18,2%) e (v) condições financeiras (18,2%).

Acerca do percurso discente posterior à evasão, a pesquisa indicou que 77,2% dos respondentes já haviam se graduado ou ingressado em outro curso ou instituição, sendo a maioria em até um ano após a evasão. Tais dados corroboram a pesquisa de Gaioso (2005), que indicou como principal causa de evasão a imaturidade na escolha do curso, além de ter apontado que o estudante evadido não desistia definitivamente do ensino superior, mas ingressava em outros cursos ou até mesmo outras instituições. Apesar de ter sido uma pesquisa realizada em cursos de tecnologia, a pesquisa demonstrou que não houve diferenças significativas no que se refere aos motivos de evasão ocorridos em outros tipos de curso, tais como bacharelados e licenciaturas, a não ser pelos aspectos relacionados à formação do tecnólogo e sua atuação profissional.

Reid (2009) se debruça na investigação de como a evasão se apresenta nos cursos de licenciatura em física, química, matemática e biologia na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), no período entre 2003 e 2007. Nesse estudo, a pesquisadora teve por objetivo identificar o perfil do aluno evadido, caracterizar as formas da evasão discente e determinar o momento da evasão, considerando o período de tempo em que o aluno permaneceu no curso de licenciatura. A pesquisa citada é relevante diante da carência de professores da educação básica da área de ciências exatas, pois, além da baixa atratividade da carreira docente, as licenciaturas da área de ciências exatas e da natureza são cursos com elevados índices de evasão (GATTI, 2009). Os resultados indicam que o perfil do aluno evadido das licenciaturas era semelhante, já que a maioria era proveniente

da escola pública, sendo que a dificuldade de inserção do estudante trabalhador no ambiente universitário foi assinalada como o principal motivo para a evasão.

Um aspecto importante ressaltado pela pesquisadora foi a existência de uma visão “naturalizada” da evasão com relação a alguns gestores entrevistados, o que pode ser considerado como um empecilho para que a instituição não perceba a real dimensão da evasão e seu impacto, revelando assim que a evasão ocorre pela ação conjunta de diversos fatores.

No âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC/UFC), em que a presente pesquisa está inserida, a evasão foi objeto de estudos para Almeida (2009), ao caracterizá-la num curso específico, o de Estilismo e Moda da UFC. Também foi abordado em instituições específicas, como em Amaral (2013) e para Camelo Neto (2014), cujo *locus* foi uma instituição de educação superior pública e outra privada, respectivamente.

A relação entre o perfil dos alunos evadidos do curso de Estilismo e Moda da UFC entre os anos de 1994 e 2008 e o risco de evasão foi mensurado por Almeida (2009). Os dados foram analisados mediante estatística descritiva e a medida de associação do Teste Exato de Fisher, com simulação de Monte Carlo indicando que tanto os fatores internos políticos institucionais (didático-pedagógicos e curriculares) quanto aos fatores externos relacionados à interesses pessoais associados a algumas características do perfil dos estudantes evadidos influenciam determinadamente a decisão do aluno em evadir-se.

Camelo Neto (2014) identificou as causas de evasão a partir da perspectiva docente e discente de um curso noturno de uma IES privada e investigou as ações desenvolvidas pela instituição direcionadas à permanência do aluno. Os resultados indicaram que os motivos institucionais – como os fatores externos e de avaliação, deficiência na oferta de serviços, fatores didático-pedagógicos e administrativos, além da deficiência na oferta de acessibilidade virtual/tecnológica – estão acima dos motivos considerados como pessoais. A instituição desenvolvia ações direcionadas para a mitigação da evasão, no entanto, a pesquisa aponta lacunas administrativas a serem consideradas.

Em sua pesquisa, Amaral (2013) investigou a evasão no Instituto Federal do Ceará (IFCE), Campus Sobral. Os resultados obtidos possibilitaram compreender que a evasão não é um processo dependente só do aluno, sendo também um fenômeno institucional, reflexo da ausência de uma política de permanência do aluno no curso de sua opção. Percebeu-se um encontro de vários fatores que podem influenciar ou determinar a

evasão discente em uma IES, dentre estes os psicológicos, sociais, econômicos, pedagógicos, políticos e administrativos.

Outro campo dos estudos da evasão com uma quantidade considerável de produções são as direcionadas à gestão institucional da problemática, em que a maioria apresenta medidas de combate à evasão. Neste campo, os trabalhos de Brissac (2009), ao identificar variáveis preditivas de evasão anteriores ao ingresso; de Andriola (2006) e Lima (2012), ao levantar as opiniões e as estratégias de coordenadores com relação ao fenômeno; Polydoro (2000), ao relacionar os dados de trancamento e evasão discente, e de Tontini e Walter (2014), ao desenvolver mecanismos de controle de evasão, são referenciais para a construção do nosso escopo teórico.

Brissac (2009), com o intuito de levantar variáveis preditivas para evasão, identificou em sua pesquisa os fatores anteriores ao ingresso que contribuísssem para a deserção discente em cursos superiores de tecnologia de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo. A nota de matemática no exame vestibular e o grau de decisão do estudante quanto à escolha do curso foram consideradas as características anteriores ao ingresso com maior força preditiva de evasão no início dos cursos superiores de tecnologia. A identificação de variáveis preditivas é pertinente para a gestão das instituições educacionais, na medida em que sinalizam grupos que possam ser mais vulneráveis à interrupção da graduação no momento inicial do curso, possibilitando a realização de novos estudos, com o intuito de aprofundar sobre qual tipo de programa de intervenção pode ser mais eficaz na redução dos índices de evasão no ensino superior.

Andriola *et al* (2006) direcionaram a investigação da evasão na perspectiva dos docentes e dos coordenadores dos cursos de graduação da UFC. Dentre os aspectos abordados pelo questionário considerados de maior relevância para a mitigação da evasão por parte dos coordenadores e docentes, seria o resgate da função do professor orientador no âmbito da UFC, destacando, entretanto, a necessidade de preparação do corpo docente para exercer tal função, a previsão de carga horária para execução dessa atividade, além da existência de recursos materiais para tal.

Lima (2012) se propôs a discutir aspectos de gestão acadêmica no que se refere à evasão nos cursos de licenciatura da UFMG. Mediante aplicação de questionários junto aos coordenadores dos cursos, buscou-se identificar quais estratégias de combate à evasão estavam sendo utilizadas. A pesquisa constatou que, apesar da seriedade do problema da evasão, pouco investimento por parte das coordenações é aplicado com relação a

desenvolver e implementar estratégias de combate à evasão. Cerca de 2/3 dos coordenadores entrevistados não soube informar os dados relacionados à evasão dos seus cursos. Constatou-se que nos cursos em que houve uma preocupação maior com relação ao assunto, resultou-se em expressiva queda nos índices de evasão.

Com a finalidade de desenvolver um método para a identificação do risco de evasão dos alunos da graduação, e assim prever e diminuir os fatores que influenciam o aluno a evadir, Tontini e Walter (2014) aplicaram um questionário estruturado direcionado a 8.750 alunos de uma IES e, por meio de redes neurais e análise de *cluster*, identificaram os alunos em risco de evasão, os quais foram contatados e acompanhados pelos coordenadores de seus respectivos cursos. Conforme os dados analisados, as dimensões que mais contribuíram para a decisão por evadir foram a colocação profissional e vocação do aluno, disponibilidade de tempo para estudar e fatores da vida pessoal. A aplicação da pesquisa contribuiu para redução de 18% no índice de evasão da IES, demonstrando ser metodologicamente viável em sua aplicação e eficiente na mitigação dos índices de evasão.

Outro achado interessante foi a pesquisa desenvolvida por Polydoro (2000), que teve por objetivo analisar as condições que circundam a decisão do aluno pelo trancamento de matrícula e o que o influencia a retornar à instituição. No momento do trancamento, a maioria dos estudantes (91,15%) sinalizava o desejo de retorno à instituição, tendo o trancamento como a possibilidade de se manter vinculado à instituição. No entanto, a perspectiva de saída temporária não foi concretizada no percurso acadêmico, sendo concretizadas apenas para 9,65% dos discentes que retornaram para seus cursos após trancamento. Sendo assim, Polydoro (2000) considera o trancamento uma modalidade de evasão, visto que grande parte dos trancamentos se efetiva em evasões definitivas, pelo menos para instituição de origem. A pesquisa sugere ações de intervenção sistematizadas e acompanhamento contínuo para analisar a trajetória acadêmica e a mobilidade estudantil. Os estudantes entrevistados também indicaram a necessidade de uma atitude mais acolhedora e disponibilidade em relação ao trato com o estudante.

Tema também desenvolvido a partir da temática maior da evasão são os estudos que analisam as relações existentes entre as características socioeconômicas discentes, as políticas de cotas sociais e a evasão na educação superior. Sob esse viés, Adachi (2009), com objetivo de compreender as relações existentes entre a evasão e o perfil socioeconômico, analisou as informações existentes no Departamento de Registro e

Controle Acadêmico – DRCA da UFMG, as regras institucionais para o desligamento dos estudantes e os dados coletados em entrevistas com os ex-alunos, evadidos e não-evadidos.

Por meio de análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados, a pesquisa indicou que a evasão é mais elevada nos cursos cujas notas de ingresso são mais baixas, graduações em que o perfil discente é de nível socioeconômico e cultural predominantemente baixo, sendo, ainda cursos de menor prestígio social. Ademais, os estudantes de classificação socioeconômica mais baixa, mas que recebem apoio da assistência estudantil apresentaram elevados índices de conclusão. Os principais aspectos detectados para os desligamentos foram os problemas de desempenho, por serem estudantes trabalhadores e problemas originados na escolarização realizada fora da capital Belo Horizonte.

A relação entre as políticas de ações afirmativas e a evasão foi abordada por Cardoso (2008), por meio da pesquisa desenvolvida junto à população de alunos ingressantes na Universidade de Brasília (UnB) nos segundos semestres de 2004 e de 2005. As análises buscaram averiguar se há diferenças quanto à evasão entre os alunos cotistas e aqueles que ingressam pelo sistema universal. Os resultados sobre a evasão indicaram que as taxas de abandono dos cotistas são inferiores às dos alunos do sistema universal, e que em todo o universo analisado, tais taxas estão associadas ao rendimento no curso. Outro aspecto indicado pela pesquisa é que os índices de evasão são maiores entre os não-cotistas nos cursos de licenciatura do que nos cursos de bacharelado, fato que pode sinalizar a possibilidade de que os cotistas ingressantes em licenciaturas concluam esses cursos em maior proporção que seus colegas não-cotistas. O raciocínio é justificado pela hipótese de que os cotistas provavelmente valorizam mais a vaga que obtiveram na UnB que seus colegas do sistema universal.

Outras áreas de estudo, além da educação, têm se identificado com o objeto de estudo, ampliando os olhares possíveis sobre o fenômeno da evasão, tais como Bardagui (2007) e Lehman (2014), que relacionaram a evasão e o desenvolvimento profissional do estudante, além do estudo de Aguiar (2012) que relaciona a evasão e a permanência do discente universitário sob a perspectiva dos princípios bioéticos da autonomia, da equidade e da vulnerabilidade.

O Quadro 2 apresenta o resumo dos principais fatores motivadores da evasão localizados na literatura brasileira.

Quadro 2- Principais fatores motivadores de evasão encontrados nos estudos brasileiros

FATORES MOTIVADORES	AUTORES
DESEMPENHO ACADÊMICO	
Deficiências acumuladas na educação básica e consequentes baixos resultados acadêmicos	Polydoro (2000), Veloso (2001), Gaioso (2005), Adachi (2009) e Brissac (2009)
Ocorrência de trancamento de curso	Polydoro (2000)
DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS	
Rotatividade de professores substitutos	Almeida (2009)
Número insuficiente de professores efetivos	Almeida (2009)
Didática docente insuficiente	Almeida (2009)
Falta de associação entre teoria e prática	Almeida (2009)
Metodologia de avaliação inadequada	Almeida (2009), Camelo Neto (2014)
Inadequação curricular	Andriola (2006)
AMBIENTE SOCIO-ACADÊMICO	
Dificuldades de integração do estudante com a instituição	Silva Filho <i>et al</i> (2007)
Desconhecimento da metodologia de trabalho da educação superior	Gaioso (2005),
Dificuldade de inserção do estudante trabalhador no ambiente universitário	Reid (2009), Andriola (2006)
CONDIÇÕES PESSOAIS(familiares, profissionais e financeiras)	
Falta de recursos financeiros	Silva Filho <i>et al</i> (2007), Scali (2009), Amaral (2009), Polydoro (2000)
Necessidade de o discente estar no mercado, e consequente incompatibilidade de dedicação aos estudos	Veloso (2001), Scali (2009), Camelo Neto (2014), Amaral (2009), Adachi (2009), Andriola (2006)
Imaturidade quanto à escolha do curso	Veloso (2001), Gaioso (2005) Brissac (2009), Tontini e Walter (2014)
Problemas de saúde	Camelo Neto (2014), Polydoro (2000)
Problemas familiares	Polydoro (2000), Andriola (2006)
Disponibilidade de tempo para estudar	Tontini e Walter (2014)
INTERESSES PESSOAIS	
Expectativas frustradas em relação ao curso	Silva Filho <i>et al</i> (2007), Veloso (2001), Gaioso (2005)
Falta de orientação vocacional	Gaioso (2005)
Problemas de adequação do aluno com o curso escolhido (insatisfação)	Scali (2009), Amaral (2009)
Descoberta de novos interesses e ingresso/opção por novo curso	Amaral (2009), Polydoro (2000)
Desmotivação para os estudos	Andriola (2006)
CURSO	
Dificuldades relacionadas à empregabilidade do curso	Scali (2009), Walter e Tontini (2014)
Ineficiência de comunicação entre a coordenação do curso e as demandas discentes	Amaral (2009)
Precariedade das condições físicas do curso	Andriola (2006)
CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS	
Localização da instituição	Scali (2009)
Ausência de política de permanência do aluno no curso de sua opção	Veloso (2001), Amaral (2009)
Atendimento administrativo ineficiente / deficiência na oferta de acessibilidade virtual e/ou tecnológica / dificuldades na resolução de problemas internos	Camelo Neto (2014)
FATORES EXTERNOS	
Violência Urbana	Camelo Neto (2014)

Fonte: compilado pela autora, 2020.

A produção acadêmica é vasta com relação à temática específica da evasão, o mesmo não se pode dizer acerca do fenômeno da retenção, que possui um número mais reduzido de pesquisas, mesmo sendo considerado um fenômeno mais acessível à investigação quando comparado à evasão, pelo fato do aluno retido ainda manter um vínculo com a instituição. Dias, Cerqueira e Lins (2009) entendem que essa maior preocupação com relação à evasão decorre do fato de esta ser mais facilmente percebida pela redução da ocupação dos espaços destinados à aprendizagem, o que não ocorre com a retenção, visto que mantém os estudantes na instituição, transmitindo a falsa percepção de que ela está cumprindo sua missão institucional, que é formar profissionais de ensino superior.

Dentre o acervo disponibilizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontramos poucos trabalhos desenvolvendo a temática da “retenção discente” de forma específica. Nota-se a existência de pesquisas que abordam a retenção discente de uma forma tangente, inserida, assim, num tema principal tal como a evasão (Andriola, 2006; Gaioso, 2005; Reid, 2009; Camelo Neto, 2014) ou em outro tema relacionado à retenção, tal como o trancamento de matrícula, considerado como um fator de influência na retenção e posterior evasão (POLYDORO, 2000), ou até mesmo no desenvolvimento de modelos e sistemas gerenciais para prevenir a evasão (CISLAGUI, 2008; RICARTH, 2019).

Dentre as dissertações que abordam diretamente a retenção discente, Pereira (2013) desenvolveu sua pesquisa no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), tendo como objetivo identificar os fatores associados à retenção dos estudantes dos cursos de graduação presencial e propôs ações institucionais visando à redução dos índices. Para a análise dos dados, o autor tomou por base o Modelo Conceitual de Desgaste de Estudantes Não Tradicionais, de Bean e Metzner (1985), por considerar um modelo de simples compreensão e que não se limita 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”, em que o autor esclarece que modificou algumas nomenclaturas a fim de adaptar o modelo à realidade da UFES.

A partir da análise de dados secundários, os resultados apresentados indicaram que os principais fatores que influenciavam diretamente o processo de retenção discente

eram o coeficiente de rendimento acumulado, número de reprovações, relação candidato/vaga no vestibular, área do conhecimento e trancamento de curso. Uma contribuição importante foi a adaptação e a aplicação do sistema de monitoramento de retenção discente baseado no ritmo do aluno, desenvolvido por Dias, Cerqueira e Lins (2009) e que se mostrou uma alternativa viável e de bom desempenho.

O trabalho de Pereira (2013) é considerado referência nos estudos por apresentar um panorama da retenção discente na instituição pesquisada. A partir do estudo desenvolvido por Pereira (2013), outros pesquisados da UFES deram continuidade aos esforços para a compreensão do fenômeno, tendo como foco outros aspectos da retenção, (MORAES, 2015; GAMA, 2015 e TERRA, 2015). A partir dos dados da pesquisa de Pereira (2013) que indicou que o Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) da UFES apresentava cursos de graduação com índice de 80% de alunos retidos, Moraes (2015) se propôs a investigar os possíveis motivadores que estariam configurando este quadro crítico na IES. Foram aplicados questionários e aplicadas entrevistas semiestruturadas com os alunos retidos e com os coordenadores dos cursos sob investigação (Letras e Geografia) e, a luz da análise do discurso, identificou-se nas falas dos alunos os fatores motivadores, organizados em três categorias: (i) fatores referentes a categorias individuais dos alunos, (ii) fatores externos à instituição e (iii) fatores internos à instituição.

Entre os fatores encontrados e que influenciavam a retenção dos alunos, destacam-se (i) os relacionados aos estudantes trabalhadores, tais como a necessidade de trabalhar para o próprio sustento ou de familiares; (ii) os problemas relacionados às disciplinas, como por exemplo horários conflitantes e falta de vagas nas disciplinas; e (iii) os fatores ligados a questões pessoais, como dificuldade de dedicação aos estudos e problemas emocionais. Moraes (2015) destaca a importância da continuidade dos estudos e investigações sobre a retenção e a evasão no âmbito institucional, a fim de prover dados para embasar ações de ordem pedagógica, além de dados de nível macro estratégico, para auxiliar a superação dos fatores institucionais que estejam contribuindo para a retenção discente.

Terra (2015) teve como foco de sua investigação a retenção discente nos cursos de graduação do Centro de Ciências Agrárias (CCA) da UFES. Por meio de entrevistas e aplicação de questionários aos docentes gestores e aos alunos retidos, constatou-se por meio da análise das narrativas, que a retenção era decorrente principalmente de reprovação

em disciplinas da área das exatas. Além disso, houve indícios que apontaram diversos fatores atuando em conjunto para configuração da retenção nos cursos investigados, a saber: (i) fatores institucionais relacionados à matriz curricular, (ii) formação dos professores, (iii) oferta de disciplina, (iv) gestão do centro acadêmico, e também (v) fatores de ordem pessoal dos estudantes, que decorreram de motivação para os estudos, distância da família, trabalho, relacionamento professor-aluno e saúde.

Ainda na UFES, o Centro de Artes foi investigado por Gama (2015), por ser considerado, no conjunto de seus cursos, o centro acadêmico com que apresentava maior percentual de alunos retidos. Na primeira etapa, a pesquisa foi realizada junto aos coordenadores dos cursos, trazendo dados qualitativos para análise e, no segundo momento, um questionário foi respondido pelos alunos retidos, a fim de subsidiar a etapa quantitativa da pesquisa. Na análise dos dados, além da análise estatística tradicional, utilizaram-se modelos multivariados de análise fatorial para avaliar os principais fatores determinantes da retenção e foram consideradas motivações três naturezas: individual, institucional e socioeconômica externa. Foram identificados três grupos de fatores causadores de retenção: a) característica de aluno-trabalhador; b) currículos dos cursos; c) estrutura dos cursos e da Universidade; d) mercado de trabalho na área de Artes; sendo o motivo relacionado ao conflito entre a necessidade de trabalhar e a dedicação aos estudos o fator motivador considerado mais crítico da retenção discente.

Como síntese desta seção, são descritas no Quadro 3 as principais causas de retenção apontadas nos estudos analisados, com indicação de seus respectivos autores.

Quadro 3- Principais fatores associados à retenção discente encontrados nos estudos brasileiros analisados

FATORES ASSOCIADOS À RETENÇÃO	AUTORES
CONDIÇÕES PESSOAIS	
Necessidade de trabalhar para sustento próprio e/ou de familiares	Moraes (2015); Terra (2015); Gama (2015)
Problemas emocionais	Moraes (2015)
Dificuldades de dedicação aos estudos / falta de motivação para os estudos	Moraes (2015); Terra (2015)
Distância da família	Terra (2015)
Problemas de saúde	Terra (2015)
Dificuldades na relação docente-discente	Terra (2015)
Dificuldades financeiras	Polydoro (2000)
Ingresso na IES por cotas	Pereira (2013)
DESEMPENHO ACADÊMICO	
Reprovação na área de exatas	Terra (2015)

continua

DESEMPENHO ACADÊMICO	
Número de reprovações	Pereira (2013)
Coefficiente de rendimento acumulado	Pereira (2013)
Trancamento de curso	Pereira (2013)
Desempenho no vestibular	Pereira (2013)
ÁREA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	
Formação docente deficiente	Terra (2015)
Matriz curricular deficitária	Terra (2015), Gama (2015)
AMBIENTE SÓCIO-ACADÊMICO	
Dificuldades na relação docente-discente	Terra (2015)
CURSO	
Conflito de horário entre disciplinas	Moraes (2015), Terra (2015)
Falta de vagas em disciplinas	Moraes (2015), Terra (2015)
Dificuldades relacionadas a empregabilidade do curso	Gama (2015)
Problemas de infraestrutura do curso	Gama (2015)
CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS	
Problemas de infraestrutura da instituição	Gama (2015)

Fonte: compilada pela autora.

Pode-se observar que os fatores mais citados nos estudos analisados, e que se referem à retenção discente, são os relacionados à necessidade de o estudante estar inserido no mercado de trabalho, seguido da dificuldade de estudar/motivação para estudos e problemas relacionados à oferta de disciplinas, tais como conflito de horário e falta de vagas nas disciplinas necessárias para cursar de maneira regular o semestre letivo. A partir da observação da presença de tais fatores, pode-se inferir uma relação de causalidade entre eles, como numa teia de eventos que se entrelaçam e se influenciam reciprocamente, como, por exemplo, quando um aluno trabalhador tem dificuldades em adaptar seu horário de disciplinas ao horário de sua atividade remunerada e ao seu horário de estudo individual. A longo prazo, se a situação persistir, poderá ocasionar desmotivação desse aluno com relação aos seus estudos, ao curso e à instituição, tal como predito em Tinto (1975, 1993, 1997) em seu modelo de desgaste do estudante.

Outra observação importante é a similaridade existente entre os motivadores da evasão descritos no Quadro 2 e os fatores associados à retenção discente descritos no Quadro 3, o que leva à conclusão de que os fatores causadores de retenção. Se não diagnosticados em tempo hábil, podem ocasionar a evasão do estudante, ratificando assim, o que é defendido por Dias, Cerqueira e Lins (2009) ao afirmar que os motivadores da retenção estão diretamente relacionados às causas da evasão discente e podem ser considerados como mutuamente implicados, bem como pode aumentar a probabilidade da ocorrência da evasão. Por esta razão, é fundamental conhecermos os pressupostos e

modelos teóricos desenvolvidos para auxiliar a compreensão da dinâmica das relações que envolvem o abandono/evasão e a retenção no ensino superior, o que será abordado no próximo tópico.

3 BASES TEÓRICAS DOS ESTUDOS SOBRE EVASÃO E RETENÇÃO

No âmbito internacional, a maioria dos modelos teóricos existentes foram elaborados para analisar o fenômeno da evasão. Dentre esses modelos, quatro são considerados pilares para a maioria dos trabalhos que analisam a retenção: o Modelo de Processo de Abandono, de Spady (1970,1971), o Modelo de Integração do Estudante, de Tinto (1975, 1993; 1997) e o Modelo de Desgaste do Estudante, de Bean (1980) e Bean; Metzner (1985). Apesar de serem modelos desenvolvidos com vistas à compreensão do fenômeno da evasão, eles têm se tornado referência para a elaboração de pesquisas acerca da retenção discente, tais como os trabalhos desenvolvidos por Cislagui (2008) e Pereira (2013) que, no contexto nacional, adequaram o Modelo de Integração do Estudante de Tinto e o Modelo de Desgaste do Estudante à realidade da educação superior brasileira e ao fenômeno da retenção discente. Assim posto, os modelos teóricos descritos nesta seção foram utilizados para fundamentar as análises desenvolvidas neste estudo.

3.1 Modelo de processo de abandono (SPADY, 1970, 1971)

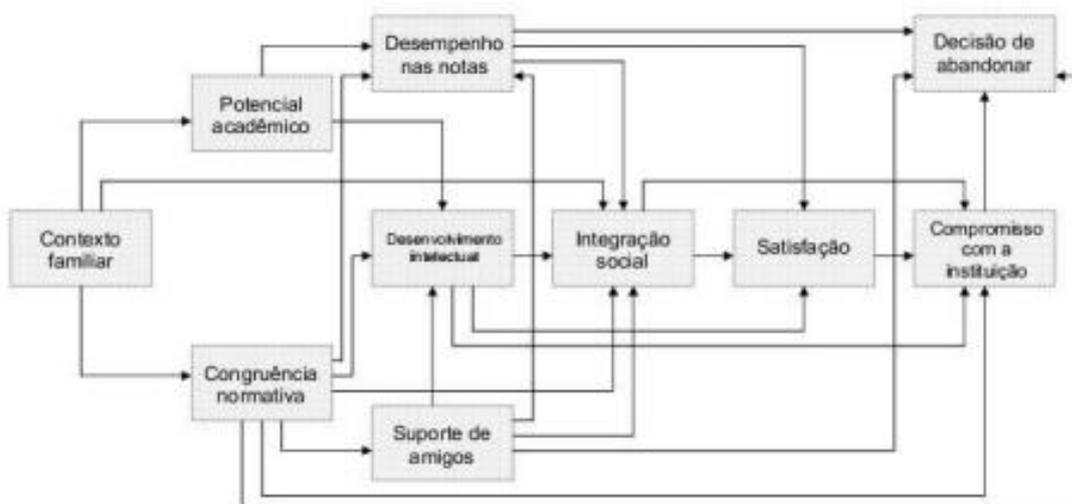
Berger *et al.* (2012) indicam que a era da construção de teorias na área de evasão e de retenção havia sido iniciada, o que se deu com o trabalho de Spady (1971), intitulado “*Drop outs from Higher Education: an Interdisciplinary Review and Synthesis*”. Considerado o primeiro modelo sociológico de evasão e retenção de estudantes, Spady (1971) baseou-se no modelo explicativo de Durkheim sobre o suicídio, em que a falta de integração social do indivíduo pode levá-lo a romper com o sistema social, aplicando-o ao contexto acadêmico do ensino superior. Segundo Durkheim, quanto maior a integração social do indivíduo com sistema social, menos probabilidade o indivíduo terá para cometer suicídio. Spady postula que tal modelo seria um caminho viável para compreender o fenômeno do abandono discente visto que aspectos relacionados à falta de integração do indivíduo ao tecido social estariam influenciando o indivíduo a cometer o “suicídio acadêmico”.

Partindo desse pressuposto, Spady (1970) utilizou-se de dois componentes sociais de Durkheim para compor o seu modelo: a regulação normativa e a integração social. Tais componentes estão relacionados às formas de se ter êxito no sistema educacional. O primeiro está relacionado às expectativas do sistema educacional em relação ao desempenho dos estudantes em notas, considerado uma recompensa extrínseca,

e ao desenvolvimento intelectual, uma recompensa intrínseca. Spady denomina essa regulação normativa de Durkheim como “congruência normativa” (Spady, 1970). A congruência normativa se relaciona aos valores culturais do estudante e da instituição. Quanto maior for a correspondência desses valores, e quanto maior for sua habilidade de adaptação a esses valores, maior será a possibilidade do êxito do estudante. O contrário também é verdadeiro, quanto mais incongruências entre esses valores, maior a probabilidade de evasão.

A integração social também é denominada como “suporte de amigos”, e é o elemento que descreve como o estudante estabelece relacionamento com os demais componentes do sistema educacional, tais como docentes, colegas, funcionários e a própria instituição de ensino. No modelo original de 1970, Spady estabelece cinco variáveis independentes: “potencial acadêmico”, “desenvolvimento intelectual”, “congruência normativa”, “suporte de amigos” e “integração social”. As duas primeiras variáveis se relacionam com o sistema acadêmico. A terceira e a quarta variável se relacionam com o sistema social, enquanto as quatro variáveis influenciam a quinta (integração social) e todas se ligam indiretamente à variável dependente “decisão de abandono” por meio de duas variáveis intervenientes (satisfação e compromisso institucional). O nível de satisfação do estudante é proporcional ao nível de comprometimento com a instituição e com seu objetivo de concluir os seus estudos, conforme o esquema da Figura 1.

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



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

Em 1971, Spady testou seu modelo de abandono em uma amostra longitudinal de 683 alunos da Universidade de Chicago. Neste estudo os alunos foram questionados sobre a percepção em relação à influência de fatores sociais e ambientais em sua permanência na instituição de ensino. As informações obtidas foram cruzadas com dados estatísticos relacionados à permanência discente. Os resultados fizeram com que Spady revisasse seu modelo original, acrescentando a variável estrutural e modificando algumas relações entre os elementos que o compunha, como o componente “suporte de amigos”, que passou a ser considerado como um subconjunto da variável estrutural. Tal modificação foi implementada devido os resultados indicarem que o “*suporte de amigos*” era “diretamente dependente de elementos, tanto do *background* familiar quanto da congruência normativa” (SPADY, 1971).

O estudo ainda indicou diferenças importantes entre os gêneros com relação ao abandono. Nos períodos iniciais dos cursos há uma influência maior no critério “desempenho em notas” para a decisão pelo abandono no que diz respeito aos homens, sendo o critério “comprometimento institucional” aquele que mais influenciou as mulheres. Portanto, infere-se que as mulheres seriam mais suscetíveis a não permanência em um ambiente insatisfatório. Tal diferença é consideravelmente minimizada após o quarto ano da graduação, no qual o desempenho acadêmico passa a ser considerado o fator de maior influência para a desistência em ambos os gêneros.

3.2 Modelo de Integração do Estudante (TINTO, 1975, 1993, 1997)

A partir do modelo de abandono desenvolvido por Spady (1970, 1971), Tinto (1975, 1993, 1997) desenvolve um dos modelos de evasão mais conhecidos, sendo considerado quase paradigmático (BRAXTON, MILEN, & SULLIVAN, 2000). Sob uma perspectiva longitudinal, Tinto desenvolve seu Modelo de Integração do Estudante (1975) intencionando ir além dos estudos descritivos de evasão produzidos até então nos Estados Unidos, propondo um modelo que explicasse as razões para a ocorrência da evasão, bem como a dinâmica desse processo. Nesse modelo, o compromisso acadêmico e institucional dos estudantes foi enfatizado, além de explicar como a interação dos discentes com a instituição afetaria a decisão de abandonar ou permanecer. A teoria proposta pelo autor em questão tem como pilares quatro aspectos fundamentais para a permanência ou a evasão discente: a integração acadêmica, a integração social, o compromisso com a instituição e a meta de concluir a graduação (TINTO, 1975).

A integração acadêmica refere-se à percepção do aluno em relação a sua adaptação ao ambiente universitário no que diz respeito às demandas dos cursos e da vida acadêmica. A autoestima do estudante com relação ao seu desempenho, sua percepção com relação ao seu desenvolvimento pessoal e sua identificação com os conteúdos do curso, bem como suas normas e valores, são aspectos relacionados à integração acadêmica. A integração social, por sua vez, relaciona-se com a sensação de sentir-se bem e de pertencimento do estudante com relação ao ambiente universitário, o que se manifesta por meio da qualidade do contato com os colegas de curso, participação em atividades de caráter social na universidade, bem como o contato informal com os docentes e com as pessoas que trabalham no apoio ao andamento dos cursos. Importante ressaltar que Tinto (1975) considera as instituições de educação superior como sistemas sociais e sugere que os alunos que se tornam mais integrados a esse sistema possuem menos probabilidade de evadir-se.

No entanto, alerta que esta integração deve ser desenvolvida de forma equilibrada, tendo em vista que a integração social estabelecida pode potencializar ou prejudicar o desempenho acadêmico, a depender do tipo de relações e de prioridades estabelecidas. Podemos exemplificar o que ocorre com alunos que se integram socialmente à universidade de forma excessiva e passam a priorizar compromissos sociais e atividades extracurriculares em detrimento das atividades acadêmicas, produzindo déficit em seu desempenho acadêmico. Em sentido oposto, há os alunos que se integram a grupos com forte orientação para o estudo, potencializando as possibilidades de incremento no desempenho acadêmico. Estudos demonstraram que um alto nível de integração acadêmica tende a compensar um baixo nível de integração social e vice-versa (TERENZINI; PASCARELLA, 1980).

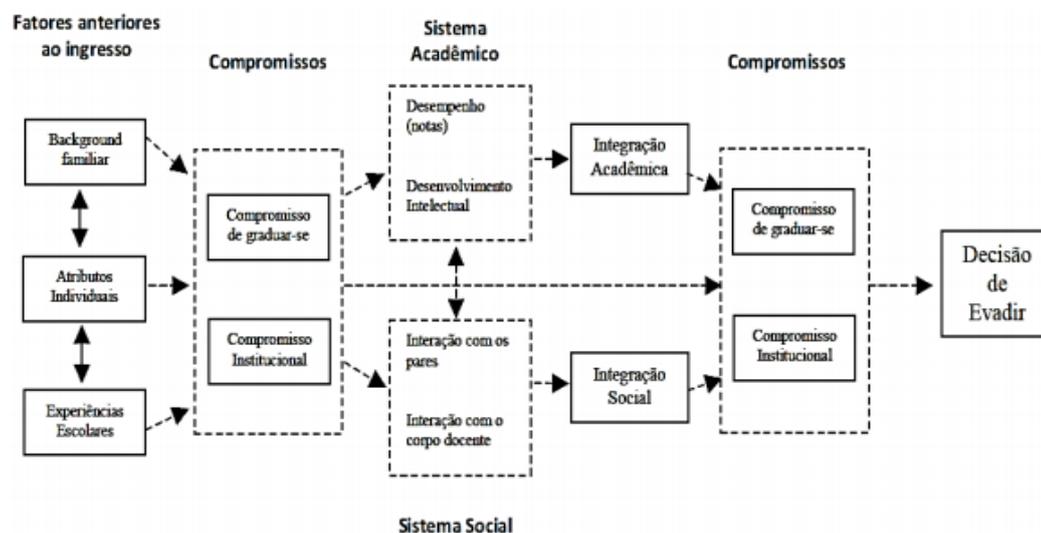
Os outros dois pilares, que compreendem o comprometimento com a instituição e a meta ou objetivo em graduar-se, completam o modelo e são considerados importantes preditores de evasão, pois refletem os desapontamentos e as satisfações do estudante com o ambiente universitário e consigo mesmo. O compromisso com o graduar-se compreende os planos educacionais e de carreira e é dependente da motivação individual e da habilidade acadêmica do universitário. Por este motivo, é influenciado diretamente, ao longo da experiência universitária, pela integração acadêmica (CABRERA et al., 1992; TINTO, 1975). O compromisso institucional, por sua vez, refere-se à expectativa pessoal de

frequentar uma instituição de ensino superior em particular, e o estabelecimento desse compromisso depende das características acadêmicas e sociais da universidade.

Para Tinto (1975), várias características pessoais convergem para o estabelecimento do comprometimento com a instituição e com o objetivo em graduar-se. Dentre estas características pessoais, anteriores ao ingresso no curso, o autora considera como mais importantes os atributos pessoais ou individuais (raça, sexo, habilidades acadêmicas), as experiências anteriores (formação, histórico escolar e desenvoltura nos relacionamentos sociais) e o contexto familiar (status socioeconômico, ambiente familiar, valores e expectativas). Apesar das características pessoais acima descritas serem consideradas pelo autor como fortes influenciadores sobre o desempenho acadêmico, o mesmo entende que o que determinaria a permanência do indivíduo seria sua integração com os sistemas acadêmicos e sociais da universidade na qual ingressou, fato que levaria a um maior comprometimento com a instituição e com a meta de graduar-se.

Outros aspectos importantes do modelo a serem considerados para a composição da integração social e acadêmica, além das características prévias do estudante, são as expectativas educacionais do estudante (disposição a dedicar-se aos estudos para obtenção da graduação) e a importância atribuída pelo estudante à instituição no qual ele ingressou em comparação as demais existentes. Além disso, traços individuais psicoemocionais podem contribuir para precipitar o abandono, tais como ansiedade, baixo comprometimento educacional, baixa tolerância à frustração dentre outros. Dito isso, podemos compreender que a integração do estudante com os sistemas acadêmico e social universitário é o fator que mais contribui para a permanência discente (TINTO, 1993). A Figura 2 apresenta o modelo de Tinto em sua primeira versão (1975).

Figura 2- Esquema conceitual do processo de evasão da universidade – Tinto (1975)



Fonte: Tinto (1975)

Apesar de serem apresentados no modelo de forma isolada, o compromisso de graduar-se e o compromisso institucional são fatores interdependentes. As atividades extracurriculares, pertencentes ao sistema social da instituição podem contribuir para melhorar o desempenho acadêmico do estudante, bem como as interações com os docentes podem incrementar o desempenho social e acadêmico. (PASCARELLA; TEREZINI, 1977; TINTO, 1975).

A visão do estudante acerca de sua própria integração acadêmica é outro ponto de destaque do modelo de Tinto (1975). No decorrer da vida acadêmica, o estudante está em constante processo de reavaliação de sua performance, refletida nas avaliações obtidas, que funcionam como uma espécie de recompensa explícita, e de seu desenvolvimento intelectual, sendo considerado um tipo de recompensa implícita. Esse processo de autoavaliação leva o estudante a analisar sua experiência acadêmica e a modificar seus compromissos educacionais e institucionais periodicamente, o que interfere diretamente da decisão de permanência.

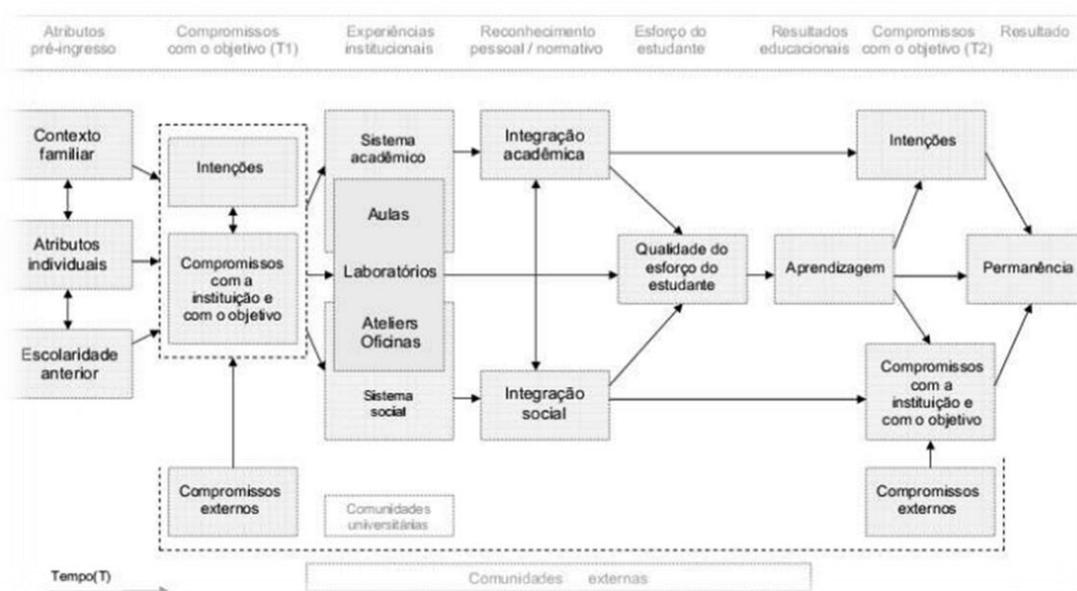
Em 1993, Tinto modifica seu modelo pela primeira vez. Tais modificações foram implementadas devido à identificação, por parte do autor, da relevância dos aspectos externos à instituição e aos aspectos financeiros na decisão do aluno permanecer ou evadir-se, agregando ao modelo os componentes denominados *ajustamento*, *dificuldade*,

incongruência, isolamento, finanças, aprendizagem e obrigações ou compromissos externos.

Uma segunda alteração foi realizada no modelo em 1997, quando o autor em questão enfatizou a relevância do processo de aprendizagem na decisão do aluno em abandonar o curso ou a instituição. Assim, sinalizava a importância das comunidades de estudo e grupos de aprendizagem colaborativa, que vão além dos horários formais das disciplinas, com a função de proporcionar condições favoráveis para aumentar o nível de integração social e acadêmica dos estudantes, ampliando as chances de sucesso discente.

A Figura 3 apresenta o modelo de Tinto com as revisões realizadas após a publicação da primeira versão.

Figura 3- Modelo de Integração do Estudante – TINTO (1975, 1993, 1997)



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

Recentemente, Tinto (1997) publicou o livro intitulado *Completing College – Rethinking Institutional Action* (“Concluindo o Ensino Superior – Repensando a Ação Institucional”, em tradução livre), no qual apresenta uma sólida revisão dos estudos produzidos sobre evasão e permanência discente e apresenta, de uma forma geral, os quatro atributos que considera fundamentais para o sucesso discente. Tais atributos são: (i) expectativas (ambiente que proporciona altas expectativas discentes proporcionam mais condições para o sucesso), (ii) suporte (apoio acadêmico para os alunos academicamente despreparados), (iii) avaliação e *feedback* (frequente dos estudantes, docentes e funcionários proporciona o constante ajustes), e (v) envolvimento (estudantes, professores e demais funcionários acadêmico e socialmente engajados com os objetivos acadêmicos).

Tinto afirma ainda que as faculdades e as universidades possuem uma responsabilidade e um “dever moral” de oferecer condições suficientes para os estudantes desenvolverem suas potencialidades e concluir seus cursos com êxito. Em suas próprias palavras, “*a moral obligation – to establish those conditions on campus, especially in the classroom, that enhance the likelihood that students who are willing to expend the effort will succeed*” (TINTO, 2012, p. 120). O modelo desenvolvido pelo autor tem servido como base para os estudos sobre retenção e evasão no ensino superior, e influenciou diversos pesquisadores a testar sua aplicabilidade.

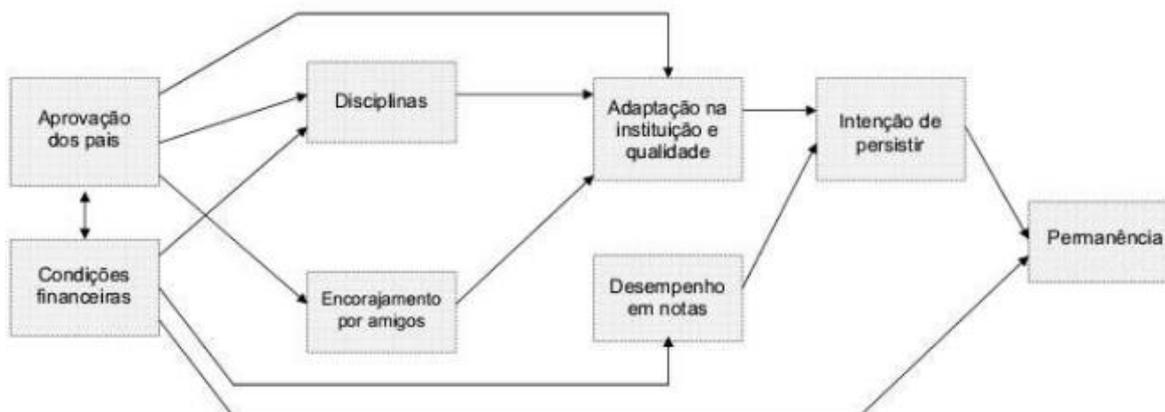
3.3 Modelo de Desgaste do Estudante (BEAN, 1980) e (BEAN; METZNER, 1985)

Ao debruçar-se sobre as teorias de permanência e evasão até então desenvolvidas, sobretudo o modelo de Tinto (1975), Bean (1980) considerou que as relações teóricas estabelecidas entre as ideias de Durkheim sobre o suicídio e a evasão discente poderiam não dar conta de fatores e variáveis importantes presentes no fenômeno. A partir de então, Bean (1980) desenvolve um modelo de evasão baseado na teoria comportamental de rotatividade organizacional no ambiente de trabalho, criada por Price e Müller (PRICE, 1977; PRICE; MÜLLER, 1981). Price e Müller, em seu modelo causal rotatividade voluntária, considera que há uma série de fatores interagindo no ambiente de trabalho que influenciam na satisfação do trabalhador. A satisfação seria o fator determinante na decisão pela permanência no emprego ou pela decisão por sua saída em busca de uma nova oportunidade.

Bean (1980) articula as ideias de rotatividade no ambiente laboral e os estudos sobre evasão e permanência no ensino superior desenvolvendo o Modelo de Desgaste do Estudante. No modelo de Price e Müller, o salário (fator econômico) é considerado como um forte indicador de rotatividade. Semelhantemente, Bean (1980) cria a hipótese de que o desempenho acadêmico, a qualidade da instituição e o valor prático da formação teriam o mesmo efeito no ambiente universitário, estando diretamente relacionados à satisfação.

Além do desempenho acadêmico, considerado um fator organizacional pelo modelo, o autor propõe que há inter-relações complexas entre fatores não cognitivos (crenças, atitudes e intenções), fatores ambientais (aprovação da família, de amigos) e fatores organizacionais (desempenho acadêmico) que afetam diretamente o comprometimento institucional, sendo este o fator determinante para a decisão pela a permanência ou o abandono. A Figura 4 apresenta o modelo inicial de Bean (1980).

Figura 4 - Modelo de Desgaste do Estudante – Bean (1980)

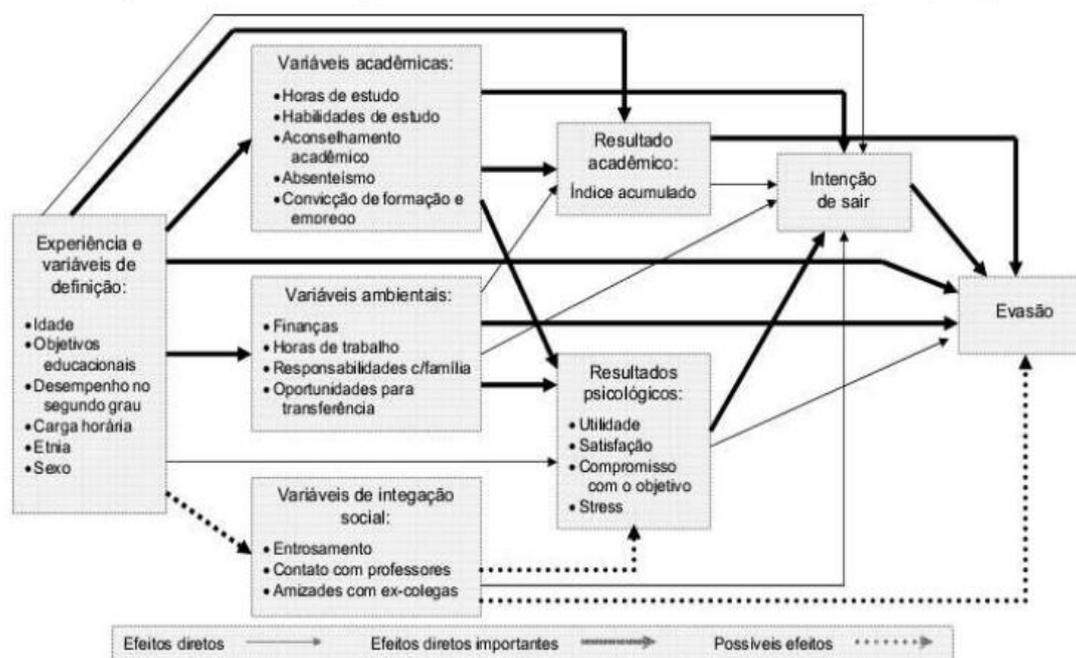


Fonte: Bean (1980)

O modelo inicial, revisado com a cooperação de Mitzner em 1985, passa a evidenciar os fatores que estariam afetando a permanência dos alunos considerados não-tradicionais (etnias minoritárias). Bean e Mitzner (1985) perceberam que o nível de integração destes alunos seria diferente dos alunos tradicionais americanos, caracterizados por jovens, brancos, filhos de pais com ensino superior, com dedicação exclusiva aos estudos e residentes na universidade. Assim, os autores reconheceram a necessidade de uma abordagem diferenciada para compreender o que influenciaria a permanência/ evasão desse perfil de estudante. Ressalta-se que a influência do conceito sobre a rotatividade nas organizações é mantida.

No modelo inicial, o nível de integração social dos estudantes era o principal componente de formação do comprometimento institucional e consequente satisfação e permanência discente. No caso dos estudantes não-tradicionais, a integração social desempenharia um papel de menor importância na intenção de persistir ou desistir do curso. O ambiente externo seria o fator substitutivo da integração social para os discentes adultos, sendo substituído pelo ambiente externo, tornando-se um fator de grande relevância do modelo de Bean e Mitzner (1985). Estes passam a considerar quatro conjuntos de variáveis em seu modelo revisado, a saber: (i) experiências e variáveis de definição, (ii) variáveis acadêmicas, (iii) variáveis ambientais e (iv) variáveis de integração social. As variáveis e suas inter-relações estão detalhadas conforme a Figura 5.

Figura 5 - Modelo de Desgaste do Estudante Não-Traducional – Bean e Mitzner (1985)



Fonte: Bean, Mitzner (1985)

O modelo inovou por considerar a especificidade dos estudantes não-tradicionais, considerando as demandas representadas pela carga de trabalho, as responsabilidades com a família e as questões financeiras do estudante como variáveis que influenciariam diretamente em sua satisfação com curso e na sua intenção em permanecer ou desistir, em contraponto com Tinto (1975), que enfatizou os aspectos internos à instituição e a relação do estudante com eles. Nas variáveis acadêmicas, os autores consideram relevante o tempo em que o aluno se dispõe a dedicar-se aos estudos relacionados ao curso, a habilidade do aluno em estudar, a assiduidade e a convicção que sua formação será útil para sua empregabilidade. Bean e Mitzner (1985) também ressaltam o papel ativo do estudante como influenciador do processo de socialização em que está envolvido, no qual ele está constantemente avaliando e reavaliando suas experiências acadêmicas e fazendo escolhas para determinar um resultado.

Outro importante conceito de Bean (1985), levado em conta no modelo revisado de Bean e Mitzner (1985) é o da ‘síndrome da desistência’, em que a evasão é considerada como um processo gradual em que o estudante, diante de repetidas experiências negativas nos contextos ambiental, acadêmico e social, cogita inúmeras vezes a possibilidade de desistir. O nível de estresse aumentaria gradativamente, afetando a

convicção da utilidade do curso e o comprometimento com o objetivo de obter a formação, culminando em sua desistência.

3.4 Modelo de permanência discente na graduação em IES brasileiras (CISLAGHI, 2008)

Com base nos modelos e teorias da evasão e permanência citados até aqui (SPADY, 1970, 1971; TINTO, 1975, 1993,1997; BEAN, 1980; BEAN; METZNER, 1985), bem como nas contribuições de outros autores relevantes no âmbito do tema em estudo (PASCARELLA, 1980; ASTIN, 1984; MacKINNON-SLANEY, 1994; CABRERA *et al.* 1992; NORA, BARLOW e CRISP, 2005; BRAXTON, HIRSCHY e McCLENTON, 2004), o brasileiro Cislighi (2008) propôs um modelo de permanência discente direcionado para o contexto das IES brasileiras.

No modelo proposto, o autor identifica três áreas como relevantes a serem consideradas nas ações institucionais para a promoção da permanência e do êxito discente. Tal relevância ocorre pelo fato de tais áreas se inter-relacionarem, podendo contribuir para a permanência ou para a evasão/retenção discente: o ambiente institucional, o próprio estudante e o ambiente externo. O ambiente institucional seria composto pelas variáveis “Desempenho acadêmico”, “Integração social” e “Integração acadêmica”. Conforme Cislighi (2008), a Integração social e a Integração acadêmica se influenciam mutuamente, enquanto a variável “desempenho em notas” ou “acadêmico” é influenciado por ambas. Cada uma dessas variáveis estaria relacionada a um conjunto de fatores, conforme ilustrado no Quadro 4.

Quadro 4 - Variáveis do ambiente institucional das IES

Variável	Componentes
Desempenho em notas	Indicadores de aproveitamento (ex.: notas obtidas em disciplinas e suas respectivas cargas horárias; número de créditos cursados em relação ao total curricular, etc).
Integração social	Fatores que influenciam a habilidade do estudante para desenvolver relacionamentos com colegas e outros estudantes fora dos ambientes acadêmicos rotineiros (ex.: fora das salas de aula, fora dos horários de estudo, fora das atividades acadêmicos, etc).
Integração acadêmica	Fatores que influenciam a habilidade do estudante de se participar ativamente do ambiente acadêmico na instituição (ex.: relação com docentes dentro e fora da sala de aula, participação em grupos de estudo, horas dedicadas aos estudos, créditos no semestre, etc).

Fonte: Cislighi (2008, p.70)

Com relação ao estudante, aspectos individuais como suas aspirações, interesses, habilidades e atitudes estão presentes por meio das variáveis “Compromisso com a instituição” e “Compromisso com o objetivo”, que podem sofrer influências uma sobre a outra, em decorrência de questões pessoais do estudante. Os componentes descritivos das variáveis relacionadas aos estudantes são ilustrados no Quadro 5.

Quadro 5 - Variáveis pessoais do estudante

Variável	Componentes
Compromisso com a instituição	Fatores que influenciam a percepção que o estudante tem da instituição na qual está estudando, as suas características principais e o prestígio da instituição (satisfação global com a instituição).
Compromisso com o objetivo	Fatores que influenciam a percepção que o estudante tem da qualidade do curso, decorrente da formação que recebe, e utilidade do diploma correspondente frente ao esforço necessário para manter seu vínculo (intenção de concluir o curso, intenção de exercer a profissão).

Fonte: Cislighi (2008, p.72)

Em relação ao ambiente externo, o autor acrescenta um leque de fatores que influenciam diretamente as variáveis relacionadas ao ambiente institucional (integração social, acadêmica e o desempenho acadêmico), apesar de estarem fora do alcance de intervenção das instituições de ensino, a saber: responsabilidades familiares, responsabilidades profissionais e condições financeiras, conforme descrição pormenorizada apresentada no Quadro 6. De acordo com Cislighi (2008), as variáveis relacionadas ao ambiente externo não têm influência direta uma sobre as outras.

Quadro 6 - Variáveis do ambiente externo

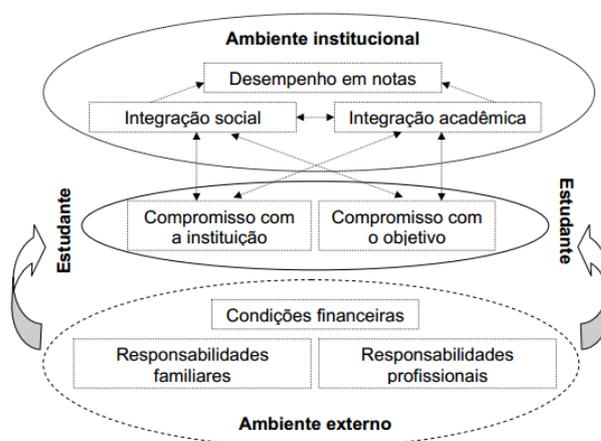
Variável	Componentes
Condições financeiras	Possibilidades de pagamento de despesas com os estudos e subsistência (ex.: taxas, materiais, transporte, estadia) a partir de recursos familiares ou pessoais (ex. salário, renda, bolsa).
Responsabilidades familiares	Necessidade de dispor de tempo e de estrutura para atender às necessidades familiares (dependentes).
Responsabilidades profissionais	Necessidade de dedicação a compromissos profissionais (ex.: carga horária de trabalho, flexibilidade de horário, viagens).

Fonte: Cislighi (2008, p.73)

Assim posto, o modelo proposto por Cislighi (2008) agrupa as três esferas presentes no sistema social educacional (o ambiente institucional, o aluno, o ambiente externo) e acrescenta as possíveis relações existentes entre as variáveis, tais como a

influência do ambiente externo no indivíduo e o nível de engajamento e desempenho acadêmico sendo afetado e afetando o nível de comprometimento com a instituição e com seus objetivos educacionais. Para o autor, “o envolvimento dos estudantes com uma IES ocorre na medida em que estejam certos de sua escolha, que se sintam pertencentes à instituição, e da sua percepção de que aquela instituição é um meio para atingir os seus objetivos” (CISLAGHI, 2008, p. 69). Na Figura 6 é possível visualizar a dinâmica das inter-relações existentes entre as esferas e suas variáveis.

Figura 6 - Modelo de Permanência Discente na graduação em IES brasileiras – Cislagui (2008)



Fonte: Cislaghi (2008)

O autor, a partir da contribuição teórica de seu modelo de permanência discente, apresenta um conjunto de intervenções institucionais para a promoção do êxito discente, com vistas a contribuir para a elevação da satisfação, da motivação, da segurança e das condições para o progresso da aprendizagem. Segundo o autor, as instituições de ensino “têm um espaço maior para desenvolver políticas e programas mais ambiciosos e obter resultados mais significativos” (CISLAGUI, 2008, p. 75).

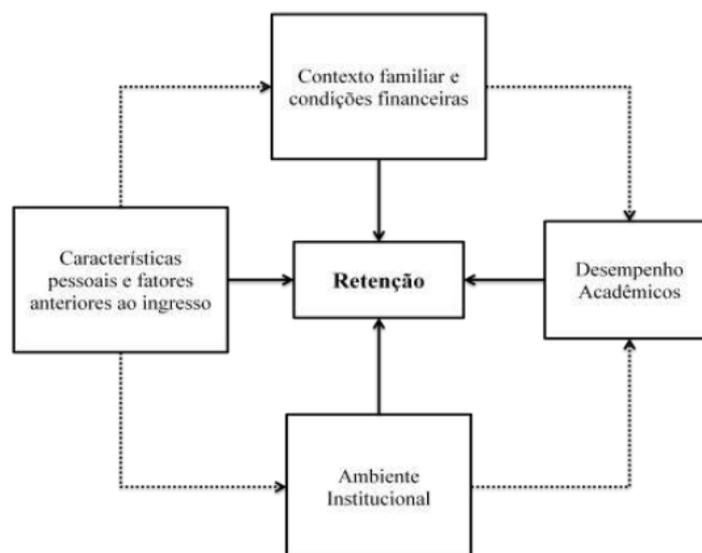
3.5 Modelo de fatores associados ao processo de retenção (PEREIRA, 2013)

Assim como o modelo desenvolvido por Cislagui (2008), o modelo de Pereira (2013) foi elaborado com vistas à aplicabilidade à realidade das universidades brasileiras, especificamente à realidade da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Este

modelo possui o diferencial de ser direcionado para a compreensão da dinâmica do processo de retenção discente, visto que, segundo o autor, “os elementos do processo de permanência prolongada envolvem condições e fatores específicos, ao mesmo tempo em que compartilham fatores comuns entre si, revelando a complexidade do fenômeno” (PEREIRA, 2013, p.59).

A partir das contribuições teóricas dos modelos já existentes na literatura internacional e nacional, além de levar em conta as diferenças entre os conceitos de retenção, Pereira (2013) adotou como base para sua proposição teórica parte do Modelo de Desgaste de Estudantes Não Tradicionais de Bean e Metzner (1985). Tal modelo foi considerado mais adequado ao caso brasileiro por não se restringir ao estereótipo do estudante tradicional norte-americano e por ser um modelo de estrutura de fácil compreensão. A Figura 7 apresenta o fluxograma com os fatores e aspectos relacionados ao processo de retenção discente e a dinâmica das relações existentes entre eles.

Figura 7 - Modelo de fatores associados ao processo de retenção



Fonte: Pereira, 2013, p. 60.

No modelo proposto por Pereira (2013), considera-se uma tríade de fatores que podem influenciar diretamente a retenção: (i) os fatores internos (inerentes à própria IES e à vida acadêmica, tais como assistência estudantil, idade do curso, dados sobre aproveitamento de disciplina, estágio e intercâmbios e tempo sugerido para conclusão do curso), (ii) fatores externos (contexto familiar, condições financeiras e trabalho) e as (iii)

características pessoais e anteriores ao ingresso (idade, sexo, etnia, objetivos educacionais, escolaridade anterior, dados sobre o vestibular e motivo de escolha do curso).

Já o desempenho acadêmico corresponde aos resultados formais, como o coeficiente de rendimento acumulado e o número de reprovações e é influenciado indiretamente pelos fatores internos, externos e as características pessoais e anteriores ao ingresso. O desempenho acadêmico pode afetar diretamente a retenção, bem como a tríade de fatores influentes. Ainda, Pereira (2013) esclarece que foi necessário adaptar o modelo de Bean e Mitzner (1985) à realidade do contexto de sua pesquisa realizada na UFES. Para tal, foram retirados os itens relacionados à carga horária, habilidade de estudo e oportunidade de transferência, além de substituir desempenho no segundo grau por desempenho no vestibular.

Ademais, as nomenclaturas adotadas por Bean e Mitzner (1985) foram adaptadas por Pereira (2013) de forma a obter uma melhor adequabilidade semântica. Desse modo, “Características pessoais e anteriores ao ingresso” corresponderiam a “Experiências e Variáveis de definição”; enquanto “Contexto familiar e condições financeiras” substitui “Variáveis Ambientais”; “Ambiente Institucional” corresponderia a “Variáveis acadêmicas”, e “Desempenho acadêmico” a “Resultados acadêmicos”. O Quadro 7 apresenta uma síntese das teorias e dos modelos explicativos para evasão no ensino superior e que tem servido de referência, com as devidas adaptações, para a compreensão da retenção discente.

Quadro 7- Síntese de modelos de evasão e retenção discente em IES

Autor	Denominação	Abordagem	Variáveis	Preditor/ Indicador
Spady (1970, 1971) social;	Modelo do processo de abandono	Sociológica	Contexto familiar; Congruência normativa; Suporte de amigos; Integração social; Desempenho acadêmico.	Desempenho acadêmico.
Bean (1960); Bean e Metzner (1985)	Teoria do desgaste do estudante não tradicional	Psicológica	Pré-ingresso; Fatores ambientais; Resultados acadêmicos psicológicos.	Desempenho em notas; Ajustamento na instituição; Aprovação e encorajamento.
Tinto (1975, 1993, 1997)	Teoria de integração do estudante	Sociológica	Integração Social; Integração acadêmica; Compromisso com o objetivo; Compromisso com a instituição; Qualidade do esforço do estudante; Compromissos externos.	Intenções e objetivos iniciais; Integração social e acadêmica (envolvimento com colegas e professores, dentro e fora das salas de aula).

continua

conclusão

Autor	Denominação	Abordagem	Variáveis	Preditor/ Indicador
Cislaghi (2008)	Modelo de Permanência discente na graduação em IES brasileiras	Sociológica	Desempenho em notas, integração social, Integração acadêmica; Compromisso com a instituição; Compromisso com o objetivo; Condições financeiras; Responsabilidades familiares e Responsabilidades profissionais.	Desempenho em notas
Pereira (2013)	Modelo de fatores associados ao processo retenção	Sociológica	Contexto familiar e condições financeiras; Características pessoais e fatores anteriores ao ingresso; Ambiente institucional.	Desempenho acadêmico

Fonte: Cislagui (2008) adaptada pela autora.

A partir das reflexões propiciadas pela revisão dos modelos explicativos para evasão e retenção e pelo levantamento dos motivadores de retenção indicados nos estudos anteriores, verificou-se que muitos são os fatores e as condições específicas envolvidas que influenciam negativamente no desempenho acadêmico do estudante do ensino superior, ocasionando a situação de retenção discente. Observou-se também que tais fatores motivadores da retenção discente estão diretamente relacionados às causas da evasão, o que permite a compreensão do fenômeno da permanência prolongada a partir dos modelos explicativos da evasão, resguardadas as devidas adaptações. Além disso, aprofundar as pesquisas que abordam a temática torna-se premente no atual contexto educacional em que as políticas públicas de acesso à educação superior às camadas desfavorecidas não têm se mostrado suficientes para a democratização da educação, sendo necessárias à implementação de ações por parte das instituições que viabilizam a permanência e o êxito desses estudantes (TINTO, 2012).

Para analisar os fatores associados ao processo de retenção discente nos cursos de graduação do IFCE, tomou-se por base para análise sobretudo os modelos desenvolvidos por Cislagui (2008) e Pereira (2013), por terem sido adaptados às idiossincrasias da universidade brasileira.

4 METODOLOGIA

Nesta seção são descritas as etapas envolvidas para a realização da pesquisa. Detalham-se os passos para o delineamento da pesquisa, incluindo a caracterização da amostra, o instrumento utilizado e os procedimentos de coleta de dados. Posteriormente, são apresentados os procedimentos de tratamento dos dados e, por fim, os resultados e a discussão.

4.1 Caracterização da pesquisa

Conforme os objetivos explicitados no presente estudo, de acordo com Gil (2010), esta pesquisa pode ser classificada, quanto a sua natureza, como do tipo aplicada, visto ter por objetivo gerar conhecimentos para solucionar uma problemática específica, a saber, a questão da permanência prolongada dos alunos nos cursos de graduação da instituição pesquisada.

Quanto aos objetivos da pesquisa, é considerada como descritiva ao propor delinear as características que compõem o perfil do aluno retido, indo ao encontro do que foi afirmado por Gil (2010): “as pesquisas descritivas têm como objetivo a descrição das características de determinada população. Podem ser elaboradas também com a finalidade de identificar possíveis relações entre variáveis”. (GIL, 2010, p.27).

As pesquisas do tipo descritiva são consideradas, por Prodanov (2013, p.53), como adequadas para investigações no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, tais como as pesquisas de opinião e de levantamentos socioeconômico, no qual esta pesquisa se insere, visto que, em tais pesquisas

OS fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, ou seja, os fenômenos do mundo físico e humanos são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.53)

Quanto à abordagem do problema, adotou-se uma metodologia quanti-qualitativa na medida em que, sob a perspectiva quantitativa, a pesquisa tornou quantificável as informações prestadas pelos participantes no que diz respeito à aspectos relacionados às características socioeconômicas e acadêmicas e suas opiniões em relação as variáveis consideradas de maior influência para a situação de retenção no qual estavam

inseridos por meio de técnicas estatísticas, tais como percentagem, desvio-padrão e média, (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 69)

A pesquisa qualitativa, por sua vez, levantou dados dos participantes com relação a suas dificuldades e suas opiniões quanto à situação de estar na condição de estudante retido, ampliando as possibilidades de análise para o campo da subjetividade característica da pesquisa qualitativa, tal como descreve Minayo (1993, p. 24):

[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados que correspondem a um espaço mais profundo das relações que não podem ser reduzidos a equações. Compreende e explica a dinâmica das relações sociais, que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalha com a vivência e também com a compreensão das estruturas como resultado da ação humana.

Desta forma, entendeu-se que abordagem quanti-qualitativa seria a mais adequada ao desenvolvimento da pesquisa pelo fato de que, apesar de serem abordagens distintas, elas se correlacionam com a finalidade de apresentar uma análise que considere tanto os aspectos objetivos quanto àqueles relacionados aos fenômenos e aos processos sociais, não havendo contradição, mas complementaridade entre as abordagens (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247).

No que concerne aos procedimentos técnicos, a pesquisa pode ser classificada como de campo, visto ter sido necessária a solicitação de informações junto à população cujo comportamento se quer conhecer. “Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta”(MARCONI; LAKATOS, 2002, p. 83).

Segundo Lakatos e Marconi (2002), em primeiro plano, a pesquisa de campo constitui-se de investigação bibliográfica, em que se subsidia o embasamento teórico necessário ao seu desenvolvimento. A pesquisa bibliográfica é considerada vantajosa por possibilitar ao pesquisador o contato com um leque de fenômenos muito mais abrangente do que poderia pesquisar diretamente (GIL, 2010, p.30). Portanto, por meio da pesquisa bibliográfica e documental foi possível compreender, de forma panorâmica, a produção científica acerca do tema investigado.

Quanto à coleta de dados, foi realizada por meio da aplicação de um instrumental em formato de questionário, enviado por meio eletrônico, a fim de se conhecer a população pesquisada, sendo considerada uma técnica de grande utilidade para obtenção de respostas acerca do que a pessoa "sabe, crê ou espera, sente ou deseja,

pretende fazer, faz ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer das coisas precedentes" (SELLTIZ, 1967, p. 273).

4.2 Lócus da pesquisa

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE) é composto atualmente por 34 *campi*, onde são ofertados cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos técnicos concomitantes e subsequentes ao ensino médio, além de cursos de graduação, graduação tecnológica e pós-graduação. Os *campi* estão localizados nos municípios de Acaraú, Acopiara, Aracati, Baturité, Boa Viagem, Camocim, Canindé, Caucaia, Cedro, Crateús, Crato, Fortaleza (localizado no Benfica, onde funcionou o antigo CEFET/CE), Guaramiranga, Horizonte, Iguatu, Itapipoca, Jaguaribe, Jaguaruana, Juazeiro do Norte, Limoeiro do Norte, Maracanaú, Maranguape, Mombaça, Morada Nova, Paracuru, Pecém, Quixadá, Reitoria, Sobral, Tabuleiro do Norte, Tauá, Tianguá, Ubajara e Umirim.

A pesquisa foi desenvolvida no IFCE, especificamente no *Campus* Maracanaú, escolhido por ter um papel de destaque dentre os *campi*, como também por conta de sua atuação consolidada na instituição, estando localizado próximo ao Distrito Industrial do Ceará. Com sua localização estratégica para o desenvolvimento econômico do município de Maracanaú, o *campus* Maracanaú configura-se, desta forma, como importante instituição nos planos local e regional para a formação de futuros profissionais.

No semestre 2020.1, o IFCE *Campus* Maracanaú ofertou dois cursos de ensino médio integrado, quatro cursos técnicos e seis cursos de graduação, destes últimos sendo quatro cursos de Bacharelado e dois de Licenciatura. Juntos, tais cursos abrangiam 2.058 alunos matriculados, conforme dados do sistema de gerenciamento de dados acadêmicos, o Q-Acadêmico. No entanto, esta pesquisa abrange os cursos superiores de graduação, a saber, os cursos de Bacharelado em Engenharia Ambiental e Sanitária, Bacharelado em Engenharia Mecânica, Bacharelado em Controle e Automação, Bacharelado em Ciência da Computação e Licenciatura em Química. Por ser de criação recente, o curso de Licenciatura em Matemática não foi considerado para fins desta pesquisa, por não possuir alunos que se enquadrem nos requisitos de análise.

4.3 População e amostra da pesquisa

Vergara (2009, p.48) considera como universo ou população a ser pesquisada “[...] um conjunto de elementos (empresas, produtos, pessoas, por exemplo) que possuem características que serão objeto de estudo”, e, como amostra ou população amostral, “[...] uma parte integrante deste universo, seguindo algum critério de representatividade”. Assim, os estudantes considerados como alunos retidos ou com permanência prolongada na instituição de ensino foram os sujeitos desta investigação. O critério para escolha desses alunos levou em consideração aqueles que não concluíram o curso em que estavam matriculados, apesar de esgotado o tempo de conclusão fixado na matriz curricular, contado a partir do ano de ingresso, de acordo com a definição adotada pela Comissão Especial do MEC (BRASIL, 1997).

Além desse conceito de aluno retido, adotou-se também as seguintes definições: a) **Ano/período-base**: ano/semestre de ingresso do estudante na universidade; b) **Ingressante**: aluno que ingressou em dado curso, no ano/período-base considerado, independentemente da forma de ingresso; c) **Diplomado**: aluno que concluiu o curso de graduação dentro do prazo máximo de integralização curricular, determinado pela matriz curricular do seu curso, contado a partir do ano/período-base de ingresso; e) **Evadido**: aluno que deixou o curso sem concluí-lo e f) **Geração Completa**: corresponde à situação do conjunto de ingressantes em um dado curso, em um ano/período-base, ao final do prazo máximo de integralização curricular.

Para identificação dos estudantes retidos dentre o universo de estudantes matriculados na instituição, foram adotados dois procedimentos principais. Primeiro, por meio dos dados disponibilizados do sistema de gerenciamento acadêmico da instituição (Q-Acadêmico), identificou-se os alunos ingressantes em um determinado ano/período-base até o prazo previsto para integralização curricular estabelecido pelas matrizes curriculares de cada curso e verificamos quais estudantes se mantinham matriculados na instituição após o prazo previsto de integralização estabelecido. Após verificação no sistema de acompanhamento acadêmico, verificou-se que o semestre de ingresso mais antigo, em que ainda haviam estudantes matriculados, foi o semestre letivo de 2008.2. Então, considerou-se 2015.2 como semestre limite de ingresso a ser considerado, visto que tais ingressantes teriam como previsão de conclusão dos seus cursos o semestre 2019.1, tal como apresentado no Quadro 8.

Quadro 8 – Cursos e semestres limites considerados para a amostra

Curso de Graduação	Previsão de Integralização	Semestre máximo de ingresso considerado	Finalização prevista
Engenharia Ambiental e Sanitária	5 anos	2014.2	2019.1
Engenharia Mecânica	5 anos	2014.2	2019.1
Engenharia de Controle e Automação	5 anos	2014.2	2019.1
Licenciatura em Química	4 anos	2015.2	2019.1
Ciências da Computação	5 anos	2015.2	2019.1

Fonte: Q-Acadêmico, 2019

Desta forma, dado o último ano/período de conclusão previsto para integralização curricular (2019.1), retomou-se, curso a curso, o período de cada ingresso, identificando, assim os alunos que não estavam na condição de diplomados, e sim como matriculados. Diante do exposto, a amostra considerada para fins desta pesquisa foi constituída pelo quantitativo de alunos considerados retidos e que ingressaram entre 2008.2 e 2015.2, conforme descrito no Quadro 9.

Quadro 9- Quantitativo da população de retidos no semestre letivo de 2019.1

Curso de graduação	Matriculados	Retidos
Engenharia Ambiental e Sanitária	405	63 (15,55%)
Licenciatura em Química	262	35 (13,35%)
Engenharia Mecânica	158	09 (5,69%)
Engenharia de Controle e Automação	149	10 (6,71%)
Ciências da Computação	490	126 (25,71%)
TOTAL	1.464	243 (16,59%)

Fonte: Q-Acadêmico, 2019

A Licenciatura em Matemática não foi incluída por ser um curso de criação recente, em que o primeiro ingresso foi efetivado no semestre de 2019.2, não se caracterizando assim como um curso com uma geração completa. Para determinação do tamanho amostral, utilizou-se a seguinte fórmula (STEVENSON,1986):

(1)

$$n = \frac{z^2 pqN}{(N - 1)e^2 + z^2 pq}$$

Em que:

n = tamanho amostral;

z = nível de confiança escolhido, expresso em número de desvios-padrão. Usa-se um valor determinado pela forma da distribuição de Gauss. Os valores mais frequentes são:

Nível de confiança 90%, implica em $z = 1,65$;

Nível de confiança 95%, implica em $z = 1,96$;

Nível de confiança 99%, implica em $z = 2,58$;

N = tamanho da população;

P = proporção populacional de um fenômeno a ser pesquisado (proporção conhecida previamente, em que $0 < P < 1$);

e = erro amostral;

$(1-P)$ = complemento de P .

Nesta pesquisa assumiram-se as seguintes informações para a determinação do tamanho amostral n :

$N = 243$ (126+63+35+10+9);

$z = 1,96$, o que corresponde um nível de confiança de 95%;

$e = 5\%$ (erro de estimativa);

$P = 0,5$ (fornece o maior tamanho amostral para os erros de estimativa e nível de confiança escolhidos).

Assim,

$$N = \frac{(1,96)^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5 \cdot 243}{(243 - 1) \cdot 0,05^2 + 1,96^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}$$

Portanto, $n=129$ foi considerado como amostra relevante quando considerado o quantitativo de alunos retidos totais na instituição pesquisada. Na constituição da amostra foram utilizados os seguintes critérios de inclusão: (i) ser estudante de curso de graduação presencial do IFCE *Campus* Maracanaú; (ii) estar com matrícula ativa na instituição no momento da coleta dos dados junto ao sistema de gerenciamento de dados discente (Q-Acadêmico); (iii) ser considerado aluno retido, conforme explicitado anteriormente, (iv) manifestar aceitação voluntária acerca da participação na pesquisa e (v) responder ao formulário eletrônico enviado ao e-mail pessoal dos participantes.

Os critérios de exclusão da amostra, ou seja, os aspectos que podiam levar à exclusão do participante após terem sido incluídos, foram (i) ser estudante menor de 18 anos, já que tal condição exigiria a necessidade de autorização de responsável, e (ii) ser

discente que desistisse por quaisquer motivos da participação voluntária na coleta de dados. Prossegue-se com a apresentação do instrumento de coleta de dados e com a descrição do Pré-teste.

4.4 Instrumento de coleta de dados

Para a coleta dos dados primários foi elaborado um questionário (Apêndice C), cuja configuração foi baseada nos estudos realizados por Pereira (2013) e Moraes (2015). Marconi e Lakatos (2002) apontam como vantagens dessa técnica de coleta de dados a possibilidade de se alcançar um número maior de pessoas em um menor período de tempo, a obtenção de respostas mais rápidas e precisas, maior liberdade do entrevistado para responder, além de menor distorção. As perguntas do instrumental de Moraes (2015) foram adaptadas ao contexto específico do caso em estudo: os cursos de graduação do *Campus Maracanaú* do IFCE.

O questionário é composto por três partes. Na primeira e segunda parte encontram-se 30 questões fechadas e de múltipla escolha, referentes aos grupos de variáveis: (i) características pessoais (ex.: gênero, idade, raça e se foi optante por cotas sociais no ingresso na instituição) e (ii) características anteriores ao ingresso (ex.: tipo de escola no ensino básico, diploma superior de outro curso, município anterior ao ingresso na educação superior); (iii) ambiente institucional (ex.: envolvimento do participante com programas de pesquisa, ensino e extensão e atividades extracurriculares); (iv) aspectos relacionados ao TCC e ao estágio obrigatório; (v) a motivação para escolha do curso (assistência estudantil e aspectos relacionados à assistência estudantil) e (vi) contexto familiar e condições financeiras (ex.: renda familiar mensal, prole, meio de transporte de acesso ao campus, carga horária da atividade remunerada durante o curso, estado civil, participação na vida econômica da família, município atual de moradia, nível de instrução dos pais e tipo de moradia do aluno).

No modelo proposto por Pereira (2013), as variáveis foram adaptadas ao contexto do IFCE. No grupo de variáveis “características pessoais e fatores anteriores ao ingresso”, a variável operacional “tempo desde a conclusão do ensino médio” foi excluída, por não se mostrar relevante aos objetivos da pesquisa, assim como a variável “situação de matrícula em relação ao ensino superior”, já que todos os participantes estavam matriculados na instituição. A variável conceitual relacionada ao vestibular também foi excluída pelo motivo de que os ingressos são realizados por meio do Exame Nacional do

Ensino Médio (ENEM). Os dados referentes às variáveis associadas ao processo de retenção foram coletados por meio do preenchimento do questionário eletrônico. O detalhamento das variáveis constantes no modelo proposto por Pereira (2013) e as adaptações realizadas para o presente estudo são apresentados no Quadro 10.

Quadro 10 - Detalhamento das variáveis do modelo dos fatores associados ao processo de retenção

Grupo de variáveis	Variável conceitual	Variável operacional
Características pessoais e fatores anteriores ao ingresso	Características pessoais	Sexo/gênero
		Faixa etária
		Cor/etnia
	Escolaridade anterior	Tipo de escola na maioria do ensino básico
	Motivo para a escolha do curso	Motivo para a escolha do curso
Ambiente Institucional	Envolvimento com programas de pesquisa, ensino, extensão e atividades extracurriculares	Participação em programa de iniciação científica
		Participação em programa de extensão
		Participação em programa de monitoria/tutoria voluntária
		Participação em programa de monitoria remunerada
	Ajuda financeira	Assistência estudantil
Ambiente Institucional	Realização de estágio	Estágio
	Realização de intercâmbio	Ciências sem fronteira
		Intercâmbio cultural
Curso	Ano de início do curso	
Contexto familiar e condições financeiras	Condições financeiras	Renda mensal da família
		Meio de transporte de acesso ao IFCE
		Carga horária de atividade remunerada durante o curso
	Responsabilidade familiar	Estado civil
		Participação na vida econômica da família
		Prole
	Contexto familiar	Região (município) de moradia anterior ao ingresso
		Região (município) de moradia atual
		Nível de instrução do pai
Nível de instrução da mãe		

Fonte: Pereira (2013) adaptado.

Na última parte do questionário foi apresentado ao participante um rol e assertivas relacionadas às características individuais dos alunos, às características institucionais (fatores internos à instituição) e aos aspectos socioculturais e econômicos externos (fatores externos à instituição) que, sob a perspectiva discente possam ter

contribuído para a permanência prolongada na graduação. Tais assertivas estão descritas no Apêndice C e relacionadas conforme os códigos descritos no Quadro 11.

Quadro 11 - Variáveis relacionadas à percepção discente quanto às motivações para a retenção

Grupo de variáveis	Variável conceitual	Código das assertivas
Características individuais	Escolha do curso	A1, A5
	Formação escolar anterior ao ingresso	A2
	Adaptação ao ambiente acadêmico e à vida universitária	A3, A8, A6
	Horário do curso e o horário do trabalho	A4
	Área psicoemocional	A7
Ambiente institucional	Currículo e matriz curricular	B1, B2, B19
	Metodologia de avaliação	B3, B4
	Formação pedagógica e prática docente	B5, B6, B7
	Relação professor e aluno	B8
	Gestão do curso	B9, B14, B16
	Gestão do Campus e da Instituição	B10, B11, B12, B13, B15, B17, B18, B20, B21
Aspectos socioculturais e econômicos externos	Condições financeiras	C1, C2, C4
	Frequentando outro curso superior	C3
	Problemas de saúde pessoal ou de familiares	C5
	Desvalorização do estudo por parte de familiares	C6

Fonte: elaborada pela autora.

Dessa forma, visando à mensuração da percepção do grau de influência e contribuição dos fatores individuais, institucionais internos e externos para a condição de aluno retido, foi utilizada a escala de *Likert*. Tal escala é amplamente utilizada em pesquisas de mercado, satisfação de cliente, avaliações direcionadas ao consumidor, sendo utilizada, também, nas pesquisas realizadas por Biazus (2004) e Moraes (2015) para a avaliação de qualidade no campo educacional. Utilizou-se uma escala de mensuração com quatro categorias de respostas, que variaram de “não influenciou” a “total influência”, solicitando que os participantes indicassem o grau de influência pelo qual cada assertiva se relaciona a sua condição como um aluno retido na instituição de ensino superior pesquisada, conforme descrito no Quadro 12.

Quadro 12- Escala de mensuração baseada em Likert

Grau de influência	Descritores
1	Não influenciou
2	Pouca influência
3	Moderada influência
4	Total influência

Fonte: compilado pela autora

Ao final do questionário foi apresentada uma questão aberta em que o respondente teve a oportunidade de contribuir com sugestões ou pontuar algo que não foi abordado por meio do instrumental. Assim, a partir destes dados as variáveis foram analisadas de forma a verificar possíveis associações e influências no processo de retenção discente, atendendo assim ao segundo objetivo específico desta pesquisa.

Com objetivos de avaliar a clareza e o tamanho do questionário, sua viabilidade de aplicação e a verificação do tempo médio de resposta, foi realizado o pré-teste com 2 profissionais da área da educação, que foram contatados presencialmente pela pesquisadora no dia 06 de novembro de 2019. Os profissionais de educação foram selecionados por razões técnicas (um possui doutorado em Educação e outro é licenciado) e atuam no ensino superior, ambos na área de apoio pedagógico junto à IES pesquisada. O formulário foi respondido de forma eletrônica e as sugestões e dúvidas quanto ao instrumento foram discutidas presencialmente com a pesquisadora.

A experiência demonstrou a necessidade de tornar mais claros os objetivos da pesquisa na apresentação do formulário eletrônico, além de atentar para a linguagem a ser empregada que, pelo fato de ser aplicado eletronicamente e sem a presença física da pesquisadora, aumentaria as possibilidades de ocorrências de compreensões errôneas, devido às características específicas do ambiente virtual. Para Moore (2013), importante pesquisador da EAD, a distância que se apresenta entre os interlocutores no contexto virtual está para além da separação física, sendo considerado um espaço de separação psicológica e comunicacional denominado de “distância transacional”. Uma das estratégias para minimizar tal distância é o uso de uma linguagem que possa diminuir a sensação de distanciamento do interlocutor. Por esse motivo, atentou-se para o uso da dialogicidade dos enunciados, de maneira a estabelecer uma linguagem interativa no decorrer do questionário, direcionada para a compreensão do participante.

Outras contribuições originadas da aplicação do Pré-teste foram:

- oportunidade de verificar equívocos na configurações dos itens no formulário eletrônico, tal como a obrigatoriedade ou não de resposta de alguns itens e a formatação de perguntas com mais de uma resposta;
- revisão de termos técnicos que poderiam causar ruído na compreensão do item por parte dos estudantes, como por exemplo, o termo “formação pedagógica”, sendo necessário reescrever a assertiva de forma a evitar a compreensão incorreta dos termos;
- correção de eventuais erros de digitação no formulário;
- contabilização do tempo necessário para o preenchimento do formulário.

A pesquisa valeu-se do coeficiente (α) de Cronbach para mensurar a fidedignidade do questionário, avaliando seus 37 indicadores (assertivas). Segundo Pasquali (1977), quanto mais próximo de 1 for o coeficiente Alfa (α) de Cronbach, maior a confiabilidade dos dados. O coeficiente Alfa (α) de Cronbach foi de aproximadamente 0,9197 para todo o instrumento. Na concepção de Pasquali (1997), um coeficiente de fidedignidade igual a 0,90 indica que os dados obtidos têm apenas 10% de erro de medida atribuível ao instrumento utilizado. A respeito do coeficiente de fidedignidade, Pasquali (1997, p. 135) diz que,

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

Como o coeficiente se aproxima de 1, segundo Pasquali (1997) pode-se afirmar que o questionário possui um coeficiente de precisão significativo, o que se pode concluir que o instrumento de coleta de dados possui confiabilidade por consistência interna. O teste para o instrumento utilizado na pesquisa alcançou o índice de 0,92, demonstrando uma consistência interna relevante. A seguir, o procedimento de coletas de dados será apresentado.

4.5 Procedimentos para coleta de dados

A coleta de dados ocorreu após a aprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ, bem como ao Comitê de Ética do IFCE, sob os protocolos nº 4.025.121 e nº4.065.604. Os questionários foram enviados de forma eletrônica, conforme

ilustrado no Apêndice A. Durante o período de aplicação, os participantes foram contatados pessoalmente, por meio de contato telefônico, a fim de verificar se o e-mail com o questionário havia sido devidamente recebido e, caso negativo, reenviar o e-mail para o endereço eletrônico informado pelo participante. Anexo ao questionário seguia-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), explicando do que se tratava a pesquisa, dos eventuais riscos e benefícios e tempo estimado para responder o questionário, conforme pode ser observado no Apêndice B.

4.6 Técnicas de análise de dados

Para a análise dos dados sobre a composição do perfil do aluno retido, foram utilizadas técnicas básicas de estatística, como a porcentagem. Para a análise dos dados provenientes da segunda parte do questionário, em que a escala Likert foi utilizada como método de mensuração de percepção discente, optou-se pelo uso de métodos estatísticos clássicos, tais como a análise exploratória dos dados e a inferência estatística.

Os dados qualitativos provenientes dos conteúdos coletados a partir da questão subjetiva disponibilizada ao fim do instrumental foram analisados sob uma perspectiva interpretativa, correlacionando os significados que emergiram dos discursos dos participantes com os dados quantitativos, com a finalidade enriquecer as análises, indo além da objetividade estatística.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção é apresentada a análise dos dados coletados pela pesquisa. Inicialmente é apresentada a caracterização da amostra participante e, em seguida, os resultados das análises de fatores considerados como de relevante influência em relação à situação de retenção discente.

5.1 Caracterização do perfil sociodemográfico dos participantes

De acordo com o levantamento realizado junto à Coordenadoria de Controle Acadêmico (CCA) do IFCE, entre os semestres 2008.1 e 2015.2, foram identificados 243 alunos em situação de retenção. Ou seja, trata-se de alunos que deveriam ter concluído seus cursos no semestre 2019.1, conforme previsto na matriz curricular de cada curso. Deste total, haviam 126 alunos no Bacharelado em Ciências da Computação, 63 alunos na Engenharia Ambiental e Sanitária, 35 alunos da Licenciatura em Química, 10 alunos da Engenharia de Controle e Automação e 9 alunos na Engenharia Mecânica. Desta população, 168 estudantes dos cursos de graduação do Campus Maracanaú do IFCE responderam ao questionário, conforme demonstra a Tabela 1.

Tabela 1 - Percentual de alunos retidos no semestre 2019.1

Curso	Total de matrículas	Número de retidos	% de alunos totais retidos por curso	Amostra	% da amostra
Engenharia Ambiental e Sanitária	405	63	15,6	41	65
Licenciatura em Química	162	35	21,6	25	71,4
Engenharia Mecânica	158	9	5,7	9	100
Engenharia de Controle e Automação	149	10	6,7	10	100
Ciências da Computação	490	126	25,7	83	65,8
TOTAL	1.364	243	17,8	168	69,13

Fonte: Q-Acadêmico (2019).

Ainda, ressalta-se que acerca dos dados explicitados na Tabela 1, o índice percentual de retidos com relação a proporção total de alunos matriculados em cada curso da amostra, (entre 15% e 26% de alunos retidos), torna-se um fator indicativo de atenção por parte dos gestores da instituição. Neste sentido, na ocorrência de índices de retenção maiores que 10%, o relatório emitido pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras sugere, além da realização de uma análise

diagnóstica cuidadosa, o estabelecimento de metas de curto prazo para a elevar os índices de diplomação. (BRASIL, 1997, p.23).

Os cursos que apresentaram maiores índices de retenção foram o curso de Ciências da Computação (25,7%) e Licenciatura em Química (21,6%). Nota-se que os cursos de Engenharia de Controle e Automação e Engenharia Mecânica apresentaram 6,7% e 5,7% de retenção, respectivamente. Com relação ao gênero dos participantes, do total dos 168 discentes, 51 respondentes (30,5%) da composição da amostra são mulheres, enquanto 116 participantes (69,5%) são homens. Apesar de constar no questionário a opção pela identificação com outro gênero, tal opção não foi assinalada por nenhum estudante. Com relação à distribuição dos gêneros entre os cursos pesquisados, observa-se o predomínio do sexo masculino nos cursos de Ciências da Computação, Engenharia Mecânica e Engenharia de Controle e Automação. As mulheres são maioria entre os alunos retidos nos cursos Engenharia Ambiental e Sanitária e Licenciatura em Química, conforme ilustrado na Tabela 2.

Tabela 2- Distribuição dos alunos retidos por gênero e por curso

Gênero	CURSOS					
	Eng. Ambiental e Sanitária	Licenciatura Química	Engenharia de Controle e Automação	Engenharia Mecânica	Ciências da Computação	Geral
Feminino	26	15	1	0	9	51
Masculino	15	10	9	9	73	116
TOTAL	41	25	10	9	82	167

Fonte: pesquisa direta.

A reduzida presença das mulheres nas Engenharias e nas Ciências da Computação confirma a tendência histórica lacunar do gênero feminino em carreiras tidas como mais tradicionais (BLAY, CONCEIÇÃO, 1991). Apesar da crescente inserção feminina no ensino superior (INEP, 2013), ainda é perceptível a preferência das mulheres por cursos historicamente denotados como “femininos”, tal como a Pedagogia e as Licenciaturas. A tendência é confirmada na amostra desta pesquisa, sendo a Licenciatura em Química o segundo curso com maior percentual de mulheres (53,81%). As Engenharias e as Ciências da Computação seguem a tendência histórica e possuem menor feminina, com exceção de Engenharia Ambiental e Sanitária, que apresentaram composição de corpo discente em 56% feminino, conforme demonstrado na Tabela 3.

Tabela 3 - Distribuição dos alunos matriculados por gênero e por curso

Gênero	CURSOS					
	Engenharia Ambiental e Sanitária	Licenciatura em Química	Engenharia de Controle e Automação	Engenharia Mecânica	Ciências da Computação	Geral
Feminino	230	141	23	11	48	453
Masculino	175	121	126	147	442	1011
TOTAL	405	262	149	158	490	1464

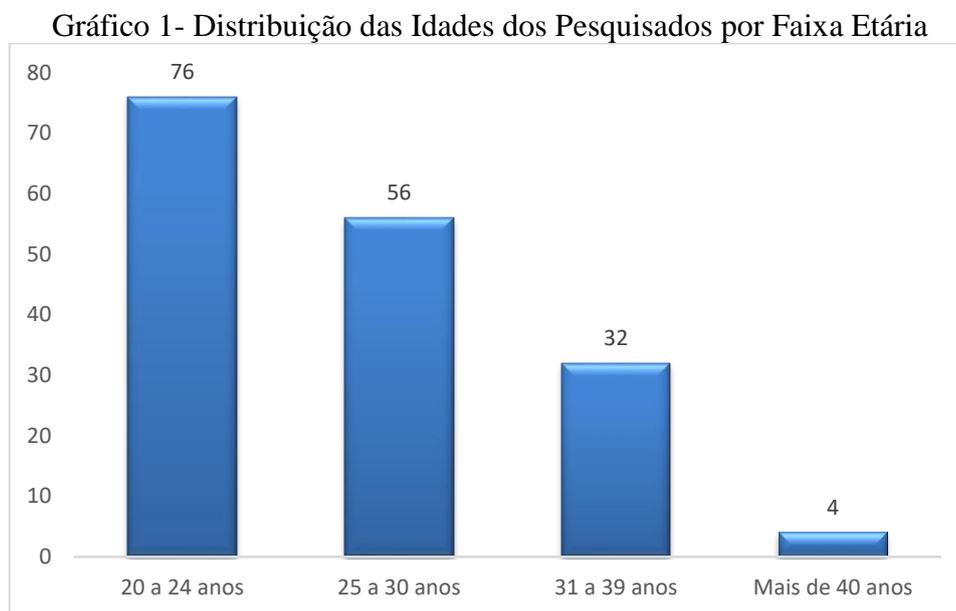
Fonte: pesquisa direta.

Apesar de o curso Engenharia Ambiental e Sanitária estar inserido dentro das carreiras consideradas tradicionalmente masculinas, houve o predomínio do gênero feminino na amostra. Verificou-se que para 61,5% das 26 alunas retidas em Engenharia Ambiental e que participaram desta pesquisa, a justificativa para a escolha do curso foi “Aptidão pessoal para a área”. Diante disso, infere-se que, entre todas as outras carreiras ofertadas na área da Engenharia, tais mulheres possam ter optado pela carreira de Engenharia Ambiental com a perspectiva de lidar com questões relacionadas ao Meio Ambiente, bem como pelo ideário de ter a possibilidade de atuar em questões para além da racionalidade e da objetividade, entendidas como características “masculinas”. (SCHIEBINGER, 2001)

Informalmente, uma das alunas retidas foi questionada sobre o motivo da escolha pela Engenharia Ambiental e Sanitária. A mesma respondeu que o motivo seria que “... a área ambiental é uma área que precisa de voz, principalmente no nosso país!” (Participante 01), sobretudo pela vontade de atuar na área de saneamento básico, que representa números alarmantes sobre acesso à direitos básicos como água potável e esgotamento sanitário, fazendo-, dando-lhe motivações para se formar e lutar diante de tais realidade. Nota-se a importância dada a questão humanitária relacionada à questão ambiental. Também, cabe nesta lacuna uma investigação acerca dos motivos das escolhas das mulheres com relação específica à Engenharia Ambiental e às demais Engenharias, e se esta ocorrência se repetiria em outros *campi* do IFCE ou em outras IES.

Devido ao maior percentual de mulheres nos cursos de Licenciatura em Química e na Engenharia Ambiental, pode-se inferir que o quantitativo de retidos do gênero feminino em tais cursos se apresente de maneira proporcional, conforme exposto na Tabela 2. Com relação à idade, percebe-se que há o predomínio de estudantes entre a faixa etária de 20 a 30 anos, totalizando 129 participantes (77,2% da amostra) que se enquadram como jovens adultos, conforme a classificação de Mosquera (1982), representada no

Gráfico 1. A idade máxima e mínima da amostra foi de 48 e 21 anos, com um respondente, respectivamente.



Fonte: pesquisa direta.

Em relação à participação dos respondentes nas cotas, nota-se que o percentual entre os que são cotista e não-cotistas encontrava-se equilibrado. Cerca de 85 estudantes (50,9%) responderam que ingressaram por meio das cotas sociais e 83 (49,4%) através da modalidade ampla concorrência, conforme ilustrado na Tabela 4. Levando em consideração que 50% dos alunos retidos ingressaram no ensino superior por meio dessa política pública de ingresso no ensino superior, é necessária uma ação integrada para além de viabilização do ingresso, mas que ofereça possibilidades de permanência e êxito desses alunos.

Tabela 4 - Ingresso por meio de cotas

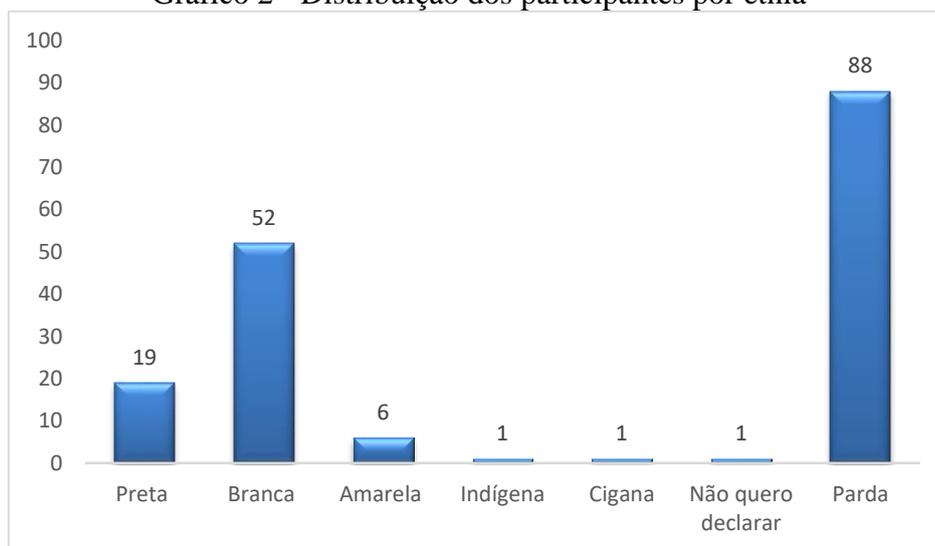
Cotas	Frequência	Porcentagem
Sim	85	50,6%
Não	83	49,4%
Total	168	100,0%

Fonte: pesquisa direta.

Com relação à raça e à etnia autodeclarada, a maioria dos alunos considerava-se parda (52,7%). Aqueles que se consideram brancos representam em torno de 30,5% dos respondentes, seguidos dos que se consideram pretos (11,4%). Ressaltamos a presença da

raça amarela, representada por 6 estudantes (3,6%), de 1 estudante indígena e de 1 estudante da etnia cigana, conforme ilustrado no Gráfico 2. Tais dados indicam que, apesar da implementação no âmbito de políticas públicas de cotas para o acesso ao ensino superior por parte de grupos de etnias minoritárias, tais iniciativas devem ser ampliadas diante da baixa representatividade dos grupos minoritários.

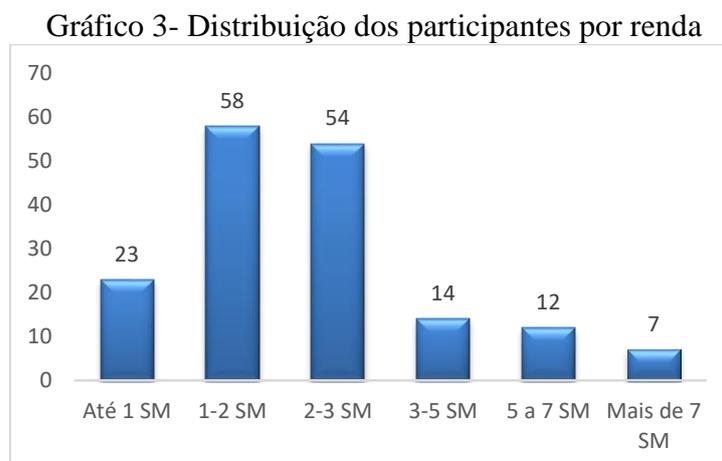
Gráfico 2 - Distribuição dos participantes por etnia



Fonte: pesquisa direta.

Em relação à renda familiar, a distribuição da amostra foi apresentada da seguinte forma: 23 pessoas afirmaram ter renda de até 1 salário mínimo; 58 afirmaram ter os rendimentos mensais entre 1 e 2 salários mínimos, 53 assinalaram a faixa de renda entre 2 e 3 salários mínimos; 14 se enquadraram entre 3 a 5 salários mínimos; 12 entre 5 a 7 salários mínimos e 7 participantes declararam ter renda maior que 7 salários mínimos. Desta forma, a maioria dos alunos retidos que participaram da pesquisa (48,2%), possuem renda familiar mensal de menos de 1 a 2 salários mínimos, o que indica que os alunos em situação de retenção são provenientes de famílias com um poder aquisitivo mais limitado. Dados semelhantes foram encontrados na V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos graduandos das IFES (FONAPRACE, 2018), realizada pelo Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE), em que indicava que a maioria relativa dos (as) discentes dos cursos de graduação das instituições federais de ensino superior concentra-se em 2010, 2014 e 2018 na faixa “Mais de 1 a 2 SM”, respectivamente 18,1%, 23,4% e 23,5%.

As informações referentes à renda familiar estão organizadas no Gráfico 3.



Fonte: Pesquisa direta.

Quanto à participação do estudante na composição da renda familiar, 54 estudantes (32,3%) responderam que trabalhavam e eram responsáveis pelo seu sustento, além de contribuir para o sustento da família ou de outras pessoas; 27 (16,2%) afirmaram que trabalhavam, mas também precisavam de ajuda financeira de terceiros; 20 (12%) responderam que trabalhavam sendo responsável pelo seu próprio sustento, não recebendo ajuda financeira; 15 (9%) indicaram que trabalhavam e eram o principal responsável financeiro da família e 14 pessoas (8,4%) afirmaram trabalhar e não contribuir para o sustento da família. Assim, 77% dos respondentes se dedicam a alguma atividade laboral e apenas 37 alunos (22,2%) não trabalham, tendo seus gastos financiados por terceiros, conforme demonstra-se na Tabela 5.

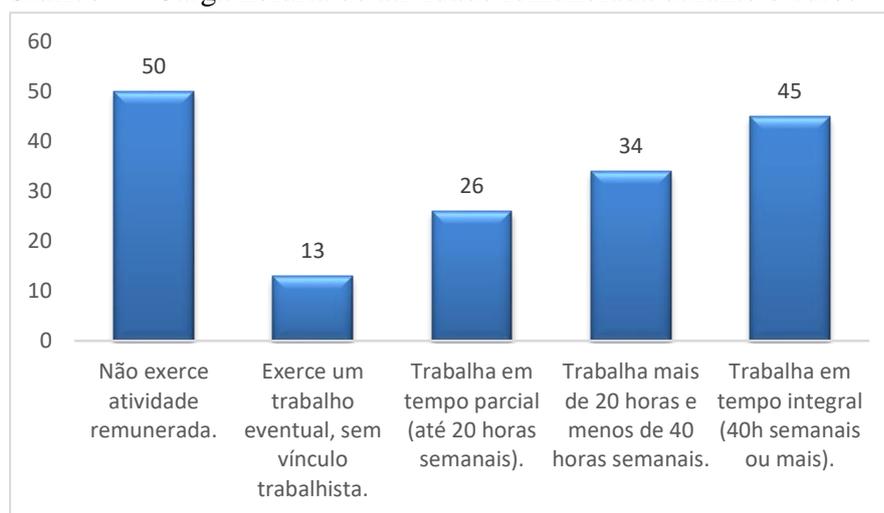
Tabela 5 - Participação na Renda Familiar

Participação na Renda Familiar	Frequência	Porcentagem
Trabalha, mas recebe ajuda financeira da família ou de outras pessoas	27	16,1%
Trabalha e é responsável pelo seu sustento, além de contribuir para o sustento da família ou de outras pessoas.	54	32,1%
Trabalha e é responsável pelo seu sustento, não recebendo ajuda financeira de outras pessoas.	21	12,5%
Trabalha e é o principal responsável pelo sustento da família.	15	8,9%
Trabalha, mas não precisa contribuir para o sustento da família.	14	8,3%
Não trabalha e seus gastos são financiados pela família ou por outras pessoas.	37	22,0%

Fonte: pesquisa direta.

Ainda sobre o perfil dos estudantes retidos, com relação à carga horária de trabalho realizada durante o curso, 70,2% (118 participantes) realizaram atividades laborais remuneradas enquanto cursavam a graduação, enquanto apenas 29,8% (50 participantes) afirmaram não ter exercido nenhuma atividade remunerada no período de curso. As cargas horárias dessas atividades são detalhadas no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Carga horária de atividade remunerada durante o curso



Fonte: pesquisa direta.

Diante dos dados apresentados na Tabela 5, bem como nos gráficos 3 e 4, pode-se concluir que a maioria dos alunos retidos se enquadra numa situação de vulnerabilidade social pelo fato de os seus rendimentos estarem na faixa entre 2 e 3 salários mínimos. Também, tais limitações devem-se ao fato de serem estudantes trabalhadores, tendo que contribuir com o sustento da família, fator que aumenta a probabilidade do aluno se tornar retido e, conseqüentemente, culminar na evasão (MORAES, 2015; ANDRIOLA, 2006). Quanto ao estado civil dos participantes, a maioria (127 participantes) declarou-se como solteiro (26%), 39 estudantes (23,4%) afirmaram ter vínculo civil. Destes, 31 são casados e 8 declararam estar em união estável, enquanto somente 1 declarou estar em processo de separação. Quanto à prole, 28 dos respondentes (16,8%) afirmaram ter filhos e, a maioria, cerca de 83,2%, não possuem filhos.

Com relação à moradia e com quem os estudantes moram, a maioria, 151 estudantes (90,4%), declarou morar com seus familiares, 13 afirmaram morar sozinhos, 2 declararam dividir moradia com colega e 1 estudante (do sexo feminino), afirmou morar com o filho. No que concerne à escolaridade dos pais e das mães dos participantes, em

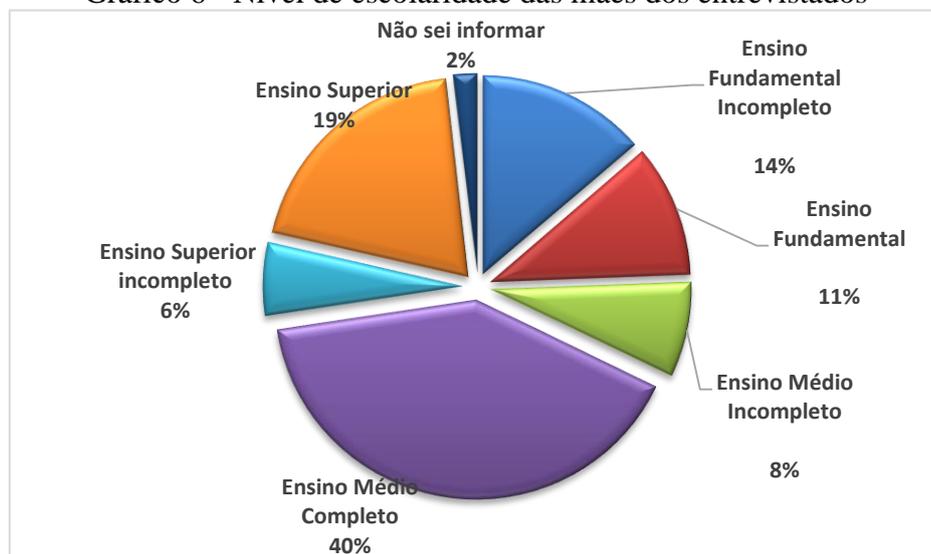
cerca de 40% dos casos, ambos os pais possuem o ensino médio completo; 12% dos pais e 19% das mães possuem o ensino superior completo. A segunda maior porcentagem de escolaridade em que os pais se enquadravam foi o ensino fundamental incompleto (22%), enquanto a segunda maior porcentagem de escolaridade das mães foi o ensino superior (19%). Os dados da categoria escolaridade dos pais são detalhados nos Gráficos 6 e 7.

Gráfico 5 - Nível de escolaridade dos pais dos entrevistados



Fonte: Pesquisa direta.

Gráfico 6 - Nível de escolaridade das mães dos entrevistados

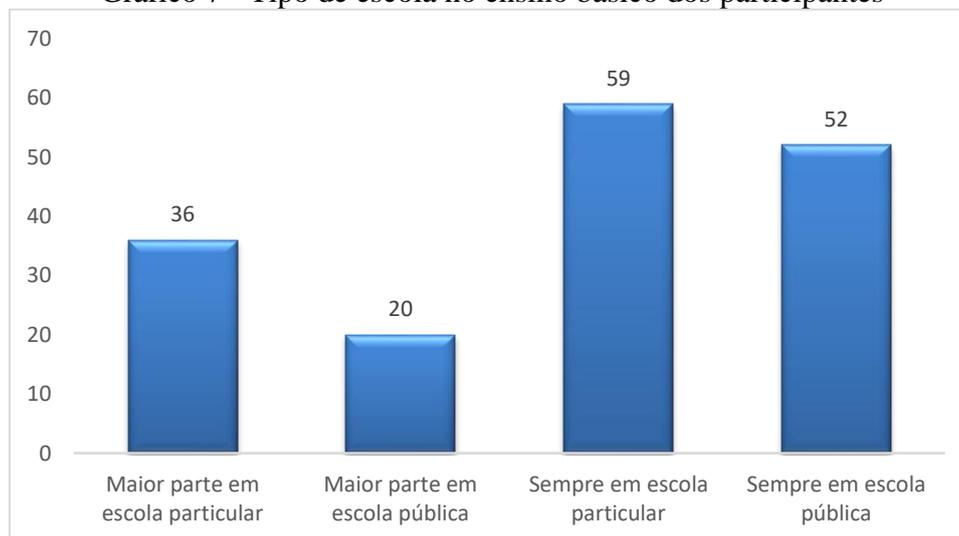


Fonte: Pesquisa direta.

Quanto ao tipo de escola em que os participantes cursaram o ensino básico, a maioria afirmou ter cursado integralmente seus estudos em escolas particulares (35,3%) ou

a maior parte em escolas particulares (21,6%). De uma forma geral, 56,9% dos alunos retidos são provenientes de escolas particulares e 43,1%, tem sua origem na escola pública. No Gráfico 7 é possível observar os dados citados em número absolutos.

Gráfico 7 - Tipo de escola no ensino básico dos participantes



Fonte: Pesquisa direta.

Em relação à origem escolar e à sua distribuição por curso, percebe-se que o curso de Licenciatura em Química possui o maior percentual de alunos que realizaram seus estudos integralmente em escola pública (40%), enquanto Engenharia Ambiental e Sanitária possui o percentual com maiores alunos oriundos integralmente da rede particular de ensino (48%), conforme apresentado na Tabela 6, em que os dados estão apresentados em números absolutos.

Tabela 6- Tipo de Escola no Ensino Básico dos participantes por curso

Tipo de Escola no Ensino Básico	Engenharia Ambiental e Sanitária	Licenciatura em Química	Eng. de Controle e Automação	Engenharia Mecânica	Ciências da Computação
Maior parte em escola particular	12	4	5	2	13
Maior parte em escola pública	0	6	1	2	11
Sempre em escola particular	20	5	2	1	31
Sempre em escola pública	9	10	2	4	27
TOTAL	41	25	10	9	82

Fonte: Pesquisa direta.

Os dados apresentados na Tabela 6 corroboram com os resultados obtidos por Ristoff (2014), ao analisar o impacto das políticas públicas de democratização ao ensino

superior, implementadas a partir nos anos 2000 na modificação do perfil do aluno universitário brasileiro. Através da análise dos dados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), o autor constatou que a grande maioria dos estudantes de cursos com alta concorrência são provenientes de escolas particulares, enquanto em cursos como História, Pedagogia, Licenciaturas e aqueles com demanda baixa concentram os estudantes oriundos de escola pública. Nas Ciências da Computação os alunos retidos estão percentualmente mais distribuídos entre os tipos de escolarização. Ainda sobre a escolaridade dos participantes, os dados indicaram que apenas 9,5% já possuía um diploma de ensino superior, conforme Tabela 7.

Tabela 7- Alunos retidos que possuem Diploma de Nível Superior

Possui diploma de ensino superior	Frequência	Porcentagem
Sim	16	9,5%
Não	152	90,5%

Fonte: Pesquisa direta.

Quanto ao município de residência dos estudantes, 86 respondentes (51,5%), que representam a maioria, afirmaram residir em Fortaleza, seguido pelo município de Maracanaú, com 42 participantes (25,1%). Os demais participantes estão distribuídos pelos municípios da região metropolitana de Fortaleza, tais como Caucaia, Cascavel, Eusébio, Guaiuba, Maranguape e Pacatuba. Há também alunos que, no momento que responderam à pesquisa, estavam residindo em São Paulo (2), Cedro - CE (1) e no exterior, na Hungria (1).

Com o advento do Sistema de Seleção Unificada (SISU) como forma de ingressar no ensino superior nas IES, surgiu a oportunidade de candidatos de outros municípios do Ceará e outras regiões do Brasil se candidatarem a vagas nestas instituições. Com relação à origem anterior ao ingresso no Campus Maracanaú, alguns participantes sinalizaram que são provenientes de outros municípios cearenses, a saber, Aracati, Baturité, Cascavel e Mulungu, além dos municípios da região metropolitana, conforme a Tabela 8. No entanto, percebe-se que a maioria ainda é proveniente dos municípios de Fortaleza (46,1%) e Maracanaú (29,9%).

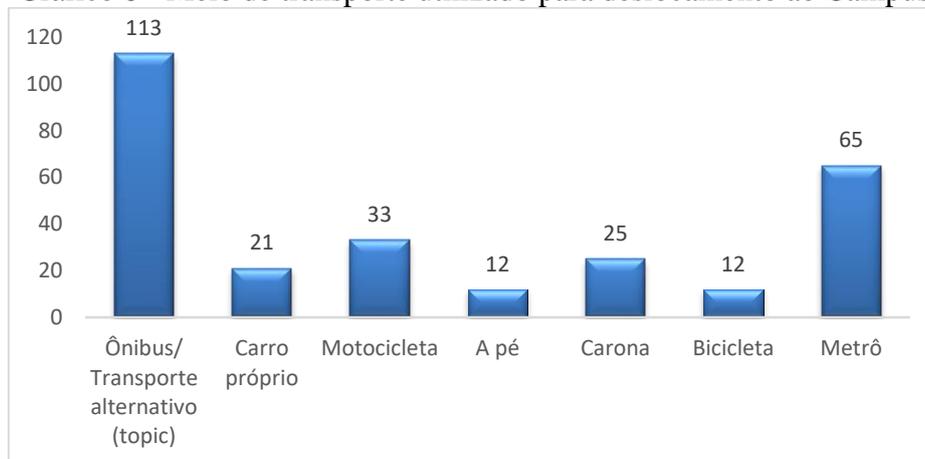
Tabela 8 - Município em que residiam os participantes antes do ingresso no IFCE

Município de Residência Anterior ao Ingresso	Frequência	Porcentagem
Fortaleza	78	46,4%
Caucaia	9	5,4%
Eusébio	3	1,8%
Guaiuba	2	1,2%
Maracanaú	50	29,8%
Maranguape	13	7,7%
Pacatuba	8	4,8%
Cascavel	1	0,6%
Mulungu	1	0,6%
Baturité	1	0,6%
Aracati	1	0,6%
Canindé	1	0,6%

Fonte: pesquisa direta.

Quanto ao meio de transporte utilizado para deslocamento para o *Campus*, a maioria dos participantes afirmou utilizar ônibus ou transporte alternativo (40,3%), além do metrô (23,4%), conforme o gráfico 8, a seguir.

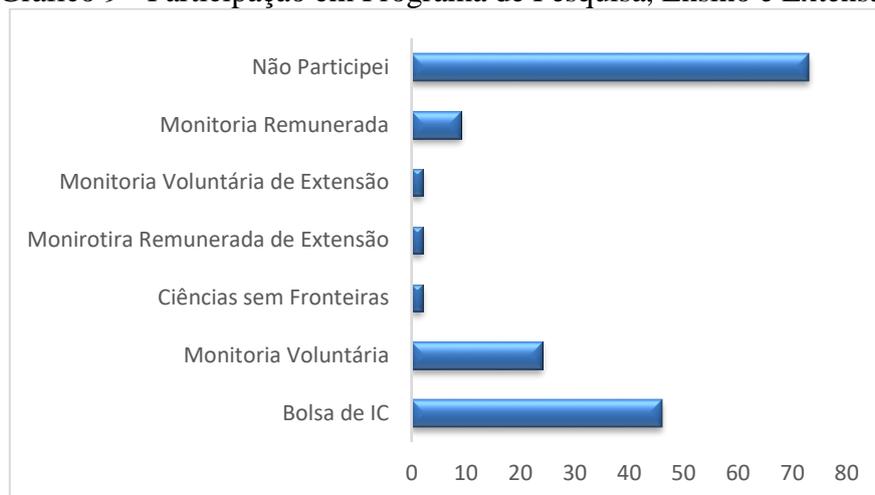
Gráfico 8 - Meio de transporte utilizado para deslocamento ao Campus



Fonte: Pesquisa direta.

Com relação à participação dos estudantes em Programas de Pesquisa, Ensino e Extensão, cerca de 46% declararam não ter participado de programas desta natureza. No entanto, se somarmos todos os que afirmaram ter participado de algum programa remunerado ou voluntariamente, a porcentagem ultrapassa aqueles que não participaram, já que 53,65% declararam ter participado de atividades com natureza de pesquisa, ensino ou extensão, conforme indicado no gráfico 9.

Gráfico 9 - Participação em Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão



Fonte: Pesquisa direta.

Quanto aos índices de participação nos Programas de Ensino, Pesquisa e Extensão ressaltamos que a maioria dos alunos afirmaram nunca terem participado desse tipo de atividade acadêmica, cerca de 46%. Infere-se, portanto, que o aluno retido não participa de tais atividades extracurriculares por não disponibilizar de tempo suficiente para dedicar-se devido a atividades laborais desenvolvidas durante o curso (70,2% dos participantes).

Outro aspecto importante foi o relacionado à recepção dos auxílios estudantis. Conforme a Tabela 9, o mais recebido pelos alunos retidos foi o auxílio transporte (38,2%). No entanto, os demais tipos de auxílios foram percebidos em índices inferiores, sendo que os números de alunos retidos que não receberam nenhum auxílio foram ainda maiores que o quantitativo total de alunos que foram contemplados pelas demais modalidades de auxílio estudantil, conforme tabela 9, a seguir:

Tabela 9 – Percepção de auxílio estudantil pelos alunos retidos

Auxílios Estudantis	Frequência	Porcentagem
Auxílio Moradia	5	2,4%
Auxílio Transporte	81	38,2%
Auxílios Discente Pais e Mães	7	3,3%
Auxílio Formação	18	8,5%
Auxílio Permanência	18	8,5%
Auxílio Óculos	9	4,2%
Não recebi	74	34,9%

Fonte: Pesquisa direta.

Os cursos mais beneficiados com auxílios estudantis foram Engenharia Ambiental e a Licenciatura em Química. Buscou-se entrar em contato com a Coordenadoria de Assuntos Estudantis – CAE do Campus Maracanaú, setor responsável por administrar os auxílios estudantis, a fim de verificar justificativas quanto a diferenciação entre os cursos na percepção dos auxílios estudantis. Foi relatado pela responsável pelo setor que as maiores demandas por auxílios foram solicitadas pelos cursos de Engenharia Ambiental e Sanitária e de Licenciatura em Química. Não houve demanda reprimida e, por este motivo, os alunos que haviam solicitado auxílios entre os semestres de 2009.1 e 2019.1 foram todos contemplados.

Diante dos dados sociodemográficos apresentados, podemos considerar que, majoritariamente, o estudante retido do curso de graduação no Campus Maracanaú do IFCE possui as seguintes características: pertence ao sexo masculino, solteiro, cotista, insere-se na faixa etária de 20 a 24 anos, pardo, mora com familiares, não possui prole, tem renda familiar de 1 a 2 salários mínimos, trabalha e contribui para o sustento de familiares, reside em Fortaleza, depende de transporte coletivo, não participa de programas de iniciação científica, recebeu auxílio transporte e estudou sempre em escola particular. Na sequência, serão apresentados os dados referentes à relevância atribuída pelos participantes aos fatores institucionais, pessoais e externos para a situação de retenção discente vivenciada por eles, seguida pelas análises a partir dos objetivos da pesquisa.

5.2 Análise dos fatores associados à retenção de estudantes do IFCE

Para responder a um dos objetivos específicos estabelecidos para esta pesquisa, que é o de analisar os fatores associados à retenção discente, nesta seção é apresentada a análise global dos fatores que influenciam o processo de retenção dos estudantes do IFCE, Campus Maracanaú. Inicialmente, explicitam-se as médias e desvios-padrões de cada assertiva relacionada à percepção discente quanto à motivação para a retenção, dados que foram organizados por grupo de variáveis. Na sequência, analisa-se com mais detalhes os fatores considerados como maior grau de relevância na retenção discente, sendo considerado como critério para inclusão para análise as assertivas com maiores percentuais nos itens “moderada influência” e “total influência”. Em sequência, são analisados os fatores considerados relevantes para a constituição da retenção em discente em cada um dos cursos. Por fim, são apresentadas sugestões de ações institucionais com vistas a

mitigação dos índices de retenção discente, a fim de contribuir para o êxito estudantil na instituição em análise.

Ainda, ressalta-se que a variação da escala Likert adotada nos questionários varia de 1 a 4, indicadores que representam: (1) nenhuma influência, (2) pouca influência, (3) moderada influência e (4) total influência. As pontuações médias de cada sentença e os valores de desvios-padrões estão organizados pelos grupos de fatores/variáveis “Características individuais”, “Ambiente institucional” e “Aspectos socioculturais e externos”. As questões contidas na segunda parte do questionário, descritas no Apêndice A, estão organizadas conforme as variáveis conceituais descritas no Quadro 11, e que serão devidamente retomadas no decorrer da análise dos dados. A análise estatística dos resultados permitiu evidenciar o grau de relevância de cada fator/variável no processo de retenção de cada participante da pesquisa.

5.2.1 Análise dos fatores relacionados às características individuais

Os fatores motivadores de retenção que alcançaram maiores médias finais no grupo de variáveis relacionadas às características individuais dos estudantes, foram aqueles relacionados à inserção do discente no mercado de trabalho e ao tempo dedicado aos estudos. Trata-se dos fatores “incompatibilidade entre horários de trabalho e disciplina do curso” (item A4, média 3,18), e “dificuldades para se dedicar aos estudos” (item A8, média 2,40). O fator que obteve a menor média foi “desilusão com o curso, devido à desinformação prévia a respeito dele” (item A5, média 1,98), conforme exposto na Tabela 10.

Tabela 10 - Médias e desvios-padrões das assertivas organizadas no Grupo 2 de variáveis denominado “Características individuais”

GRUPO DE VARIÁVEIS			
CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS			
Variável Conceitual	Descrição da variável	Média	Desvio-padrão
ESCOLHA DO CURSO	A1. Escolha do curso (carreira profissional) sendo ainda muito jovem	2,30	1,05
	A5. Desilusão com o curso, devido à desinformação prévia a respeito dele.	1,98	1,05

continua

conclusão

GRUPO DE VARIÁVEIS			
CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS			
Variável Conceitual	Descrição da variável	Média	Desvio-padrão
FORMAÇÃO ESCOLAR ANTERIOR AO INGRESSO	A2. 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)	2,24	1,15
ADAPTAÇÃO AO AMBIENTE ACADÊMICO E À VIDA UNIVERSITÁRIA	A3. Dificuldades de adaptação à nova dinâmica acadêmica da universidade: regime de créditos, periodização semestral, etc., e à vida universitária: mudanças socioculturais, isolamento, etc.	2,27	1,04
	A6. Nível fraco de integração e/ou relacionamento com os colegas de curso.	1,75	0,90
	A8. Dificuldades para se dedicar aos estudos	2,40	0,94
HORÁRIO DO CURSO E DE TRABALHO	A4. Incompatibilidade entre horários de trabalho e das disciplinas do curso	3,18	1,04
ASPECTO EMOCIONAL	A7. Dificuldades enfrentadas por problemas emocionais (por exemplo: déficit de atenção, problemas psicológicos, depressão, vícios, etc.)	2,27	1,20

Fonte: pesquisa direta.

Dentre as variáveis inseridas no grupo “características individuais”, quatro alcançaram porcentagens relevantes nas variações da escala, categorizadas como “moderada influência” e “total influência”, conforme ilustrado na Tabela 11.

Tabela 11- Fatores de retenção do Grupo 1 com maiores percentuais de influência

1. CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS	Nenhuma influência	Pouca influência	Moderada influência	Total influência	Total (Qtde/%)
A4. Incompatibilidade entre horários de trabalho e das disciplinas do curso	19 (11,31%)	21 (12,50%)	39 (23,21%)	89 (52,98%)	168 (100%)
A8. Dificuldades para se dedicar aos estudos	32 (19,05%)	59 (35,12%)	55 (32,74%)	22 (13,10%)	

continua

1. CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS	Nenhuma influência	Pouca influência	Moderada influência	Total influência	Total (Qtde/%)
A1. Escolha do curso (carreira profissional) sendo ainda muito jovem	51 (30,36%)	39 (23,21%)	54 (32,14%)	24 (14,29%)	168 (100%)
A7. Dificuldades enfrentadas por problemas emocionais (por exemplo: déficit de atenção, problemas psicológicos, depressão, vícios, etc.)	63 (37,50%)	36 (21,43%)	29 (17,26%)	40 (23,81%)	
A2. 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)	62 36,90%	35 20,83%	39 23,21%	32 19,05%	

Fonte: pesquisa direta

Andriola, Ribeiro e Moura (2006) já indicavam em seu estudo a incompatibilidade entre horários de trabalho e de estudo como um motivador relevante para a evasão, sendo, portanto, um fator de considerável influência para retenção discente. Tal tendência foi confirmada por meio da amostra, visto que 89 estudantes (52,96%) responderam que este seria um fator de total influência, enquanto 39 estudantes (23,21%) o classificaram como de moderada influência para a situação de retenção.

A partir dos conteúdos subjetivos coletados a partir da questão aberta, ao final do formulário eletrônico, foi possível apreender a percepção estudantil diante dos aspectos que dificultaram a experiência acadêmica dos sujeitos. Por exemplo, o participante 1 expressou-se quanto ao desafio de conciliar os estudos e o trabalho necessário à sobrevivência:

Minha maior dificuldade é conciliar trabalho e estudo e ter uma maior compreensão acadêmica quanto a essas dificuldades. Trabalhava por meio período até o semestre passado. Sou eu o único responsável pelas minhas despesas gerais. Moro de aluguel, pago 450 e recebo auxílio moradia de 330. Não recebo auxílio transporte e preciso de 4 ônibus para ir e voltar do IF. Nesse semestre atual, as dificuldades financeiras foram tantas que precisei parar de frequentar às aulas e trabalhar em período integral (horário comercial), cogitando assim, trancar o curso para voltar apenas quando tivesse alcançado certa melhoria financeira. Porém sempre que é essa a situação, fico bem triste com tudo, pois ainda acredito que o curso será minha maior possibilidade de alcançar estabilidade financeira futura (Participante 1).

Percebe-se a relação com o item A8 (“Dificuldades para se dedicar aos estudos”), fator com segunda maior média (2,40), do grupo “Características individuais”, em que 55 participantes (32,74%) responderam que tal fator teria moderada influência na

retenção, e 59 participantes (35,12%) afirmaram ter pouca influência. A questão da inserção do estudante no mercado de trabalho e seu impacto na qualidade do tempo dedicado para os estudos foi destacada por Scali (2009):

O estudante-trabalhador, geralmente sofre efeitos negativos na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento educacional, além de ser impedido, por diversas vezes, de dedicar-se a atividades extracurriculares proporcionadas pelas IES, como participação em congressos, seminários, iniciação científica, monitoria e outras. Além disso, o trabalho pode ser responsável pelo baixo rendimento acadêmico, atraso em se graduar, ou até mesmo pelo abandono do curso. (SCALI, 2009, p. 46)

Na amostra desta pesquisa, 77,9% dos participantes afirmaram trabalhar. Destes, 32,1 % afirmaram contribuir para o sustento de familiares e de outras pessoas, e 8,9% declararam ter em suas rendas a única fonte existente para o sustento da família. No total, 41% da amostra corresponde aos estudantes que são impossibilitados de se dedicar exclusivamente aos estudos da carreira escolhida por motivos socioeconômicos, o que representa quase metade da amostra.

Paredes (1994) observava a impossibilidade da conciliação entre trabalho e estudo como uma das principais causas de abandono da educação superior. Cardoso e Sampaio (1994) indicam que, durante a realização do seu estudo com estudantes de diferentes IES na região de São Paulo e Campinas, 50% dos estudantes trabalhavam. Tais estudos já demonstravam uma realidade presente, a crescente importância do trabalho no meio universitário e seu papel da evasão escolar, além dos citados neste trabalho (MORAES, 2015; TERRA, 2015; GAMA, 2015).

Por isso, a necessidade de trabalho remunerado do estudante deve ser encarada pelos gestores institucionais como uma realidade severa que não será modificada em curto prazo, diante da crescente desigualdade social existente em nossa sociedade. Esta realidade deve ser levada em consideração com urgência, pelos gestores institucionais e pelos docentes, como meio de minimizar a exclusão característica do cenário educacional no tocante ao ingresso à educação superior brasileira⁴.

A assertiva A4 (incompatibilidade entre horário de trabalho e horário das disciplinas do curso) alcançou 23,21% em moderada influência e 52,98% em alta

⁴ Segunda a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2018, dentre a faixa de etária de 25 anos ou mais, grupo etário que já poderia ter concluído o processo regular de escolarização, apenas 4% haviam concluído o ensino superior e cerca de 15% constava como ensino superior incompleto. O nível de escolaridade dessa faixa etária se concentra no ensino fundamental incompleto (33,1%). (PNAD, 2018)

influência, para retenção discente conforme descrito anteriormente. Por fim, a assertiva A8 (dificuldades para se dedicar aos estudos) alcançou 32,74% em moderada influência. A relação entre a incompatibilidade entre os horários de estudo e de trabalho e a dificuldade de dedicação aos estudos foi discutida também por Scali (2009).

Devido à situação financeira de vários estudantes, a renda familiar não garante meios de permanência e conclusão do curso, o que ocasiona, muitas vezes, baixo rendimento acadêmico e até mesmo evasão. Essa situação leva esses estudantes a procurarem emprego para a manterem seus estudos na universidade e é frequente o número de universitários que não conseguem conciliar o trabalho com o estudo, não restando outra opção a não ser a evasão. (SCALI, 2009, p.45)

O Participante 2 encontrou no momento da pesquisa um local de reflexão sobre sua própria condição como estudante-trabalhador. Ao elaborar as possibilidades de trabalhar e remanejar o horário de suas disciplinas, ele conclui:

Então sairia da aula tarde da noite e me preocupa o fato de que as paradas de ônibus no caminho sejam perigosas. Chegaria em casa por volta das 23 horas, o que me faz questionar: em que momento eu teria tempo de sentar e estudar? E de descansar para aguentar a rotina e trabalhar no dia seguinte? Então... Todas essas coisas me prejudicam imenso, e por mais que eu me esforce, muitas das vezes acabo não tendo o rendimento necessário por estar cansado demais ou preocupado demais com todas as minhas obrigações e responsabilidades básicas de sobrevivência. É bem complicado. (Participante 2)

A assertiva A1, que relaciona a influência da escolha prematura do curso à condição de ser aluno retido alcançou a pontuação de 32,14%, sendo considerada de moderada influência para os 54 participantes (32,14%). No contexto da educação superior brasileira, a escolha do curso tem sido indicada como um fator mais relevante para a evasão do que a escolha da instituição em si. (MERCURI; POLYDORO, 2003; ANDRIOLA, 2006). Oposto do que ocorre no contexto educacional americano, ambiente onde a maioria dos modelos teóricos sobre evasão foram desenvolvidos. No modelo norte-americano, a escolha pela instituição tem maior impacto na evasão e permanência do que a escolha pelo curso de graduação.

Por este motivo, Mercuri e Polydoro (2003) defendem incluíram variáveis pré-existentes no modelo de Tinto (compromisso com a instituição e com o objetivo de graduar-se), uma variável que aborde o compromisso com o curso. Na composição da variável “compromisso com o curso”, as autoras abordaram dois aspectos, um relacionado ao grau de segurança discente quanto ao curso escolhido e outro relacionado ao grau de segurança profissional proporcionada pelo curso. O estudo indicou que quanto maior o grau de segurança quanto à decisão pelo curso, menor a probabilidade da evasão. A insegurança quanto ao curso escolhido está presente da fala de um dos participantes:

Quando iniciei meu curso no IFCE, eu tinha outra visão de mundo, minha realidade de vida era outra, meus pais podiam me ajudar na minha formação e hoje em dia já não podem. Eu acreditava que tinha feito uma boa escolha e que este curso me traria grandes oportunidades de emprego, hoje em dia vejo o contrário, o curso além de muito complexo e muitos professores fazerem questão de torná-lo ainda mais complexo é pouco reconhecido pelas empresas e pelo mercado de trabalho. (Participante 3)

O grau de segurança quanto à escolha do curso ou carreira está associada ao quanto o estudante possui de informações acerca do mesmo. Quanto mais informações, acesso a pessoas que já atuam na profissão e conhecimento sobre as possibilidades de atuação profissional, mais segurança o estudante terá quanto a sua escolha e mais probabilidade ele terá de concluir seus estudos com êxito (Andriola, 2006). Na jornada acadêmica desse aluno, é importante que a instituição desenvolva iniciativas que aumentem o grau de decisão sobre o curso, e assim fortaleça o compromisso discente com curso e sua satisfação e integração acadêmica.

Outro fator importante a ser considerado é indicado na variável A7 (características individuais), em que se relaciona a retenção à ocorrência de problemas emocionais. Para esta assertiva, 63 participantes (37,50%) afirmam que o fator não influenciou para retenção. No entanto, para 40 participantes (24%) este fator foi considerado de total influência, e para 29 participantes (17%), o fator emocional contribuiu de forma moderada para a retenção. Desta forma, para 69 participantes (41%), o componente emocional é uma variável relevante no processo de permanência prolongada na graduação, e deste percentual, 47% pertenciam ao gênero feminino. Na fala do Participante4, pode-se perceber a profundidade do impacto do aspecto emocional do âmbito acadêmico e motivacional:

Problemas pessoais afetaram meu rendimento e minha frequência, isso me atrasou muito. E ninguém do curso se importou ou perguntou o que aconteceu. Eu me senti completamente abandonada, e a falta de ânimo se intensificou com o desinteresse por parte da coordenação ou dos professores. Fora a dificuldade de conseguir estágio. Isso tudo me afeta diariamente. E está causando um empecilho ao ir à faculdade. (Participante 4).

O aspecto emocional deve ser considerado no percurso acadêmico dos estudantes, pois o novo ambiente do ensino superior possui uma série de novas demandas de natureza cognitiva, metodológica e social. Isso requer do estudante um engajamento com os processos de adaptação para esta realidade, que poderá gerar satisfação ou insatisfação para este indivíduo, ou até mesmo a congruência normativa de Spady (1970). Este autor prediz que quanto maior o grau de adaptação do estudante para se adaptar a tais demandas, maior probabilidade de êxito.

Neste ponto, ressaltamos a importância de os gestores darem a devida atenção à saúde mental dos discentes durante suas jornadas acadêmicas, visto que o grau de satisfação está proporcionalmente ligado à saúde mental. Segundo Nogueira (2007), um nível de saúde mental baixo estaria correlacionado, dentre fatores bioquímicos (tais como dormir tempo insuficiente e uso de fármacos) e psicológicos (vulnerabilidade psicológica), com níveis sociodemográficos baixos/médios, ter relações afetivas conflituosas/tensas ou curtas/ocasionais e ter desempenho acadêmico insuficiente.

A influência moderada da assertiva A2 (“formação escolar prévia insuficiente”) mostrou-se como um indicativo de relevância à retenção para 23,21% da amostra, com um percentual bem próximo ao alcançado pela influência do aspecto emocional, discutido anteriormente. O baixo desempenho acadêmico é um fator que influencia a integração social e acadêmica e, por conseguinte, o grau de satisfação com o curso e seu compromisso em permanecer ou evadir-se (SPADY, 1970), sendo um indicador importante para a retenção discente.

As características individuais não são determinantes para a retenção, mas interagem com os demais elementos inseridos no contexto educacional. Neste caso, cita-se o ambiente institucional e os fatores considerados como externos, que vão para além do campo de influência do indivíduo e da instituição, tais como os aspectos culturais, sociais e econômicos. Tais fatores estão em constante relação e influenciando o estudante de maneira positiva, podendo contribuir para seu êxito, ou de maneira negativa, servindo como empecilho e dificultando a jornada acadêmica, sendo constantemente percebidos e avaliados pelo mesmo, que a depender da natureza da interação (negativa ou positiva), pode desgastar ou fortalecer o percurso acadêmico. (BEAN e MITZNER, 1985).

5.2.2 Análise dos fatores relacionados ao ambiente institucional

As variáveis organizadas no grupo denominado “ambiente institucional”, que alcançaram maiores médias, foram os fatores relacionados à oferta do curso em horário incompatível à necessidade do estudante (B15), bem como a pouca integração entre a IES e empresas do mercado (B21), ambos os itens com médias 2,70. O fator considerado menos relevante para retenção foi “facilidade para trancamento do curso” (item B20), com 1,53 de média. Na Tabela 12 são igualmente apresentadas as médias dos demais fatores.

Tabela 12 - Médias e desvios-padrões das assertivas organizadas no Grupo 2 de variáveis denominado "Ambiente institucional"

GRUPO DE VARIÁVEIS			
AMBIENTE INSTITUCIONAL			
VARIÁVEL CONCEITUAL	Descrição da variável	Média	Desvio-padrão
CURRÍCULO E MATRIZ CURRICULAR	B1. Matriz curricular desatualizada, incompatível com a atual realidade de mercado	2,10	0,98
	B2. Matriz curricular rígida, com muitas disciplinas com pré-requisitos	2,48	1,01
	B19. Falta de interação entre as disciplinas (interdisciplinaridade)	2,07	1,03
METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO	B3. Critérios pouco objetivos usados nas avaliações de aprendizagem dos alunos	2,16	0,97
	B4. Avaliações de aprendizagem não compatíveis com os conteúdos ou temas trabalhados pelos professores	1,99	0,92
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICA DOCENTE	B5. Falta de formação pedagógica (didática) dos professores do curso	2,17	1,10
	B6. Desinteresse de alguns professores do curso com relação a assumir orientações de TCC	1,73	0,96
	B7. Desinteresse de alguns professores do curso com relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos	2,26	1,06
RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	B8. Dificuldades encontradas na relação professor-aluno	1,93	0,96
GESTÃO DE CURSO	B9. Pouca disponibilidade ou acesso à coordenação do curso para orientação acadêmica dos estudantes	1,87	1,00
	B14. Baixa oferta de disciplinas com alto índices de reprovação, retendo os alunos por vários períodos.	2,52	1,16
	B16. Falta de orientação (geral) aos alunos: sobre normas, penalidades, prazos, etc.	1,89	0,97
GESTÃO DO CAMPUS E DA INSTITUIÇÃO	B10. Ausência ou quantidade reduzida de programas institucionais para o estudante (monitoria, iniciação científica, por exemplo)	2,13	1,03
	B11. Estrutura de apoio insuficiente aos cursos de graduação: laboratórios, computadores, etc., e infraestrutura ruim: biblioteca, salas, etc.	1,76	0,93
	B12. Número insuficiente de professores no curso.	2,02	1,00
	B13. Inexistência ou insuficiência de programas de suporte e acompanhamento de estudantes que apresentem dificuldades de rendimento em algumas disciplinas fundamentais do curso.	2,28	1,05
	B15. O curso é ofertado em horário incompatível.	2,70	1,11
	B17. Falta de orientação acadêmica: como estudar, como pesquisar, etc.	2,15	1,03
	B18. Baixo número de alunos atendidos pelos auxílios de assistência estudantil (auxílio moradia, transporte, óculos, discentes mães e pais, formação etc.)	1,89	1,03

continua

GRUPO DE VARIÁVEIS			
AMBIENTE INSTITUCIONAL			
VARIÁVEL CONCEITUAL	Descrição da variável	Média	Desvio-padrão
GESTÃO DO CAMPUS E DA INSTITUIÇÃO	B20. Facilidade para trancamento do curso	1,53	0,82
	B21. Pouca integração entre a instituição de ensino e empresas do mercado	2,70	1,15

Fonte: Pesquisa direta.

Apesar de não terem alcançado as maiores médias, alguns fatores do grupo de variáveis “ambiente Institucional”, tais como os itens B15 e B21, alcançaram porcentagens consideradas relevantes para a classificação “moderada influência” e “alta influência”, conforme a Tabela 13.

Tabela 13- Fatores de retenção do Grupo 2 com maiores percentuais de influência

GRUPO DE VARIÁVEIS						
AMBIENTE INSTITUCIONAL						
Variável conceitual	Descrição de variáveis	Nenhuma influência	Pouca influência	Moderada influência	Total influência	Total (Qtde/%)
GESTÃO DO CAMPUS E DA INSTITUIÇÃO	B21. Pouca integração entre a instituição de ensino e empresas do mercado	37 (22%)	32 (19%)	43 (26%)	56 (33%)	168 (100%)
	B15. O curso é ofertado em horário incompatível.	33 (20%)	38 (23%)	44 (26%)	53 (32%)	
	B13. Inexistência ou insuficiência de programas de suporte e acompanhamento de estudantes que apresentem dificuldades de rendimento em algumas disciplinas fundamentais do curso.	50 (30%)	46 (27%)	47 (28%)	25 (15%)	
CURRÍCULO E MATRIZ CURRICULAR	B2. Matriz curricular rígida, com muitas disciplinas com pré-requisitos	33 (20%)	52 (31%)	52 (31%)	31 (18%)	
GESTÃO DO CURSO	B14. Baixa oferta de disciplinas com alto índices de reprovação, retendo os alunos por vários períodos.	41 (24%)	48 (29%)	30 (18%)	49 (29%)	

Fonte: pesquisa direta.

No conjunto de variáveis relacionadas ao ambiente institucional, que foram classificados pelos discentes como tendo total influência em seus processos de retenção, destacamos as variáveis conceituais “gestão do campus e da Instituição”, “gestão do curso

e currículo” e “matriz curricular”. Com relação à gestão do campus e da instituição, dois fatores alcançaram o mesmo grau de relevância para a consolidação do processo de retenção dos participantes: “pouca integração entre a instituição de ensino e empresas do mercado” (item B21) e o “curso ofertado em horário incompatível” (B15), com 33% e 32% de representatividade na amostra, respectivamente, considerando-os como de total influência para retenção.

No grupo de variáveis “características individuais”, os fatores considerados de maior influência para retenção foram aqueles relacionados à inserção do estudante no mercado de trabalho e a decorrência dessa inserção no desempenho acadêmico. Tal cenário repercutiu da mesma maneira no grupo de variáveis “ambiente institucional”, visto que os fatores diagnosticados como mais relevantes para retenção podem indicar um caminho para compreensão da percepção discente em relação à postura da instituição com relação às necessidades do estudante-trabalhador. Na fala do Participante 5, é possível constatar indícios da percepção discente acerca desse tema:

O Campus é localizado em um bairro de grande polo industrial, o que deveria ser um facilitador para a inserção dos alunos no mercado, entretanto, isso não acontece. Existe uma grande dificuldade em conseguir um estágio nessas indústrias, tanto pela pouca visibilidade que o Campus tem no município, quanto pelos horários (pelo menos em relação ao meu curso) que são incompatíveis com o que é ofertado.

Com relação à gestão do Campus e da Instituição, dois fatores alcançaram o mesmo grau de relevância para a consolidação do processo de retenção dos participantes: “pouca integração entre a instituição de ensino e empresas do mercado” (item B21) e o “curso ofertado em horário incompatível” (B15), com 59% e 58% de representatividade na amostra, respectivamente, considerando, conjuntamente, os índices alcançados em moderada e total influência para retenção.

O item B21, que diz respeito à incompatibilidade do horário do curso, foi o segundo fator considerado como tendo maior relevância para a retenção discente. Também foi mencionado textualmente, no espaço do questionário destinado à expressão de dúvidas ou posicionamentos pessoais de temática livre. Os participantes mencionaram relatos sobre dificuldades para conseguir estágios, devido à coincidência com os horários das aulas; necessidade de que os cursos fossem mais voltados para o mercado de trabalho, em especial quanto à flexibilidade dos horários; reclamações acerca de oferta de disciplinas em horários limitados (somente um único turno) e da sazonalidade de oferta de disciplinas (disciplinas ofertadas anualmente).

Acerca das dificuldades enfrentadas na para conciliar o horário de trabalho e das aulas e respectivas demandas acadêmicas, o participante 6, proveniente do curso de Licenciatura em Química, relata:

Nesse semestre estou à beira da reprovação pois não consegui chegar no horário de nenhuma aula. E não tenho como sair do emprego para estudar pois as contas são muitas e o dinheiro é pouco. Se eu sair do emprego é capaz de faltar comida em casa. E infelizmente conhecimento não enche barriga. O instituto poderia ser mais flexível para alunos nessa situação. Analisar o conhecimento através de avaliações e incentivo ao aluno. Levando em conta o conhecimento e não a frequência. (Participante 6)

Ainda, os participantes alegam que as disciplinas necessárias para completar a carga horária necessária para conclusão dos cursos, muitas vezes coincidem com seu horário de trabalho, como descreve o Participante 7:

Uma das maiores dificuldades são as cadeiras optativas que os horários sempre eram no período da tarde, e quem trabalha (estágio) geralmente é nesse período, estou quase no final do curso e agora que consegui encaixar 3 optativas, faltando apenas 2 obrigatórias. Todos os semestres os alunos pediam para que fossem ofertadas no em ambos os períodos e os alunos eram apenas ignorados. (Participante 7)

Desta maneira, o estudante, diante da problemática da real necessidade do emprego para seu próprio sustento e de seus familiares e da dificuldade encontrada ao tentar conciliar os estudos e o trabalho, tendo, por estes motivos, possui uma maior probabilidade de abandonar o curso. (VELOSO, 2001), sendo, portanto, um fator relevante para retenção discente e um forte indicador para evasão no ensino superior.

Um outro fator relevante para a retenção foi a “inexistência ou insuficiência de programas de suporte e acompanhamento de estudantes que apresentem dificuldades de rendimento em algumas disciplinas fundamentais do curso” (item B13). Tal achado sinaliza que apesar da IES possuir o Programa de Monitoria Remunerada e Voluntária em funcionamento, no qual uma das atribuições do estudante-monitor seja dar “assistência aos estudantes dos cursos de graduação ou dos cursos técnicos para resolução de exercícios e esclarecimento de dúvidas” (IFCE, 2010), existe alta probabilidade de que a abrangência do programa esteja sendo limitado por algum fator a ser estudado.

Tais fatores limitantes podem advir do número limitado de monitores, falha no acompanhamento da atuação dos monitores por parte dos professores orientadores ou da Diretoria de Ensino ou, ainda, na oferta de horário de acompanhamento dos monitores, entre outros fatores que podem ser alvo de estudo posterior pormenorizado. Por fim, considera-se este como um programa de acompanhamento dos alunos fundamental

enquanto ferramenta de prevenção da retenção e do conseqüente abandono, pela possibilidade de atuação junto aos estudantes com baixo desempenho e para a vivência de um ambiente de aprendizagem colaborativa, mediada e autorregulada (FRISON, 2016).

Na variável conceitual “gestão de curso”, o fator considerado como de alta relevância para a retenção foi a “baixa oferta de disciplinas com altos índices de reprovação, retendo os alunos por vários períodos” (item B14) e na variável conceitual “currículo e matriz curricular”, a assertiva “matriz curricular rígida, com muitas disciplinas com pré-requisitos” (item B2) foi considerada como de relevância moderada para a retenção.

Então, percebe-se que os fatores que receberam maior peso de influência para a retenção estão intrinsecamente relacionados entre si. Sendo assim, é possível entender as conexões entre eles, tal como foi encontrado no grupo “características individuais” em que os fatores mais relevantes foram “incompatibilidade entre horários de trabalho e das disciplinas do curso” (item A4), “dificuldades para se dedicar aos estudos” (item A8), que se relacionam e se implicam.

Da mesma maneira, ocorre com os fatores mais relevantes do grupo “ambiente institucional”, tal como o fator B15, que é relacionado à incompatibilidade do horário do curso, dentro da variável conceitual “gestão do campus”, e os fatores “baixa oferta de disciplinas com altos índices de reprovação, retendo os alunos por vários períodos” (item B14) e “matriz curricular rígida, com muitas disciplinas com pré-requisitos”, ambos inseridos na variável conceitual “currículo e matriz curricular”. Os aspectos institucionais abordados por meio dos itens B14 e B15 são também expressos no comentário de um dos participantes:

Seria muito vantajoso para quem trabalha se fossem ofertadas mais disciplinas a noite. E que fossem revistos os pré-requisitos ou uma forma de melhorar a aprendizagem dos alunos com muita dificuldade em serem aprovados em disciplinas mais trabalhosas ou que "travam" várias outras. Não sugerindo aprovação de qualquer forma, até porque a Instituição é respeitada perante a sociedade pela qualidade do seu ensino, porém é uma grande barreira que acaba comprometendo a formação em tempo hábil. (Participante 8).

Os achados indicam a necessidade de a gestão institucional demonstrar interesse em conhecer a perspectiva do discente diante do serviço educacional oferecido. Tal diretriz deve ser implementada tanto no âmbito macro, com relação aos fatores relacionados à gestão do campus e da instituição, quanto no âmbito micro, no tocante aos docentes em suas atuações nos colegiados, coordenações de cursos e em sala de aula.

Portanto, é necessário que a instituição de ensino avalie se está inibindo ou promovendo a integração do aluno ao ambiente acadêmico.

5.2.3 Análise dos fatores relacionados aos aspectos socioculturais e externos

Com relação ao grupo de variáveis concernente aos "aspectos socioculturais e externos", as assertivas com maiores médias e mais relevantes para a retenção discente foram “dificuldades financeiras particulares que impossibilitam a frequência integral ao curso” (item C1), com média 2,42 e “necessidade de trabalhar enquanto frequenta o curso” (item C2), com média de 3,20, ambas as assertivas pertencentes à variável conceitual “condições financeiras”. Da mesma maneira, na tabela 14 estão dispostas as médias alcançadas dos demais fatores, de acordo com suas respectivas variáveis conceituais.

Tabela 14 - Médias e desvios-padrões das assertivas do Grupo 3 de variáveis de retenção discente denominado "Aspectos socioculturais e externos"

ASPECTOS SOCIOCULTURAIS E EXTERNOS			
Variável conceitual	Descrição das variáveis	Média	Desvio-padrão
CONDIÇÕES FINANCEIRAS	C1. Dificuldades financeiras particulares que impossibilitam a frequência integral ao curso	2,42	1,19
	C2. Necessidade de trabalhar enquanto frequenta o curso	3,20	1,09
	C4. 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.	1,92	1,04
FREQUÊNCIA EM OUTRO CURSO SUPERIOR	C3. Falta de tempo porque frequenta/frequentava outro curso simultaneamente em outra instituição de ensino.	1,45	0,86
PROBLEMAS DE SAÚDE	C5. Problemas de saúde pessoal ou de familiares (única pessoa com disponibilidade para acompanhar familiar)	2,10	1,15
Variável conceitual	Descrição das variáveis	Média	Desvio-padrão
DESVALORIZAÇÃO DO ESTUDO POR FAMILIARES	C6. Falta de valorização do seu estudo por parte de familiar e de amigos, porque não tiveram vivência universitária como você, o que implicou a redução no tempo dedicado aos estudos.	1,70	1,00

Fonte: pesquisa direta.

Na Tabela 15 são apresentados o fator com maior percentual para total influência e o segundo maior percentual de moderada influência para retenção no grupo de variável em análise. Os demais fatores foram considerados como tendo pouca ou nenhuma influência no processo de retenção discente, sendo assim desconsiderados na Tabela 15.

Tabela 15 - Fatores de retenção do Grupo 3 com maiores percentuais de influência

GRUPO DE VARIÁVEIS						
ASPECTOS SOCIOCULTURAIS E EXTERNOS						
Variável conceitual	Descrição das variáveis	Nenhuma influência	Pouca influência	Moderada influência	Total influência	Total (Qtde/%)
CONDIÇÕES FINANCEIRAS	C2. Necessidade de trabalhar enquanto frequenta o curso	22 (13%)	19 (11%)	30 (18%)	97 (58%)	168 100%
	C1. Dificuldades financeiras particulares que impossibilitam a frequências integral ao curso	52 (31%)	40 (24%)	30 (18%)	46 (27%)	

Fonte: pesquisa direta.

Os aspectos socioculturais e externos que foram considerados relevantes para a retenção discente estão relacionados à condição financeira do estudante. As dificuldades financeiras vivenciadas impõem o discente a buscar trabalho, ao encontrá-lo se esforça para dar conta das novas responsabilidades laborais, agregadas as demandas acadêmicas pré-existentes. Como o estudante tem seu papel ativo no processo de integração acadêmica (BEAN; MITZNER, 1985), constantemente analisa sua situação e confere valores aos aspectos contingenciais vivenciados, colocando-os em ordem de prioridades, e o faz de acordo com sua cultura familiar, suas condições socioeconômicas, e aspectos emocionais de apoio e psicoemocionais individuais que podem influenciá-lo a persistir no objetivo de graduar-se ou a evadir-se.

Dessa forma, a Tabela 16, a seguir, apresenta as médias de influência dos fatores no processo de retenção discente dos alunos dos cursos de graduação do Campus Maracanau, em ordem decrescente de relevância. Os fatores que obtiveram maior média para retenção foram analisados anteriormente, enquanto os demais são apresentados de maneira a oferecer uma visão completa dos fatores que foram pesquisados.

Tabela 16 – Fatores de influência para retenção discente organizados por médias em ordem decrescente

Nº	Descrição da variável	Média	Desvio-padrão
1	Necessidade de trabalhar enquanto frequenta o curso	3,20	1,09
2	Incompatibilidade entre horários de trabalho e das disciplinas do curso	3,18	1,04
3	O curso é ofertado em horário incompatível	2,70	1,11
4	Pouca integração entre a instituição de ensino e empresas do mercado	2,70	1,15
5	Baixa oferta de disciplinas com altos índices de reprovação, retendo os alunos por vários períodos.	2,52	1,16

continua...

conclusão

Nº	Descrição da variável	Média	Desvio-padrão
6	Matriz curricular rígida, com muitas disciplinas com pré-requisitos	2,48	1,01
7	Dificuldades financeiras particulares que impossibilitam a frequência integral ao curso	2,42	1,19
8	Dificuldades para se dedicar aos estudos	2,40	0,94
9	Escolha do curso (carreira profissional) sendo ainda muito jovem	2,30	1,05
10	Inexistência ou insuficiência de programas de suporte e acompanhamento de estudantes que apresentem dificuldades de rendimento em algumas disciplinas fundamentais do curso.	2,28	1,05
11	Dificuldades de adaptação à nova dinâmica acadêmica da universidade: regime de créditos, periodização semestral, etc., e à vida universitária: mudanças socioculturais, isolamento, etc.	2,27	1,04
12	Desinteresse de alguns professores do curso com relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos	2,26	1,06
13	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)	2,24	1,15
14	Falta de formação pedagógica (didática) dos professores do curso	2,17	1,10
15	Crítérios pouco objetivos usados nas avaliações de aprendizagem dos alunos	2,16	0,97
16	Falta de orientação acadêmica: como estudar, como pesquisar, etc.	2,15	1,03
17	Ausência ou quantidade reduzida de programas institucionais para o estudante (monitoria, iniciação científica, por exemplo)	2,13	1,03
18	Problemas de saúde pessoal ou de familiares (única pessoa com disponibilidade para acompanhar familiar)	2,10	1,15
19	Matriz curricular desatualizada, incompatível com a atual realidade de mercado	2,10	0,98
20	Falta de interação entre as disciplinas (interdisciplinaridade)	2,07	1,03
21	Número insuficiente de professores no curso.	2,02	1,00
22	Avaliações de aprendizagem não compatíveis com os conteúdos ou temas trabalhados pelos professores	1,99	0,92
23	Desilusão com o curso, devido à desinformação prévia a respeito dele.	1,98	1,05
24	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.	1,93	1,04
25	Dificuldades encontradas na relação professor-aluno	1,93	0,96
26	Falta de orientação (geral) aos alunos: sobre normas, penalidades, prazos, etc.	1,89	0,97
27	Baixo número de alunos atendidos pelos auxílios de assistência estudantil (auxílio moradia, transporte, óculos, discentes mães e pais, formação, etc.)	1,89	1,03
28	Pouca disponibilidade ou acesso à coordenação do curso para orientação acadêmica dos estudantes	1,87	1,00
29	Estrutura de apoio insuficiente aos cursos de graduação: laboratórios, computadores, etc., e infraestrutura ruim: biblioteca, salas, etc.	1,76	0,93
30	Nível fraco de integração e/ou relacionamento com os colegas de curso.	1,75	0,90
31	Desinteresse de alguns professores do curso com relação a assumir orientações de TCC	1,73	0,96

continua

Nº	Descrição da variável	Média	conclusão
			Desvio-padrão
32	Falta de valorização do seu estudo por parte de familiar e de amigos, porque não tiveram vivência universitária como você, o que implicou a redução no tempo dedicado aos estudos.	1,70	1,00
33	Facilidade para trancamento do curso	1,53	0,82
34	Falta de tempo porque frequenta/frequentava outro curso simultaneamente em outra instituição de ensino.	1,45	0,86

Fonte: pesquisa direta.

A seguir, são apresentados os resultados a partir de cada curso pesquisado, a fim de possibilitar uma compreensão mais apurada da dinâmica e da interação entre os fatores de influência da retenção, suas especificidades. Assim, é possível suprir os gestores institucionais e a comunidade acadêmica com informações consistentes para desenvolver ações que visem à mitigação da retenção discente.

5.2.4 Análise dos resultados dos fatores de retenção por curso

Nesta subseção são apresentados os resultados dos fatores de retenção com as maiores médias obtidas em cada curso de graduação, de acordo com cada grupo de variável. Os fatores que obtiveram percentuais abaixo da média 2,5 não foram considerados como de relevante influência para retenção, pois estão mais próximos da categoria “pouca influência”. Os fatores que alcançaram médias entre 2,50 e 3,0 foram considerados por serem valores mais próximos à classificação “moderada influência”, podendo assim nortear e subsidiar ações preditivas no âmbito institucional. As médias maiores que 3,00 foram consideradas como fatores de forte influência para a retenção e poderão servir como subsídios para planejamento de ações que visem à mitigação dos índices de retenção discente. Com relação ao grupo de variáveis “características individuais”, os resultados estão apresentados na Tabela 17.

Tabela 17- Fatores de maior influência para retenção por curso relacionados às características individuais discente

GRUPO DE VARIÁVEIS					
CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS					
Descrição da variável	Eng. Ambiental e Sanitária	Eng. Mecânica	Eng. Controle	Lic. em Química	Ciências da Computação
A4. Incompatibilidade entre horários de trabalho e das disciplinas do curso	3,31	3,22	3,40	3,12	3,09

continua

Descrição da variável	conclusão				
	Eng. Ambiental e Sanitária	Eng. Mecânica	Eng. Controle	Lic. em Química	Ciências da Computação
A7. Dificuldades enfrentadas por problemas emocionais (por exemplo: déficit de atenção, problemas psicológicos, depressão, vícios, etc.)	2,58	2,78	2,60	-	-
A3 - Dificuldades de adaptação à nova dinâmica acadêmica da universidade: regime de créditos, periodização semestral, etc., e à vida universitária: mudanças socioculturais, isolamento, etc.	-	-	-	2,84	-
A2. 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)	-	-	-	2,68	-
A8 - Dificuldades para se dedicar aos estudos	-	2,56	-	-	-

Fonte: Pesquisa direta.

No grupo de variáveis “características individuais”, o fator considerado de maior influência para a retenção discente foi a “incompatibilidade entre horários de trabalho e das disciplinas do curso” (A4), alcançando médias acima de 3 em todos os cursos pesquisados. O curso que obteve maior média para esse fator foi Engenharia de Controle e Automação. Quanto ao fator relacionado às dificuldades emocionais (A7), os cursos de engenharia obtiveram maiores índices. Os demais cursos, a citar Ciências da Computação e Licenciatura em Química, não alcançaram pontuação relevante de influência para a retenção.

Destaca-se que no curso Licenciatura em Química, a maioria dos participantes da pesquisa (40%) cursaram a educação básica sempre em escola pública. Também, somente neste curso os fatores relacionados à adaptação à dinâmica acadêmica da universidade (A3) e ao déficit da formação escolar anterior ao ingresso ao ensino superior (A2) alcançaram percentual relevante para a retenção (2,84 e 2,68, respectivamente). Outro curso que apresentou um percentual considerável de estudantes provenientes do ensino público foi Engenharia Mecânica, com 44% dos participantes. No entanto, eles não indicaram dificuldades nestas áreas como influência para retenção. A dificuldade para se dedicar aos estudos (A8) concentrou-se no curso Engenharia Mecânica, como um fator de influência para retenção entre os estudantes deste curso. Com relação aos fatores relacionados ao ambiente institucional, os resultados estão apresentados na Tabela 18.

Tabela 18- Fatores de maior influência para retenção por curso relacionados ao ambiente institucional

GRUPO DE VARIÁVEIS					
AMBIENTE INSTITUCIONAL					
Descrição da variável	Eng. Ambiental e Sanitária	Eng. Mecânica	Eng. Controle	Lic. em Química	Ciências da Computação
B21. Pouca integração entre a instituição de ensino e empresas do mercado	3,09	3,22	3,10	2,72	
B15. O curso é ofertado em horário incompatível.	2,82	2,78	3,20		2,65
B2. Matriz curricular rígida, com muitas disciplinas com pré-requisitos	2,65	2,67	2,50	2,56	
B14 - Baixa oferta de disciplinas com alto índices de reprovação, retendo os alunos por vários períodos.		3,44	2,80	2,68	
B13 - Inexistência ou insuficiência de programas de suporte e acompanhamento de estudantes que apresentem dificuldades de rendimento em algumas disciplinas fundamentais do curso.		2,78	2,60	2,64	
B7 - Desinteresse de alguns professores do curso com relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos		3,44	2,60		
B12-Número insuficiente de professores no curso.		2,56			
B10 - Ausência ou quantidade reduzida de programas institucionais para o estudante (monitoria, iniciação científica, por exemplo)				2,56	

Fonte: pesquisa direta.

Neste grupo de variáveis, diretamente sob a responsabilidade de atuação da IES, os fatores que denotaram maior peso de influência para retenção de acordo com a percepção dos participantes se apresentaram de maneira diferenciada em cada curso, com exceção do fator relacionado a pouca integração entre a IES e empresas do mercado (B21) e ao horário incompatível de oferta do curso. O fator B21 obteve percentuais de relevância para retenção em quatro dos cinco cursos analisados, com exceção do curso Ciências da Computação. Os cursos com maiores médias alcançadas foram as engenharias, atingindo média de 3,22 em Engenharia Mecânica, de 3,10 em Engenharia de Controle e Automação e de 3,09 em Engenharia Ambiental e Sanitária.

Com relação à oferta do curso em horário incompatível, o único curso que não alcançou média relevante para influência na retenção foi a Licenciatura em Química, apesar de constar na parte subjetiva do questionário relatos de discentes expressando insatisfações quanto a este quesito. Para os demais cursos, esse fator demonstrou

relevância para a retenção, em especial para o curso Engenharia de Controle e Automação, que obteve a maior média entre os cursos para esta variável (3,20).

A baixa oferta de disciplinas com altos índices de reprovação alcançou médias consideráveis nos cursos Engenharia Mecânica (3,44), Engenharia de Controle e Automação (2,80) e Licenciatura em Química (2,68). Os cursos Engenharia Mecânica e Engenharia de Controle e Automação são ofertados anualmente, o que justifica as disciplinas serem ofertadas uma vez ao ano. No entanto, tal sazonalidade de oferta das disciplinas também foi algo pontuado pelos alunos de Engenharia Mecânica como uma das razões para retenção.

Ainda com relação à Engenharia Mecânica, este consta como sendo o único curso que considerou como fator indicador para influência da retenção o número insuficiente de professores (2,56). A média não chegou a ser considerada como de moderada influência, mas considera-se como um fator a ser analisado pela gestão institucional, pois há probabilidade de que tal variável esteja relacionada ao fator de maior média para retenção dentre todos os cursos analisados: a baixa oferta de disciplinas com altos índices de reprovação (B14), que alcançou média de 3,44.

Outro fator que alcançou a maior média de influência para retenção e que consta apenas no curso Engenharia Mecânica foi o desinteresse de alguns professores do curso com relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos (B7), que alcançou a média de influência moderada (3,44). Assim, Engenharia Mecânica foi curso que obteve o maior número de fatores institucionais, com indicadores apresentando médias relevantes para retenção, seguido por Engenharia de Controle e Automação, ambos da área Indústria.

Conforme a percepção dos discentes, a ausência ou quantidade reduzida de programas institucionais para o estudante, tais como iniciação científica e monitorias teve peso de influência para retenção somente na Licenciatura em Química, com média de 2,56. Finalmente, o fator relacionado à inexistência ou à quantidade reduzida de programas de acompanhamento de estudantes com dificuldades de rendimento obteve média de 2,78 em Engenharia Mecânica, 2,64 na Licenciatura em Química, que já indicavam nas características individuais tal necessidade de apoio, considerando que cerca de 40% dos participantes desses cursos são provenientes de escolas públicas. Os cursos Ciências da Computação e Engenharia Ambiental e Sanitária não alcançaram índices relevantes para retenção nos fatores analisados.

Quanto às médias alcançadas pelos cursos analisados nos fatores relacionados aos aspectos externos e socioculturais, os resultados estão ilustrados na Tabela 19.

Tabela 19 - Fatores de maior influência para retenção por curso relacionados aos aspectos socioculturais e externos

GRUPO DE VARIÁVEIS					
ASPECTOS SOCIOCULTURAIS E EXTERNOS					
C2. Necessidade de trabalhar enquanto frequenta o curso	3,31	3,56	3,20	3,28	3,08
C1. Dificuldades financeiras particulares que impossibilitam a frequências integral ao curso	2,63			3,00	
C5 - Problemas de saúde pessoal ou de familiares (única pessoa com disponibilidade para acompanhar familiar)			2,60		

Fonte: pesquisa direta.

Neste grupo de variáveis, que indica a influência externa no processo de retenção discente, o fator de maior influência foi a necessidade de trabalhar enquanto frequenta o curso (C2). Em todos os cursos pesquisados esse fator se destacou por ter alcançado as maiores médias de relevância, bem como por se relacionar diretamente com o fator destaque das características individuais, que foi a incompatibilidade entre horários de trabalho e das disciplinas do curso (A4). A dificuldade financeira como fator impeditivo de frequentar o curso de forma integral foi marcante para os cursos Engenharia Ambiental e Sanitária e para Licenciatura em Química. A categoria “problemas de saúde pessoal e familiares” foi destacada apenas no curso Engenharia de Controle e Automação.

Desta forma, por meio do levantamento do perfil do aluno retido e da análise global dos fatores de retenção apresentados, percebe-se a importância de compreender a avaliação institucional como um “processo permanente de reflexão sobre todas as ações institucionais” (BAGGI e LOPES, 2011), pois nesse processo é viabilizado o reconhecimento dos elementos que atuam interferindo na qualidade do serviço educacional prestado. Por meio do diagnóstico e da análise, torna-se possível verificar com detalhes o que tem contribuído para a retenção e, conseqüentemente, para evasão discente no contexto do campus analisado, de uma forma geral.

A seguir, são apresentadas as possíveis estratégias institucionais direcionadas à problemática da retenção discente, com foco nas áreas indicadas pelos participantes, visando o êxito dos estudantes do IFCE, conforme o terceiro objetivo específico da pesquisa.

5.3 Caminhos e possibilidades: sugestões de ações institucionais para prevenção e enfrentamento da retenção discente

Nesta seção, a partir da análise dos dados da pesquisa e da experiência da pesquisadora, são apresentadas possíveis ações institucionais voltadas à mitigação da retenção discente nos cursos de graduação do IFCE -*Campus* Maracanaú, com o intuito de atender ao terceiro objetivo específico, a partir dos resultados encontrados nesta pesquisa. De acordo com Tinto (2012), a partir do momento que os estudantes adentram a universidade, independentemente de suas características culturais e socioeconômicas prévias, a instituição educacional tem, em suas palavras, o dever moral de viabilizar as condições adequadas, especialmente em sala de aula, que aumentem a probabilidade de êxito para os alunos.

Apesar de a instituição ter responsabilidade de ação diante dos fatores que concernem a sua atuação direta, as iniciativas de intervenção podem ser pensadas com vistas a diminuir a influência negativa que possa advir, tanto das características individuais discentes, quanto dos aspectos externos nos quais os estudantes estão inseridos, e influenciar o desempenho acadêmico discente.

A fim de propor tais ações institucionais, apresenta-se a seguir os fatores considerados como de influência para a retenção, de acordo com os achados da pesquisa. Estes estão relacionados aos grupos de variáveis, buscando interpretá-los como um todo integrado, visto que somente para fins de análise é que tais grupos foram compartimentados. Ressalta-se que, na dinâmica da jornada acadêmica, tais grupos de variáveis atuam de maneira integrada e se influenciam mutuamente, na constituição das experiências e vivências acadêmicas de cada indivíduo.

No tocante às características individuais dos estudantes retidos, segundo os achados da pesquisa, o fator considerado para 76,19% dos participantes, como de influência moderada e alta para retenção foi a “incompatibilidade entre horário de trabalho e das disciplinas do curso”. No âmbito das características individuais, tal fator encontrou eco no ambiente institucional, em que 58% dos participantes considerou que o fator “curso em horário incompatível” teria um peso relevante na constituição de sua atual condição de aluno retido. Tal dado é passível de ser relacionado ao fator considerado de maior relevância para retenção do grupo de variáveis relacionado aos aspectos socioculturais e

externos. Neste aspecto, 76% dos participantes declararam que “dificuldades financeiras particulares que impossibilitam a frequência integral do curso” e 45% afirmou que a “necessidade de trabalhar enquanto frequenta o curso” seriam os fatores externos mais relevantes para a retenção.

Diante dos dados, põe-se em relevo a consolidação da diversificação do perfil do aluno ingressante no ensino superior público brasileiro que, em tempos ainda recentes (séc. XIX e XX), era caracterizado por um perfil de ingressantes que proviam, sobretudo, das elites da sociedade brasileira. Neste momento histórico, o trabalho estava excluído da vida do jovem durante o período de aprendizagem profissional, sendo mantidos financeiramente pelos pais. Eram raros os casos de jovens provenientes de famílias sem recursos que conseguiam ingressar no ensino superior, e que precisavam trabalhar durante os estudos para se sustentar. Quando havia casos em que estudantes conseguiam perpassar tal barreira, eram então considerados como exemplos e passavam a encarnar o próprio mito da ideologia liberal (CARDOSO; SAMPAIO, 1994).

Pode-se considerar que temos na educação pública superior brasileira um cenário contraditório, em que há uma crescente implementação de políticas de acesso e de democratização do ensino superior. No entanto, quando este aluno é recebido nas instituições, parece haver sistemáticas ações, ainda que subjetivas, que obstaculizam o êxito daqueles que não se enquadram no perfil dos estudantes de ensino superior “tradicional”, leia-se proveniente das classes elitizadas.

Durante esta pesquisa, foi disponibilizado no questionário aplicado um espaço em que o aluno poderia expressar suas percepções. Em algumas falas dos participantes, o desejo por serem considerados em suas necessidades como alunos e trabalhadores é sintetizado na fala do participante 9: “Quero muito terminar o curso, mas como sou sozinho, sempre fui tenho que me sustentar e ajudar os meus familiares a alcançar a sobrevivência”.

Há um novo contingente estudantil às portas das instituições de ensino: jovens provenientes de classes mais desfavorecidas sem tradição no ensino superior, mulheres chefes de família, pessoas com as mais variadas necessidades especiais, idosos já inseridos ou não no mercado de trabalho, dentre outros tipos sociais. A ampliação do acesso e a conseqüente e necessária diversificação do perfil ingressante deve ser considerado como fator a ser trabalhado, desde as práticas pedagógicas, podendo ser ampliado de forma

intencional, de maneira que o clima organizacional da instituição favoreça o acolhimento e acompanhamento desse novo perfil discente.

Outro fator relacionado ao setor produtivo e que foi considerado como relevante para retenção pelos 59% dos participantes foi a “pouca integração entre a IES e o mercado de trabalho”, em especial na área das engenharias, em que o estágio é considerado um componente obrigatório e requisito *sine qua non* para conclusão do curso. No entanto, percebe-se, da parte dos alunos, uma insatisfação recorrente nas falas acerca das expectativas quanto ao papel da instituição de ensino como mediadora entre o estudante e o setor produtivo:

Além disto, a necessidade de busca individual por estágio aliada à realidade do mercado de trabalho agravou o período de permanência. Embora possuímos um setor de estágio, este apenas exige que cumpramos a carga obrigatória sem auxiliar em uma conexão com empresas e indústrias. Muitas vezes, o setor torna cansativo ao aluno realizar os tramites administrativos entre instituição de ensino e empresa empregadora, o que finda principalmente no desinteresse por parte de empresas no contrato de estudantes do IFCE com tantas idas e vindas para correção de erros em documentos. No demais, a satisfação com o curso é de 90%, embora haja a demora em minha formação. (Participante 10)

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram criados por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, na qual prevê-se em seu Artigo 6, dentre os objetivos de sua criação, uma estreita relação de sua oferta com os arranjos produtivos locais e regionais:

V - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; (...)VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; (...)IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008)

Dito isso, são propostas algumas **ações institucionais** direcionadas a contemplar as necessidades do **Estudante- trabalhador**:

Tabela 20 - Ações institucionais sugeridas direcionada ao estudante-trabalhador

Área Institucional	Sugestões de intervenção
Gestão do curso e Gestão de Ensino	Adaptação dos cursos e dos currículos para modalidade híbrida de educação, visto que a educação a distância, se bem efetuada, viabiliza oportunidades de inserção do estudante trabalhador no contexto acadêmico.

Continua

conclusão

Área Institucional	Sugestões de intervenção
	Viabilizar encontros e simpósios a distância para reflexão acadêmica e científica.
	Disponibilizar disciplinas no turno noturno, diante da demanda dos estudantes trabalhadores.
	Promover grupos de estudos direcionado aos docentes com temáticas relacionadas à reflexão acerca de representação docentes no cotidiano escolar, pluralidade cultural e fracasso escolar.
	Promover momentos de formação docente que partam do conhecimento do perfil dos alunos de graduação do campus, tendo como objetivo sensibilizar os docentes à visibilidade e à presença do estudante – trabalhador, partindo do pressuposto que tal condição tem sido vivenciada como regra e, não, como exceção de perfil de alunado, de acordo com o contexto histórico no qual estamos inseridos
	Oportunizar grupos de discussão e formação na área de avaliação de ensino e de aprendizagem a fim de viabilizar o contato dos docentes com base teórica na área de avaliação, além de conhecer formas inovadoras de avaliação nas áreas de atuação.
Gestão do Campus/IFCE	Viabilizar um ambiente virtual, institucional, em que materiais de estudos e aulas virtuais das disciplinas possam ser arquivadas e disponibilizadas para posterior consulta.
	Fortalecer a identidade e a atuação do Departamento de Extensão, Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (DEPPI) do Campus Maracanaú, especialmente com relação a mediação Instituição Empresa;
	Estreitar relacionamento com a Coordenadoria de Estágios e Acompanhamento de Egressos, ligada ao Departamento de Extensão, da Reitoria do IFCE, a fim de intercambiar experiências exitosas
	Buscar ativamente por convênio e por parcerias com setor produtivo
	Avaliação da identidade e da função do setor de estágio no campus, bem como avaliação contínua de sua atuação junto aos discentes.

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

Outro fator relacionado às características individuais relevantes para retenção foi a “escolha do curso (carreira profissional) sendo ainda muito jovem” (46% dos participantes). Tal dado sinaliza a importância de se considerar o processo de formação identitária do jovem recém-egresso do ensino médio e seu processo de apropriação de vivências para além do círculo familiar (BERTOL, 2010). Institucionalmente, faz-se necessário e importante oferecer informações acerca das carreiras profissionais ofertadas e seus respectivos nichos de atuação, a fim de viabilizar um processo de decisão orientado por uma carreira profissional mais consciente.

Há pesquisa e relatos de experiências que apontam que os primeiros semestres da graduação correspondem a um período chave para decisão de permanecer ou abandonar o curso (BIAZUS, 2004; GAIOSO, 2005 e SILVA, 2013). Nesse período inicial, o estudante ainda não consegue visualizar por completo as possibilidades de atuação do

curso escolhidos e, devido às experiências com as primeiras disciplinas, que no geral são generalistas, por vezes vivencia desapontamentos e insatisfações.

Desta maneira, é necessário planejar e implementar **ações** direcionadas a **orientação acadêmica e vocacional**, tais como:

Tabela 21- Ações institucionais sugeridas direcionada área de orientação acadêmica e vocacional

Área Institucional	Sugestões de intervenção
Gestão do curso e Gestão do Campus	Viabilizar momentos de trocas de experiências com alunos egressos e que já estão atuando nos setores produtivos;
	Promover maior número de visitas técnicas a empresas, nos mais variados campos de atuação, relacionados aos cursos, em especial, nos primeiros semestres;
	Desenvolver ações de divulgação interna dos cursos a fim de alcançar os alunos dos cursos de ensino médio integrado do próprio campus.
	Promover palestras e momentos formativos, aos discentes dos primeiros semestres, com temáticas direcionadas à vocação, com o apoio do setor de psicologia do campus.
Gestão do Campus/IFCE	Fortalecer a divulgação do campus e dos cursos na região no qual o IFCE está estabelecido por meio de presença em eventos municipais e das secretarias de educação dos municípios.

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

Os fatores das características individuais denominados “dificuldades de se dedicar aos estudos” e “formação escolar no ensino médio insuficiente” foram considerados como relevantes de retenção para 45,84% e 42,26% dos participantes, respectivamente. Dentre os fatores do ambiente institucional relacionados a estes fatores das características individuais, a “inexistência ou insuficiência de programas de suporte e acompanhamento de estudantes que apresentem dificuldades de rendimento em algumas disciplinas fundamentais do curso” alcançou alta e média relevância de retenção para 43% da amostra.

A deficiência acumulada na educação básica é considerada como importante motivador da retenção e da evasão, conforme a literatura pesquisada (POLYDORO, 2000; VELOSO, 2001; ADACHI, 2009 e BRISSAC, 2009). Esta deficiência histórica tem influência direta no desempenho acadêmico, e conseqüente insatisfação discente, caso tal desempenho não se torne congruente ao esperado como satisfatório pela IES. Assim, quanto aos processos relacionados ao **ensino e aprendizagem**, sugere-se:

Tabela 22- Ações institucionais sugeridas direcionada à área do ensino-aprendizagem

Área Institucional	Sugestões de intervenção
Gestão de curso e Gestão de Ensino	Priorizar e viabilizar momentos junto aos docentes, específicos para trabalhar questões da prática docente relacionadas ao ensino-aprendizagem e avaliação, para além de temáticas relacionadas as questões de funcionamento interno do curso;
	Incentivar e promover iniciativas de grupos de estudos colaborativos entre os discentes;
	Promover vivências formativas de intercâmbio em experiências exitosas sobre a utilização de metodologias inovadoras e colaborativas de ensino na formação de professores, dentro do próprio instituto e no âmbito regional/nacional, para todos os cursos superiores;
	Investir em formações no âmbito de ensino e aprendizagem, didática e avaliação de ensino aprendizagem, a partir da demanda e interesses dos docentes;
Gestão do Campus/IFCE	Priorizar investimentos para a ampliação das vagas remuneradas do Programa de Monitoria.

Fonte: compilado pela autora, 2020,

Ressalta-se que o fator “dificuldades enfrentadas por problemas emocionais”, que alcançou relevância para 41,07% dos participantes sem relação a condição de retidos, dentre os quais 47% eram mulheres e 39% de homens, também pode impactar negativamente o desempenho acadêmico dos estudantes. Também, destaca-se que a representatividade das mulheres nos cursos do campus é pequena, já que elas representam apenas 30,9% dos alunos. Apenas nos cursos Licenciatura em Química e Engenharia Ambiental e Sanitária o percentual de mulheres era superior ao percentual de homens.

Sobre a prevalência de adoecimentos mentais entre os gêneros no ambiente universitário, Neves e Dalgalarrodo (2007) concluíram que mulheres apresentavam mais queixas com relação a sofrimento mental e dificuldades psicossociais. Os autores também ressaltam que os dados devem ser vistos com parcimônia, visto que, devido a fatores sociais, as mulheres podem ter mais facilidade para relatar tais sofrimentos, enquanto os homens sentem-se impelidos a negarem tais sofrimentos.

O fator relacionado a problemas emocionais também encontrou uma maior repercussão entre os cursos da área de Engenharia, alcançando médias entre 2,58 a 2,78 de influência moderada e alta para retenção. A literatura indica as dificuldades enfrentadas no âmbito da saúde mental, especificamente nos cursos de Engenharia. Bezerra (2018) desenvolveu sua pesquisa no Centro de Tecnologia da UFC, junto aos discentes dos primeiros semestres dos cursos de Engenharia e verificou que 41,9% dos participantes apresentava sintomas depressivos, enquanto 6% destes eram sintomas considerados graves. Por serem estudantes de primeiros semestre, o autor destaca que as atividades acadêmicas

foram pouco determinantes para a constituição dos problemas depressivos apresentados, levando a concluir que os alunos de Engenharia podem estar ingressando ao ensino superior em sofrimento psíquico, advindo provavelmente de uma sistemática de cobranças e atividades excessivas de preparação para o ingresso no ensino superior público.

Diante dos pontos apresentados, sugerem-se as seguintes ações no âmbito da **saúde mental discente**:

Tabela 23- Ações institucionais sugeridas direcionada à área da saúde mental discente

Área Institucional	Sugestões de intervenção
Gestão do Campus/IFCE	Capacitar professores a identificar alunos em sofrimento psíquicos
	Promover momentos para que alunos e professores possam se apropriar da temática “saúde mental no contexto universitário”;
	Promover reflexões junto aos docentes sobre as interfaces existentes entre saúde mental e aspectos curriculares, avaliação e práticas docentes;
	Fortalecer o setor pedagógico e psicológico da instituição.

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

Finalmente, os fatores relacionados ao ambiente institucional, sob a variável conceitual “currículo e matriz curricular” que alcançaram maior relevância para retenção foram “matriz curricular rígida”, com muitas disciplinas com pré-requisitos” e “baixa oferta de disciplinas com alto índices de reprovação, retendo os alunos por vários períodos”, com 49% e 47% de relevância, respectivamente. Nesse aspecto, as intervenções sugeridas são:

Tabela 24 - Ações institucionais sugeridas direcionada à área de currículo e matriz curricular

Área Institucional	Sugestões de intervenção
Gestão de curso	Atualizar as matrizes curriculares de modo a diminuir as disciplinas com pré-requisitos, visando uma maior fluidez do andamento do curso;
	Diagnosticar semestralmente as disciplinas com maior retenção de alunos;
	Apoiar os docentes destas disciplinas específicas com relação à implementação de ações de recuperação durante o semestre letivo;
Gestão do Campus/ IFCE	Promover capacitações com temáticas relacionadas à diferentes metodologias de ensino, sobretudo aquelas que priorizam o uso de avaliações processuais

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

Com relação às iniciativas institucionais que foram desenvolvidas pelo IFCE com o objetivo de minimizar a evasão e a retenção discente, cita-se a criação do Plano de Permanência e Êxito (PPE) do IFCE, publicado no ano de 2017, com vigência até 2024. A elaboração deste instrumento foi uma recomendação da Secretaria de Educação

Profissional e Tecnológica (SETEC) para a Rede, e tem por objetivo fortalecer a qualidade do ensino através de ações de incentivo a permanência discente. O documento foi elaborado de maneira colaborativa, com a participação dos 34 *campi* da instituição, que colaboraram com sugestões de ações e no diagnóstico da evasão de cada *campus*. Para elaboração do plano, também foram utilizados como subsídio o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 e o Relatório de Avaliação institucional dentre outros.

Dentro da estrutura do documento, que contempla desde tópicos relacionados à identidade institucional, bases conceituais para o plano e aspectos metodológicos, o PPE apresenta as principais causas motivadoras da evasão e da retenção do IFCE. Cita-se os fatores individuais, institucionais e externos, de acordo com as contribuições de cada *campus*, e em seguida, apresenta um rol de sugestões de ações gerais e medidas de intervenções específicas para cada causa elencada. Ademais, o documento propõe a criação de uma comissão geral e comissões locais em cada *campi*, com a finalidade acompanhar o processo de implementação das ações do PPE.

Desta forma, além do que já foi mencionado, sugere-se que os dados do presente estudo sejam correlacionados às ações que porventura estejam sendo realizadas no *campus* e assim, avaliar o impacto de tais ações no âmbito do PPE nos índices de retenção e de diplomação do Campus. Recomendamos, ainda, a ampliação do levantamento dos fatores de influência para retenção discente para os demais *campi* existentes de maneira a apresentar o panorama geral da retenção discente nos cursos de graduação do IFCE, visto que, na presente pesquisa, foi levado em consideração um *campus* específico, sendo este um componente limitador desta investigação.

A seguir, é apresentada a conclusão do presente estudo.

CONCLUSÃO

O presente estudo teve o propósito descrever o perfil do aluno retido nos cursos de graduação do IFCE - *Campus* Maracanaú. Para tanto, realizou-se inicialmente uma incursão necessária à apreensão do conceito de retenção e as contradições existentes entre a perspectiva adotada na literatura nacional, que percebe a retenção como um fenômeno a ser evitado, por estar estreitamente ligado à evasão, bem como a delimitação adotada na literatura nacional, que assume uma conotação positiva de permanência discente visando o êxito estudantil.

Para a presente investigação, adotou-se a perspectiva dos estudos nacionais, em que a retenção é conceituada como a permanência do estudante na instituição para além do tempo previsto na matriz curricular de seu curso de graduação, gerando prejuízos sociais, econômicos e acadêmicos, tanto para o aluno quanto para a IES. Após a etapa de conceituação, apresentou-se um apanhado dos principais estudos nacionais e internacionais desenvolvidos, cuja temática perpassava o tema da retenção, bem como as principais teorias e modelos explicativos de evasão e de retenção. De acordo a literatura pesquisada, a retenção pode ser compreendida como uma condição que sinaliza uma maior probabilidade de evasão do aluno, devendo, por isso, ser melhor compreendida. A partir desse delineamento teórico, houve o embasamento necessário para a definição dos procedimentos metodológicos a serem adotados.

Por meio da pesquisa de campo e da análise dos dados, foi possível alcançar o primeiro e segundo objetivos específicos: i) descrever as características socioeconômicas e acadêmicas do aluno em situação de retenção; ii) analisar os fatores que estão associados à retenção discente, apresentados nas subseções intituladas 5.1 Caracterização do perfil sociodemográfico dos participantes e 5.2 Análise dos fatores associados à retenção de estudantes do IFCE, respectivamente. Quanto ao terceiro objetivo que foi sugerir ações institucionais com vistas à diminuição da incidência de alunos retidos nos cursos de graduação na IES investigada, desenvolvido a partir das análises fundamentadas nas reflexões viabilizadas por meio do arcabouço teórico e da experiência da pesquisadora na área de gestão da educação superior, foi apresentado na subseção intitulada 5.3 Caminhos e possibilidades: sugestões de ações institucionais para prevenção e enfrentamento da retenção discente.

Entre os resultados encontrados por meio da análise dos dados coletados na primeira parte do questionário, constatou-se que os estudantes que prolongavam sua

permanência da instituição tinham, em sua maioria, as seguintes características: (i) pertencentes ao sexo masculino, solteiros, cotistas, com idade entre 20 a 24 anos, pardos, (ii) moram com familiares, não possuem filhos, (iii) têm renda familiar de 1 a 2 salários mínimos, trabalham e contribuem para o sustento de familiares, (iv) residem em Fortaleza, dependem de transporte coletivo para se deslocar ao *campus*, (v) não participam de programas de iniciação científica, recebem/receberam auxílio transporte e estudaram sempre em escola particular.

Quanto à análise dos dados coletados a partir da segunda seção do questionário, os fatores considerados com maior influência para retenção foram os relacionados às necessidades do estudante-trabalhador, tanto dentre as características individuais, tais como a incompatibilidade entre o horário de trabalho e as disciplinas do curso, quanto no ambiente institucional, como a pouca integração da instituição de ensino com o mercado de trabalho e a incompatibilidade do horário do curso. Além desses fatores ligados diretamente a realidade do estudante-trabalhador, destaca-se os relacionados às disciplinas e ao currículo, tais como a baixa oferta de disciplinas com altos índices de reprovação e a rigidez da matriz curricular com muitos pré-requisitos e, os relacionados ao âmbito pessoal, tais como, dificuldades em dedicar-se aos estudos e dificuldades enfrentadas por problemas emocionais. Quanto às variáveis de influência externa para retenção, os aspectos financeiros foram, indubitavelmente, os de maior influência para a condição de retenção, sobretudo as dificuldades financeiras particulares que impossibilitaram a frequência integral ao curso e a necessidade de trabalhar enquanto o frequentava.

Após a análise geral dos fatores de maior influência para retenção, foi apresentada a maneira pela qual tais fatores se comportaram em cada um dos cursos de graduação analisado. Os fatores com maior peso de influência apresentados sob uma perspectiva geral, em todos os grupos de variáveis analisados, foram também considerados como de relevância em todos os cursos de graduação. No entanto, houve alguns aspectos que ganharam um relevo diferenciado, tais como no grupo de variáveis “características individuais”. Neste grupo, a dificuldade em adaptar-se à nova dinâmica da vida acadêmica e as dificuldades advindas da formação escolar básica insuficiente, no curso de Licenciatura em Química, além das dificuldades enfrentadas por problemas emocionais, nos cursos da área das Engenharias. No grupo relacionado ao ambiente institucional, os cursos de bacharelados em Engenharia Mecânica e Engenharia de Controle e Automação

foram aqueles que obtiveram maior quantidade de áreas críticas para retenção, seguido pela Licenciatura em Química, com médias variando de 2,5 a 3,44.

Dessa forma, a partir dos resultados e das relações estabelecidas na análise dos fatores de maior influência para retenção e do perfil do aluno retido, alcançar o terceiro objetivo tornou-se exequível, na medida em que tais análises serviram de subsídio para embasar o desenvolvimento das sugestões de ações institucionais para prevenção e intervenção da retenção discente. As sugestões de ações foram direcionadas às áreas nas quais houve uma maior incidência de fatores críticos de influência para retenção, a saber, ações direcionadas ao estudante - trabalhador, à orientação acadêmica e vocacional, ao processo de ensino-aprendizagem e à saúde mental dos discentes. Apontou-se, também, a importância da continuidade dos estudos de diagnóstico de retenção discente, aliando às ações previstas institucionalmente por meio do Plano de Permanência e Êxito do IFCE.

Destacamos, ainda, que no momento de conclusão deste estudo, há de se considerar uma realidade educacional ainda emergente, inserida num contexto sociohistórico e econômico único, decorrente dos efeitos advindos da pandemia de Covid-19, no qual os modos de produzir e, até mesmo, existir têm sido reavaliados e reorganizados. Dessa forma, os resultados da presente pesquisa tendem a se aprofundar, tornando-se premente a necessidade de, ao mesmo tempo, que se busca novos meios de organização estrutural e de prática docente, considerar todos os fatores de crise pré-existent. Espera-se, contudo, que o presente estudo aponte caminhos a serem percorridos no enfrentamento da retenção discente e gere reflexões acerca da temática que será sempre atual, enquanto existirem alunos em nossas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

Agência 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. 2019

AGUIAR, Gil Emerson Lima. **Permanência e evasão do aluno universitário: estudo da experiência universitária à luz da Bioética**. 81 f. Dissertação (Mestrado em Bioética) - Programa de Bioética, Centro Universitário São Camilo, São Paulo, 2012.

ADACHI, Ana Amélia Chaves Teixeira. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG**. 299p. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMG. Belo Horizonte-MG, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/HJPB7UPMBA/1/disserta__o_ana_am_lia_adachi.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2019.

ALMEIDA, Regina Célia Santos de. **Evasão discente no curso de Estilismo e Moda da UFC**. 207p. Dissertação (Mestrado) POLEDUC - Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2009.

AMARAL, J. B. **Evasão discente no ensino superior: um estudo de caso no Instituto Federal de Educação do Ceará (campus Sobral)**. 101p. Dissertação (Mestrado). POLEDUC – Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2013.

ANDRIOLA, W. B., ANDRIOLA, C. G.; Moura, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, 14(52), 365-382, jul. /set. 2006.

BAGGI, C. A.S., y LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Revista Avaliação**. Campinas, 2011.

BARCELOS JUNIOR, A. **Retenção discente nos cursos de graduação do centro universitário do norte do Espírito Santo implantados a partir do REUNI**. 2015. 120f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

BARDAGI, M. P., **Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudo sobre desenvolvimento de carreira na graduação**. 2007. 242 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BAYER, A. The college dropout: fator affecting sênior college completion. **Sociology of Education**, 41: 305-316, 1968.

BERGER, J. B., Blanco Ramirez, G. & Lyon, S. (2012). **Past to present: A historical look at retention.** In A. Seidman (Ed.), **College Student Retention: Formula for Student Success** (pp. 7-34). Lanham, MD: Rowman & Littlefield. Disponível em: https://books.google.com.br/books/about/College_Student_Retention.html?id=bth7cwRJGkC&redir_esc=y. Acesso em: 02 de set. 2019.

BERTOL, C. E.; SOUZA, M. Transgressões e adolescência: individualismo, autonomia e representações identitárias. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 4, p. 824-839, set. 2010.

BEAN, John. Dropouts and turn over: the synthesis and test of a causal model of student attrition. **Research in Higher Education**, Switzerland, v. 12, n. 2, p. 155-187, Spr. 1980.

BEAN, J. P. **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 modelo of non tradition alunder graduated student attrition. **Review of Educational Reseach**. Washington, v.55, p. 485-540, 1985.

BERTOL, C.; SOUZA, M. de. Transgressões e adolescência: individualismo, autonomia e representações identitárias. **Psicologia: Ciência e Profissão**. [online]. 2010, vol.30, n.4, pp.824-839.Disponível em:<https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141498932010000400012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BEZERRA, J. E. M. S. **Saúde mental dos estudantes de cursos de graduação em engenharia: experiências psicoemocionais na universidade.** 2018. 127f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <<https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=83605>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BLAZUS, C. A. **Sistema de fatores que influencia o aluno a evadir-se dos cursos de graduação da UFSM e na UFSC: um estudo no curso de ciências contábeis.** 2004. 203f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

BLAY, E. A.; CONCEIÇÃO, R. R. da. **A mulher como tema nas disciplinas da USP.** Cadernos de Pesquisa, n° 76, fev. p. 50-56, 1991.

BOSTON, W. E.; ICE, P. Assessing retention in online learning: na administrative perspective. **Online Journal of Distance Learning Administration**, v. 14, n. 2, p. 1 -11, Summer, 2011.Disponível em:<https://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer142/boston_ice142.html>

BOYD, K. H. **Ananalysis of selected pre-and post-admission variables as they relate to the retention of new freshmen at a large, research, public university.** (Tese de Doutorado), Office of Graduate Studies, Texas A&M University. College Station, 2004.

BRAGA, L. F. H. V. **Fatores de influência no processo de retenção discente: um estudo com alunos de graduação em Ciências Contábeis em uma IES privada.** 2016. 174f. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis e Atuariais) – Pontifícia Universidade Católica do Estado de São Paulo, São Paulo, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2003: resumo técnico.** Brasília, 2003. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2004/resumo_tecnico_050105.pdf>. Acesso em: 13 de agosto 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2017: resumo técnico.** Brasília, 2014. Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf>. Acesso em: 13 de agosto 2019.

BRASIL. Lei nº 11 .892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.** D.O.U. Seção 1, de 30 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Manual para produção e análise de indicadores da rede federal de EPCT.** Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17929-analise-indicadores-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 01 de out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Superior – SESu. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas: relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras.** Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Relatório de Auditoria.** 2013. Disponível em:<<http://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>>. Acesso em: 01 de out. 2017.

BRAXTON, J.M;SULLIVAN, A.S.; JOHNSON, R. Appraising Tinto’s Theory of College Student Departure.” In: J.S. Smart (ed.) **Higher Education: Handbook of Theory and Research**, Volume XII. New York: Agathon, 1997.

BRAXTON, John; HIRSCHY, Amy; McCLENDON, Shederick. Understanding na deducing college student departure. **Ashe-ERIC Higher Education Report**, Washington, DC, v. 30, n. 3, p. 1-103, Apr. 2004.

BRAXTON, J. M., MILLEN, J. F., &SULLIVAN, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto’s theory. **Journal of Higher Education**, v. 71 (5), 569–590.

BRISSAC, R. de M. S. **Fatores anteriores ao ingresso como preditivos de evasão nos anos iniciais dos cursos superiores de tecnologia.** 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CABRERA, A. F., CASTAÑEDA M. B., NORA, A, H. D., The convergence between two theories of college persistence. **The Journal of Higher Education**, Ohio, v.63, n.2, p.143-164, 1992.

CAMELO NETO, G. **Análise dos fatores que influenciam na evasão discente de uma IES privada de Fortaleza.** 2014. 119f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2014.

CARDOSO, R. C. L.; SAMPAIO, H. Estudantes universitários e o trabalho. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, ano 9, n. 26, p. 30-49, 1994. Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/publicacoes-sp-2056165036/rbcs/211-rbcs-26>> Acesso em: 17 jul. 2020.

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.

CARDOSO, C. B. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão.** 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/1891>>. Acesso em: 17 jul. 2020.

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. 2019.

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.

CORRÊA, A. C.; NORONHA, A. B.: Avaliação da Evasão e permanência prolongada em um curso de graduação em Administração de uma Universidade Pública. In: Seminário de Administração SEMEAD- FEA- USP, 7. 10 e 11 ago. 2004, São Paulo. **Anais**. São Paulo, Universidade de São Paulo, 2004. p.1-11

COPE, R. G. F. In P. E. Bell; L. N. What works in student retention. The report of a joint Project of the American College Testing Program and the National Center for Higher Education Management System. **Boulder colorado: the American Testing Program and National Center for Higher Education Management Systems**, 1980, pp.v-vi.

Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED197635.pdf>> Acesso em: 21 Ago. 2019.

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: 14 mar. 2013.

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.

EIVERS, E., FLANAGAN, R. & MORGAN, M. (2002) Non-completion in institutes of technology: na investigation of preparation, attitudes and behaviours among first year students. Dublin: **Education Research Centre**, St. Patricks' College, Drumcondra, 2002.

FONAPRACE, V **Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES - 2018**. FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, 2018. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/>. Acesso em: 27 agosto 2020.

FRISON, L. M. B. Monitoria: uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 1 (79) | p. 133-153 | jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00133.pdf>> Acesso em: 26 de junho de 2020.

GAIOSO, N. P. de L. **O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil**. 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

GAMA, E. N. K., **Obstáculos à formação no ensino superior: um estudo da retenção discente na graduação presencial do Centro de Artes da UFES**. 2015. 215f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

GATTI, B. A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil. Relatório preliminar**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em: <http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf>. Acesso em 23 junho de 2020.

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.

GERHARDT, T.E; SILVEIRA, D.T. (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2018**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 16 de junho 2020.

INEP. **Relatório Censo da Educação Superior 2013**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:<<http://portal.inep.gov.br/web/centso-da-educacao-superior>>. Acesso em: 03 de maio de 2020.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **IFCE em números**. Fortaleza: IFCE, 2016. Disponível em: <<http://ifceemnumeros.ifce.edu.br/>>. Acesso em: 20 agosto. 2016.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **Plano Estratégico para Permanência e Êxito dos estudantes do IFCE 2017-2024**. Fortaleza: IFCE, 2017.

KAMENS, D. H. The college “charter” and college size: effects on occupational choice and attrition. **Sociology of education**, 44, p. 270-269, 1971.

KIPNIS, B. A pesquisa institucional e a educação superior brasileira: um estudo de caso longitudinal da evasão. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 6, n. 11, p. 17- 32, jul./dez. 2000.

KONIG, E. H. Modelos de análisis de la deserción estudiantil em 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. 2020.

LEHMAN, Y. P. **Estudo sobre universitários em crise: evasão e re-escolha profissional**. Estudos de Psicologia, Campinas, v. 31, n. 1, p. 45-53, jan./mar. 2014

LENNING, O.T.; BEAL, P.E.; SAUER, K. **Retention and attrition: evidence for action and reserch**. National Cente for Higher Education Management System. National Insitute of Educations (DHEW), Washington, DC. 134p. 1980. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED192661.pdf>>. Acesso em 20 jan 2020.

LIMA, Edileusa Esteves. E. **A expansão das licenciaturas na UFMG: estratégias de gestão de evasões de alunos face às metas do Reuni**. 2012. 144 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) - Programa de Pós-Graduação em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2012.

MCNEELY, J. H. College Student Mortality. U.S. Office of Education, **Bulletin 1937**, nº 11. Washinton, DC: U.S. Government Printing Office.

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.

MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. **O compromisso com o curso no processo de permanência/ evasão no ensino superior: algumas contribuições.** Em E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Orgs.). *Estudante universitário: características e experiências de formação.* Taubaté: Cabral, 2003.

MASSI, L. **Relação aluno-instituição: o caso da licenciatura do Instituto de Química da UNESP/Araraquara.** 2013. 167 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-25022013-125736/pt-br.php>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MINAYO, M.C.S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 27ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.9-29.

MIRANDA, W. P. de. **Evasão e retenção no ensino superior: o caso do curso de Ciências Contábeis do campus sede da UFJF.** 2019. 195f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, RJ, 2019.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem online.** 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAES, J de P. B. **Retenção discente no centro de ciências humanas e naturais da UFES: o caso do curso de letras-português e geografia.** 2015. 113f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MOROSINI, M. C. et al. A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. In: **Conferência Latinoamericana sobre El Abandono em la Educación Superior**, 1., 2011, Managua-Nicaragua. *Anais...* Managua: CLABES, 2011. p. 1-10.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. **Vida Adulta: Visão Existencial e Subsídios para Teorização.** Educação, Porto Alegre, n. 5, p. 94-112, 1982.

NEVES, M.C.C.; DALGALARRONDO, P. **Transtornos mentais auto-referidos em estudantes universitários.** *J. bras. psiquiatr.* [online]. 2007, vol.56, n.4, pp.237-244. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0047-20852007000400001&script=sci_abstract&tln=pt ISSN 1982-0208. Acesso em: 30 agosto 2020.

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.

NOGUEIRA, M. J. C. **Saúde mental em estudantes do ensino superior: fatores protetores e fatores de vulnerabilidade**. 2017. 269f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017. Acesso: 15 jun 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Maria_Jose_Nogueira2/publication/327824312_Saude_mental_em_estudantes_do_ensino_superior_fatores_protetores_e_fatores_de_vulnerabilidade/links/5ba6a1bba6fdccd3cb6c603a/Saude-mental-em-estudantes-do-ensino-superior-fatores-protetores-e-fatores-de-vulnerabilidade.pdf>. Acesso em:20 jan. 2020.

PAREDES, A. S. **A evasão do terceiro grau em Curitiba**. Documento de Trabalho. NUPES, São Paulo, 1994.

PANOS, R. J. e ASTIN, A. W. Attrition among college students. **ACE Research Reports**, 2 (4), 1967.

PASCARELLA, E. T.; TERENCEZINI, P. T. Patterns of student-faculty informal interaction beyond the classroom and voluntary freshman attrition. **Journal of Higher Education** 1977,48 540–552.

PASCARELLA, E.T.; TERENCEZINI, P. T. Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. **Journal of Higher Education** 1980,51 60–75.

PASCARELLA, E.; TERENCEZINI, P. **How college affects students: Volume 2: A third decade of research**. San Francisco: John Wiley & Sons, 2005.

PARRINO, María Del Carmem. La deserción y la retención de alunos: um viejo conflicto que requiere pensar nuevas soluciones. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 01-15, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2009v2n1p01/22049>>. Acesso em:20 jan. 2020.

PARRINO, M. del C. Permnencia y abandono em la universidad. Referentes e indicadores. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 196-210, jan. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2016v9n1p196/31560>. Acesso em: 20 jan. 2020.

PASQUALI, L. (1997). **Psicometria: teoria e aplicações**. Brasília: Universidade de Brasília.

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

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.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA – PNP 2018 (Ano Base 2017). Disponível em: <<https://www.plataformanilopecanha.org/>>. Acesso em: 26 mar. 2018.

POLYDORO, S. A. J. **O Trancamento de Matrícula na Trajetória Acadêmica do Universitário: Condições de Saída e de Retorno à Instituição**. Tese de Doutorado da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

PRICE, J. L. **The Study of Turn over**. Ames, Iowa: Iowa State, University Press, 1977.

PRICE, J. L.; MUELLER, C. W. A causal Model of Turn over for Nurses. **Academy of Management Journal**. V. 24, n. 3, p. 534-65, Sept. 1981.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS E SILVA, J. A. **A permanência de alunos nos cursos presenciais e a distância de administração: contribuições para gestão acadêmica**. 2012. 275f. Tese (Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas) – Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa, Rio de Janeiro, RJ, 2012.

REID, M. de A. V. **A evasão da UENF: uma análise dos cursos de licenciatura (2003-2007)**. 177p. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos-RJ. 2009.

RICARTH, W. P. **Controle gerencial preditivo de permanência de alunos em Instituições de ensino superior**. 66f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Controladoria e Finanças Empresariais) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019. Disponível em: <<http://dspace.mackenzie.br/handle/10899/20581>> Acesso em: Fev 2020.

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

RISTOFF, D. O novo perfil do *campus* brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação, Revista **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000300010&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 23 maio 2020.

SANTOS JUNIOR, J. S.; REAL, G. C. M. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**. Avaliação (Campinas) vol.22 n. 2 Sorocaba May/Aug. 2017 Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772017000200385&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 24 ag. 2020.

SCALI, D. F. **A evasão nos cursos superiores de tecnologia: a percepção dos estudantes sobre seus determinantes**. 164p. Dissertação (Mestrado em Educação). Unicamp, Campinas-SP. 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251456>> Acesso em: 24 maio 2020.

SELLTIZ, C. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.

SCHIEBINGER, L. **O feminismo mudou a ciência?**. São Paulo: EDUSC, 2001.

SILVA, G. P. da. Análise de evasão no ensino superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes. **In: Avaliação (Campinas)** vol.18 n.2 Sorocaba, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772013000200005&script=sci_arttext> Acesso em: 20 jul. 2020.

SILVA, A. S. da. **Evasão ou Retenção: a grande questão social nas instituições de ensino superior, 2014**. 113f. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

SILVA FILHO, R. et. al. A evasão no ensino superior brasileiro. In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. v.37. n.132, p.641-659, 2007.

STEVENSON, W. J. **Estatística aplicada à administração**. São Paulo: Editora Harbra, 1986.

SOUZA, J. M. **Trajetória do estudante no curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: perfil do ingressante, situação acadêmica e motivos de retenção e evasão**. 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Saúde) - Programa de Pós-graduação em Ensino na Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/104662>>. Acesso em:20 jan. 2020.

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

SUMMERSKIL, J. In N. Sanford (Ed.), *The American College*. New York:Wiley, 1962.

TERRA, G. N. **A retenção em cursos do Centro de Ciências Agrárias da UFES: uma análise da percepção da comunidade universitária**. 2015. 160f. Dissertação (Mestrado Gestão Pública) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

TINTO, V. Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research** 1975, 45 89–125.

TINTO, V. **Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition**, Chicago: The University of Chicago Press, 1993.

TINTO, V. Research and practice of student retention: what next? **Journal of College Student Retention**, 8(1), 1-19, 2007.

TINTO, V. **Completing College: rethinking institutional action**. Chicago: The University of Chicago Press, 2012.

TONTINI, G.; WALTER, S. A. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos?: ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 89-110, mar. 2014.

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 em carreras universitarias. **REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, v. 6, n. 3, p. 7-35, 2008.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 10. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VELOSO, T. C. M. A. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá – um processo de exclusão. In: **REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EPESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2001. p. 1-17.** Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/564/453>>. Acesso em: 09 set 2019

SILVA FILHO, R. et. al. A evasão no ensino superior brasileiro. In: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. v.37. n.132, p.641-659, 2007.

APÊNDICE A

Estudo sobre retenção discente nos cursos de graduação do Campus Maracanaú (IFCE) – Questionário online

Prezado(a) aluno(a),

Com a finalidade de conhecer melhor sua jornada acadêmica e pessoal como estudante dos cursos de graduação do IFCE - Campus Maracanaú e, assim, termos subsídios para ajudá-lo a completar seu curso com êxito, convidamos você a participar da presente pesquisa educacional.

O formulário é composto por 3 sessões de perguntas que abordarão sua vida acadêmica, socioeconômica e sobre os fatores que tenha contribuído para que você não tenha concluído seu curso no tempo previsto e levará cerca de 5 minutos para ser preenchido.

Os questionários serão utilizados para realização da minha dissertação de Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC-UFC), abordando o tema “Retenção discente nos cursos de graduação: um estudo de caso no Instituto Federal do Ceará” e, portanto, será de extrema importância a sua participação. Todas as respostas serão guardadas pelo período de cinco anos a partir da data da aplicação e serão devidamente descartadas após esse tempo.

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 para o desenvolvimento deste estudo.

Atenciosamente,
Leilane Lima Almeida Evangelista

PERFIL SOCIOECONÔMICO

Curso:

- Bacharelado em Ciência da Computação
- Engenharia Ambiental e Sanitária
- Licenciatura em Química
- Engenharia de Controle e Automação
- Engenharia Mecânica
- Ciências da Computação

- De 20 a 24 anos.
- De 25 a 30 anos.
- De 31 a 39 anos.
- Mais de 40 anos.

Optante por cota:

- Sim
- Não

Sexo:

- Feminino
- Masculino

Idade:

- De 16 a 19 anos.

Estado civil:

- Solteiro
- Casado
- União estável
- Divorciado
- Viúvo
- Outro.

Raça/cor:

- Preta
- Branca

- Amarela
- Parda
- Indígena

Moradia:

- Sozinho
- Com familiares
- Em pensionato
- Outro

Possui filhos?

- Sim
- Não

Renda Familiar (soma da renda de todos os integrantes da família)

- Até R\$ 998,00 (1 salário mínimo)
- De R\$ 998 a R\$ 1.998,00 (1-2 SM)
- De R\$ 1.999,00 a R\$ 3.992,00 (2 a 3 SM)
- De R\$ 3.993,00 a R\$ 4.990,00 (3 a 5 SM)
- De R\$ 4.991,00 a R\$ 6.986,00 (5 a 7 SM)
- Acima de R\$ 6.987,00 (7 SM)

Você poderia indicar sua participação na vida econômica da família?

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

Escolaridade da mãe

- Ensino Fundamental Incompleto
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior
- Não sei informar

Escolaridade do pai

- Ensino Fundamental Incompleto
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio Incompleto
- Ensino Médio
- Ensino Superior incompleto
- Ensino Superior
- Não sei informar

Durante o seu curso no IFCE - Campus Maracanaú, qual a carga horária aproximada de sua atividade remunerada (não contar estágio remunerado)

- Não exerce atividade remunerada.
- Exerce um trabalho eventual, sem vínculo trabalhista.
- Trabalha em tempo parcial (até 20 horas semanais).
- Trabalha mais de 20 horas e menos de 40 horas semanais.
- Trabalha em tempo integral (40h semanais ou mais).

Antes de ingressar no curso, qual era o município da sua residência?**Município de residência atual:**

- Fortaleza
- Caucaia
- Eusébio
- Aquiraz
- Outro

Caso tenha marcado a opção "outro" da questão anterior, escreva o nome do município onde reside atualmente:**Meio de transporte de acesso à universidade: (Marque mais de uma opção, se necessário)**

- Ônibus/ Transporte alternativo (topic)
- Carro próprio
- Motocicleta
- A pé
- Carona
- Bicicleta
- Metrô

PERFIL ACADÊMICO

Na seção anterior, você compartilhou um pouco de suas origens, além de um pouco sobre sua atual condição econômica. Obrigado por ter respondido e compartilhado até aqui!

Nesta presente seção, você terá a oportunidade de nos contar um pouco de como tem sido sua jornada na educação superior, marco tão importante para muitas pessoas em nossa sociedade, na qual apenas 15% da população acima de 25 anos tem completado o ensino superior, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) de 2016.

Então, lembre-se: se você está no ensino superior e chegou até aqui, você já faz parte de uma parte pequena da população que acessou esse nível de escolaridade. Isso já é um motivo nobre para não desistir!

Grata por compartilhar comigo um pouco da sua jornada!

Em que tipo de escola você cursou o ensino básico (Ensino Fundamental e Ensino Médio)

- Sempre em escola particular
- Sempre em escola pública
- Maior parte em escola particular
- Maior parte em escola pública

Possui diploma de outro curso superior?

- Sim
- Não

O estágio é obrigatório no currículo do seu curso?

- Sim
- Não

Você faz ou fez estágio?

- Sim
- Não

Caso tenha respondido positivamente a pergunta anterior, o estágio é ou era remunerado?

- Sim
- Não

Você atrasou algum semestre por não ter conseguido um estágio?

- Sim
- Não

O estágio começou a partir de qual semestre do curso?

Você participa ou participou de algum desses programas e/ou atividades extracurriculares?

- Monitoria remunerada
- Programa de iniciação científica
- Programa de iniciação à docência

- Programa de extensão
- Intercâmbio
- Ciências sem fronteiras
- Monitoria/tutoria voluntária

Você já recebeu algum desses auxílios estudantis da instituição?

- Auxílio moradia
- Auxílio alimentação
- Auxílio transporte
- Auxílio óculos
- Auxílio discente pais e mães
- Auxílio formação
- Auxílio emergencial
- Auxílio permanência
- Não recebi auxílio

A elaboração do TCC causou atraso na finalização do seu curso?

- Sim
- Não
- Não estou na fase de elaboração de TCC.

Em algum momento você foi procurado pela coordenação ou outro setor do IFCE Campus Maracanaú para conversar sobre sua permanência no curso além do tempo previsto na matriz curricular?

- Sim
- Não

Qual o principal motivo para escolha do seu curso?

- Inserção no mercado de trabalho
- Influência familiar
- Valorização profissional
- Prestígio social
- Vocação
- Baixa concorrência para ingresso
- Outro

Caso tenha marcado "outro" na questão anterior, escreva o que levou você a escolher o seu curso.

MOTIVAÇÃO PARA PERMANÊNCIA PROLONGADA

Prezado participante,

Obrigada por ter chegado até aqui!

Queremos conhecer sua perspectiva acerca do que mais influenciou ou do que menos influenciou você a estar um pouco mais de tempo na graduação.

Nesta seção, foram elencados alguns possíveis fatores que influenciaram ou podem ter influenciado você a NÃO FINALIZAR seu curso de graduação no PERÍODO PREVISTO NA MATRIZ CURRICULAR.

Observe a escala de influência e assinale em cada item (de 1 a 4), o número correspondente ao grau de INFLUÊNCIA dos FATORES na sua condição atual de PERMANÊNCIA PROLONGADA no seu curso de graduação no Campus Maracanaú no Instituto Federal do Ceará (IFCE).

MOTIVOS REFERENTES A CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS

A1 Escolha da carreira profissional ainda muito jovem

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

A2 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 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

A3 Dificuldades de adaptação à nova dinâmica acadêmica da universidade: regime de créditos, periodização semestral, etc., e à vida universitária: mudanças socioculturais, isolamento, etc.

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

A4 Incompatibilidade entre horários de trabalho e das disciplinas do curso.

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

A5 Desilusão com o curso, devido à desinformação prévia a respeito dele.

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

A6 Nível fraco de integração e/ou relacionamento com os colegas de curso.

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

A7 Dificuldades enfrentadas por problemas emocionais (por exemplo: déficit de atenção, problemas psicológicos, depressão, vícios, etc.)

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

A8 Dificuldades para se dedicar aos estudos

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

MOTIVOS RELACIONADOS AO CURSO E AO IFCE (CAMPUS MARACANAÚ)

B1 Currículo do curso desatualizado, incompatível com a atual realidade de mercado.

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

B2 Matriz rígida de pré-requisitos das disciplinas do curso

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

B3 Critérios pouco objetivos usados nas avaliações da aprendizagem dos alunos

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

B4 Avaliações da aprendizagem não compatíveis com os conteúdos ou temas trabalhados pelos professores.

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

B5 Falta de formação pedagógica (didática) dos professores do curso.

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

B6 Desinteresse de professores com relação à orientação de TCC.

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

B7 Desinteresse de professores do curso em relação às dificuldades de aprendizagem dos alunos.

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

B8 Dificuldades encontradas na relação professor-aluno ao longo do curso

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

B9 Pouca disponibilidade ou acesso à coordenação do curso para orientação acadêmica dos estudantes

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

B10 Ausência ou um número pequeno de programas institucionais para o estudante (monitoria, iniciação científica, por exemplo)

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

B11 Estrutura de apoio insuficiente aos cursos de graduação (laboratórios, computadores, etc) e infraestrutura ruim (biblioteca, salas, etc)

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

B12 Número insuficiente de professores no curso.

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

B13 Inexistência ou insuficiência de programas de suporte e acompanhamento de estudantes que apresentem dificuldades de rendimento em algumas disciplinas fundamentais do curso.

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

B14 Baixa reoferta de disciplinas com alto índice de reprovação, retendo os alunos por vários períodos.

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

B15 O curso é ofertado em horário incompatível.

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

B16 Falta de orientação (geral) aos alunos: sobre normas, penalidades, prazos, etc.

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

B17 Falta de orientação acadêmica: como estudar, como pesquisar, etc.

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

B18 Baixo número de alunos atendidos por programas de assistência estudantil (moradia, transporte, óculos, discentes mães e pais, formação, etc)

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

B19 Falta de interação entre as disciplinas (interdisciplinaridade)

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

B20 Facilidade para trancamento do curso

1 Nenhuma influência 2 pouca influência

3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

B21 Pouca integração entre instituição de ensino e empresas do mercado (dificuldades em estagiar)

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

MOTIVOS SOCIOCULTURAIS E ECONÔMICOS EXTERNOS

C1 Dificuldades financeiras particulares que impossibilitam a frequências integral ao curso.

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

C2 Necessidade de trabalhar enquanto frequenta o curso.

1 Nenhuma influência 2 Pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

C3 Falta de tempo porque frequenta/frequentava outro curso simultaneamente em outra instituição de ensino.

1 Nenhuma influência 2 pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

C4 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 Nenhuma influência 2 pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

D5 Problemas de saúde pessoal ou de familiares (única pessoa com disponibilidade para acompanhar o familiar).

1 Nenhuma influência 2 pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

D6 Falta de valorização do seu estudo por parte de familiar e de amigos, porque não tiveram vivência universitária como você, o que implicou a redução no tempo dedicado aos estudos.

1 Nenhuma influência 2 pouca influência 3 Moderada influência 4 Muita influência

1 2 3 4

Este espaço é reservado para aprofundar sua opinião sobre algum ponto abordado neste instrumento ou sobre o qual ele não tratou, mas que você considera relevante e deseja se manifesta.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) por *Leilane Lima Almeida Evangelista* como participante da pesquisa intitulada **RETENÇÃO DISCENTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO: ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE). **Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.****

1. O trabalho tem por objetivo investigar a retenção discente nos cursos de graduação do Instituto Federal do Ceará (IFCE) – Campus Maracanaú e, assim, propor estratégias institucionais que contribuam para diminuir a incidência da retenção discente e, assim, aumentar a conclusão com êxito dos estudantes dos cursos superiores. Entende-se nesta pesquisa o termo “retenção discente” como a condição em o estudante prolonga sua permanência em seu curso de graduação para além do tempo previsto para conclusão. A pesquisa justifica-se na medida em que se propõe a investigar as características sociais, econômicas e acadêmicas do discente que está prolongando sua permanência no ensino superior e as possíveis relações existentes entre os fatores individuais destes estudantes, os fatores internos e externos à instituição e a retenção discente no ensino superior no IFCE no *campus* Maracanaú – CE.

2. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário enviado para seu endereço eletrônico por meio do Google Formulários. Tal questionário levará cerca de 4 minutos para ser preenchido e ficará disponível para que você possa preenche-lo no momento que considerar mais adequado. O questionário é composto por três partes: na primeira e na segunda parte, encontram-se questões fechadas e de múltiplas escolhas, abordando características pessoais, características anteriores ao ingresso, ambiente institucional, contexto familiar e condições financeiras. Na última parte, será apresentado ao participante assertivas relacionadas às características individuais dos alunos, institucionais e aos aspectos socioculturais e econômicos externos que possam ter contribuído para a permanência prolongada na graduação. Ao final do questionário, será apresentada uma questão aberta em que terá a oportunidade de contribuir com sugestões ou pontuar algo que não foi abordado ou não ficou claro no instrumental. As informações coletadas por meio dos questionários serão armazenadas em nuvem por meio do Drive institucional na pesquisadora pelo período de 4 anos. Após esse período, as informações serão deletadas em definitivo.

3. Informamos que você não deve participar desse estudo caso seja menor de 18 anos. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos do participante: sentir cansaço ou desconforto físico que será minimizado pelo fato do participante ter a possibilidade de responder o questionário em um local confortável, devido à natureza eletrônica do questionário; sentir-se aborrecido ou ter a possibilidade de alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias relacionadas a sua vida acadêmica, familiar e profissional, sendo tais condições minimizadas pela liberdade que o participante terá de não responder às perguntas que gerem tais alterações psíquicas. Outro risco seria a quebra do sigilo das informações prestadas que será minimizado pelo fato de que o acesso aos dados é exclusivo à pesquisadora, mediante senha pessoal e intransferível.

4. A pesquisadora está à disposição dos participantes caso seja necessário acompanhamento, assistência e/ou dirimir quaisquer dúvidas durante e após o período da aplicação dos questionários. Após o encerramento da pesquisa, caso seja detectado situações que indiquem necessidade de intervenção, a pesquisadora e a equipe multidisciplinar do Campus estarão disponíveis para intervenções de ordem pedagógica, psicológica e orientações na área de prevenção da saúde.

4. O participante estará contribuindo para que a instituição pesquisada possa diagnosticar e avaliar problemáticas no âmbito da gestão acadêmica e, assim, viabilizar ações que melhorem os índices de conclusão nos cursos, além de servir como uma ferramenta de auto avaliação para a atuação docente e institucional.

5. O participante não terá nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderá deixar de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerá qualquer prejuízo.
6. Informamos que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, o participante será ressarcido.
7. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, o participante poderá ser compensado conforme determina a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.
8. O nome do participante será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e caso deseje, poderá ter livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queira saber antes, durante e depois de sua participação.
9. Informamos, ainda, que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados poderão ser publicados. Outrossim, garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Endereço da responsável pela pesquisa:

<p>Nome: Leilane Lima Almeida Evangelista Instituição: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) Endereço: Av. Contorno Norte, S/N- Distrito Industrial, Maracanaú - CE, 61936-000 Telefones para contato: (85) 99715-6002, (85) 3878-6317</p>

<p>ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.</p>

O abaixo assinado _____, ___anos, RG: _____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, ____/____/____

Nome do participante da pesquisa:

Data:

Assinatura:

Nome da pesquisadora: Leilane Lima Almeida Evangelista

Data:

Assinatura:

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa – PRPPG/UFC

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RETENÇÃO DISCENTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO: ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE)

Pesquisador: LEILANE LIMA ALMEIDA EVANGELISTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 31568620.6.0000.5054

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.025.121

Apresentação do Projeto:

O projeto busca analisar, a partir da constatação dos avanços históricos no que diz respeito à democratização e à ampliação do acesso ao ensino superior, os altos índices de retenção discente nas instituições públicas de ensino superior, objetivando um olhar mais atento dos gestores educacionais, sobretudo, a fim de viabilizar a permanência e a conclusão exitosa dos estudantes nos cursos superiores.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Objetivo primário de pesquisa: descrever o perfil do aluno retido nos cursos de graduação do IFCE, campus Maracanaú.

Objetivo Secundário: Objetivos secundários: i. identificar o perfil socioeconômico e acadêmico do aluno em situação de retenção, ingressantes no período de 2009.1 a 2014.1, dos cursos de graduação do IFCE, campus Maracanaú, ou seja, Bacharelado em Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Mecânica, Engenharia de Controle e Automação, Ciência da Computação e da Licenciatura em Química; ii. analisar os fatores que estão associados à retenção discente; iii. sugerir ações institucionais com vistas à diminuição da incidência de alunos retidos nos referidos cursos do IFCE, campus Maracanaú.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 4.025.121

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Riscos ético no preenchimento do questionário: dimensão física (cansaço ou desconforto ao responder questionários), dimensão psíquica (aborrecimento ao responder o questionário, alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias relacionadas a sua vida acadêmica, familiar e profissional) e dimensão moral (risco de quebra de sigilo).

Benefícios:

O participante estará contribuindo para que a instituição pesquisada possa diagnosticar e avaliar problemáticas no âmbito da gestão acadêmica e, assim, viabilizar ações que melhorem os índices de conclusão nos cursos, além de servir como uma ferramenta de auto avaliação para a atuação docente e institucional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é de grande valor. Situa-se em âmbito de mestrado profissionalizante e permitirá a análise das condições para conclusão efetiva dos cursos ofertados no IFCE, Campus Maracanaú, viabilizando o aperfeiçoamento de políticas públicas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram devidamente apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se aplica.

Considerações Finais a critério do CEP:

Enviar o relatório final ao concluir a pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1544194.pdf	08/05/2020 09:02:09		Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto2.docx	08/05/2020 08:57:43	LEILANE LIMA ALMEIDA EVANGELISTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_PlataformaBrasil.pdf	03/05/2020 15:03:58	LEILANE LIMA ALMEIDA EVANGELISTA	Aceito
Solicitação Assinada Pelo	Cartadeapreciacao.pdf	03/05/2020 14:53:35	LEILANE LIMA ALMEIDA	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 4.025.121

Pesquisador Responsável	Cartadeapreciacao.pdf	03/05/2020 14:53:35	EVANGELISTA	Aceito
Declaração de Concordância	DeclaracaodeConcordancia.pdf	03/05/2020 14:53:08	LEILANE LIMA ALMEIDA EVANGELISTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/04/2020 17:49:26	LEILANE LIMA ALMEIDA EVANGELISTA	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_para_utilizac o_de_dados.pdf	30/04/2020 17:03:29	LEILANE LIMA ALMEIDA EVANGELISTA	Aceito
Outros	DeclaracaodeCompromissoeapresentac aoderesultados.pdf	30/04/2020 16:57:24	LEILANE LIMA ALMEIDA EVANGELISTA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_LeilaneEvangelista.pdf	30/04/2020 16:51:35	LEILANE LIMA ALMEIDA EVANGELISTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacaodeclaracaoinfraestruturacam pus2.pdf	30/04/2020 16:38:09	LEILANE LIMA ALMEIDA EVANGELISTA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacaodeclaracaoinfraestrutura1PR PI.pdf	30/04/2020 16:27:25	LEILANE LIMA ALMEIDA EVANGELISTA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	30/04/2020 16:22:02	LEILANE LIMA ALMEIDA EVANGELISTA	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	30/04/2020 16:11:33	LEILANE LIMA ALMEIDA EVANGELISTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 13 de Maio de

2020

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO
FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000**Bairro:** Rodolfo Teófilo**UF:** CE**Município:** FORTALEZA**CEP:** 60.430-275**Telefone:** (85)3366-8344**E-mail:** comepe@ufc.br

ANEXO B – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/IFCE

PARECER CONSUBSTANCIADO CEP/IFCE

Elaborado pela Instituição Coparticipante

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RETENÇÃO DISCENTE EM CURSOS DE GRADUAÇÃO: ESTUDO DE CASO NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ (IFCE)

Pesquisador: LEILANE LIMA ALMEIDA EVANGELISTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 31568620.6.3001.5589

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO CEARA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.065.604

Apresentação do Projeto:

A pesquisa intitulada Retenção discente em curso de graduação: Estudo de caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) tem como objetivo identificar e analisar o perfil socioeconômico e acadêmico do aluno em situação de retenção nos cursos de graduação do Instituto Federal do Ceará (IFCE) – Campus Maracanaú e, assim, propor estratégias institucionais que contribuam para a mitigação da incidência de alunos retidos nos referidos cursos. Trata-se de uma pesquisa classificada como descritiva e quantitativa, em que o universo da pesquisa abrange o número de alunos retidos, tendo como critério de inclusão o estar com matrícula ativa. Será adotada a pesquisa de campo como técnica de investigação na qual será aplicado um questionário eletrônico. Para a análise dos dados serão utilizadas técnicas básicas de estatística, como a porcentagem, e métodos estatísticos clássicos como a análise exploratória dos dados e a inferência estatística.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo primário da pesquisa é descrever o perfil do aluno retido nos cursos de graduação do IFCE, campus Maracanaú.

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

Os objetivos secundários são: 1. Identificar o perfil socioeconômico e acadêmico do aluno em situação de retenção, ingressantes no período de 2009.1 a 2014.1, dos cursos de graduação do IFCE, campus Maracanaú, ou seja, Bacharelado em Engenharia Ambiental e Sanitária, Engenharia Mecânica, Engenharia de Controle e Automação, Ciência da Computação e da Licenciatura em Química; 2. Analisar os fatores que estão associados à retenção discente; 3. Sugerir ações institucionais com vistas à diminuição da incidência de alunos retidos nos referidos cursos do IFCE, campus Maracanaú.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos do participante são: 1. Sentir cansaço ou desconforto físico que será minimizado pelo fato do participante ter a possibilidade de responder o questionário em um local confortável, devido à natureza eletrônica do questionário; 2. Sentir-se aborrecido ou ter a possibilidade de alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias relacionadas a sua vida acadêmica, familiar e profissional, sendo tais condições minimizadas pela liberdade que o participante terá de não responder às perguntas que gerem tais alterações psíquicas; 3. A quebra do sigilo das informações prestadas que será minimizado pelo fato de que o acesso aos dados é exclusivo à pesquisadora, mediante senha pessoal e intransferível.

O benefício apontado pela pesquisadora é o fato de o participante estará contribuindo para que a instituição pesquisada possa diagnosticar e avaliar problemáticas no âmbito da gestão acadêmica e, assim, viabilizar ações que melhorem os índices de conclusão nos cursos, além de servir como uma ferramenta de auto avaliação para a atuação docente e institucional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está bem estruturada, com objetivos e metodologia bem definidos. Além disso, através dos dados coletados, a pesquisadora se propõe a sugerir ações institucionais visando a diminuição de alunos retidos em alguns cursos do IFCE, mais especificamente no campus Maracanaú.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE traz, de forma específica, a identificação da pesquisadora, bem como os objetivos, justificativa, procedimentos relacionados a participação dos sujeitos, riscos e benefícios. Em relação a como se dará a participação do sujeito, está explicado que será através de um questionário, dividido em duas partes com previsão de preenchimento em quatro minutos. As partes do questionário são explicadas claramente para o sujeito da pesquisa. Além disso, a pesquisadora se coloca a disposição para esclarecer qualquer dúvida em relação a todos os procedimentos. Há também explicação para termos técnicos utilizados pela pesquisadora que podem não ser compreendidos pelo sujeito da pesquisa, como o termo “retenção discente”. Por fim, a pesquisadora esclarece que o participante não terá despesas para participar da pesquisa e que há a possibilidade de desistência em qualquer fase da pesquisa, bem como compensação caso

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

haja algum dano para o participante, de acordo com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1556278.pdf	19/05/2020 01:15:34		Aceito
Outros	declaracaodereticacaodeinformacoes.pdf	19/05/2020 01:14:32	LEILANE LIMA ALMEIDA EVANGELISTA	Aceito
Outros	DeclaracaofieldepositarioLEILANE.pdf	19/05/2020 00:41:28	LEILANE LIMA ALMEIDA EVANGELISTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.pdf	16/05/2020 16:54:27	LEILANE LIMA ALMEIDA EVANGELISTA	Aceito
Outros	Declaracaodegarantiaderegresso.pdf	16/05/2020 14:16:35	LEILANE LIMA ALMEIDA EVANGELISTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochura_PlataformaBrasil.pdf	03/05/2020 15:03:58	LEILANE LIMA ALMEIDA EVANGELISTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	30/04/2020 17:49:26	LEILANE LIMA ALMEIDA EVANGELISTA	Aceito
Outros	Termo_de_Compromisso_para_utilizacao_de_dados.pdf	30/04/2020 17:03:29	LEILANE LIMA ALMEIDA EVANGELISTA	Aceito
Outros	DeclaracaodeCompromissoeapresentacaoderesultados.pdf	30/04/2020 16:57:24	LEILANE LIMA ALMEIDA EVANGELISTA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_LeilaneEvangelista.pdf	30/04/2020 16:51:35	LEILANE LIMA ALMEIDA	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 02 de Junho de 2020

Assinado por:
PAULO HENRIQUE NOBRE PARENTE

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br