



## **ENSINO SUPERIOR EM ARTES E A PERMANÊNCIA PROLONGADA DOS ESTUDANTES: UM ESTUDO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFES**

**Esther Nunes Klein Gama**

Universidade Federal do Espírito Santo  
Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória/ES, CEP 29075-910  
esther\_nklein@yahoo.com.br

**Gutemberg Hespanha Brasil**

Universidade Federal do Espírito Santo  
Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória/ES, CEP 29075-910  
ghbrasil@terra.com.br

### **RESUMO**

Estudos anteriores apontaram elevado número de estudantes dos cursos de graduação presencial na área de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo em permanência além do prazo previsto para integralização. Para encontrar os motivos para tal fenômeno, buscaram-se os alunos em situação de retenção e aplicou-se questionário a 262 desses indivíduos. A partir dos dados coletados, realizou-se análise multivariada, principalmente fatorial, para agregar variáveis e facilitar a identificação dos fatores. A análise foi dividida em três áreas: motivos individuais; institucionais; e socioeconômicos externos. Para os três grupos, o fator de maior influência foi a dificuldade em conciliar as atividades acadêmicas com os compromissos profissionais. Outros motivos foram: quanto aos individuais, escolha da carreira, dedicação do aluno e trabalho final de curso; quanto à universidade, estrutura oferecida, postura dos docentes e currículos dos cursos; e por razões externas, mercado de trabalho, problemas pessoais e realizar outro curso concomitantemente.

**PALAVRAS CHAVE:** Ensino Superior. Permanência Prolongada. Análise Multivariada. Universidade Federal do Espírito Santo.  
Área principal: Estatística; Educação.

### **HIGHER EDUCATION IN ARTS AND LONGTERM PERMANENCE OF STUDENTS: A STUDY OF UFES GRADUATION COURSES**

#### **ABSTRACT**

Previous studies have pointed out a high number of students attending undergraduate degree courses in the Arts area of the Federal University of Espírito Santo, permanently beyond the deadline for payment. To find out the reasons for this phenomenon, the students were sought in a retention situation and a questionnaire was applied to 262 individuals. From the data collected, a multivariate analysis was performed, mainly factorial, to aggregate variables and facilitate the identification of the factors. The analysis was divided into three areas: individual, institutional and external-socioeconomic. For all three groups, the most influential factor was the difficulty in reconciling academic activities with professional commitments. Other reasons were: regarding the individual, career choice, student dedication and final course work; As to the university, structure offered, teachers' position and curricula of the courses; And for external reasons, labor market, personal problems and to carry out another course concomitantly.

**KEYWORDS.** Higher education. Longterm permanence. Multivariate analysis. Federal University of Espírito Santo.  
Main area: Statistics; Education.



## Introdução

A permanência prolongada de estudantes é problema grave para as Instituições de Ensino Superior (IES), que compromete a taxa de sucesso das IES, por gerar ociosidade de recursos humanos e materiais e pode provocar a evasão, ou seja, a perda definitiva do estudante (PEREIRA ET AL, 2014). Em 1996, o Ministério da Educação instituiu uma Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, que analisou os aspectos sobre a diplomação, retenção e evasão panorama das IES públicas do Brasil. Os resultados indicaram que fatores internos e externos às instituições causam a retenção e a evasão discente, bem como motivações individuais (ANDIFES, 1997). Em recente estudo na área de Educação, a Comissão Europeia (2014) afirmou não só a ampliação de vagas e a facilitação do ingresso devem ser pensadas pelas IES, mas também deve haver constante cuidado com fatores psicológicos, financeiros e emocionais, que podem levar ao abandono definitivo dos estudos.

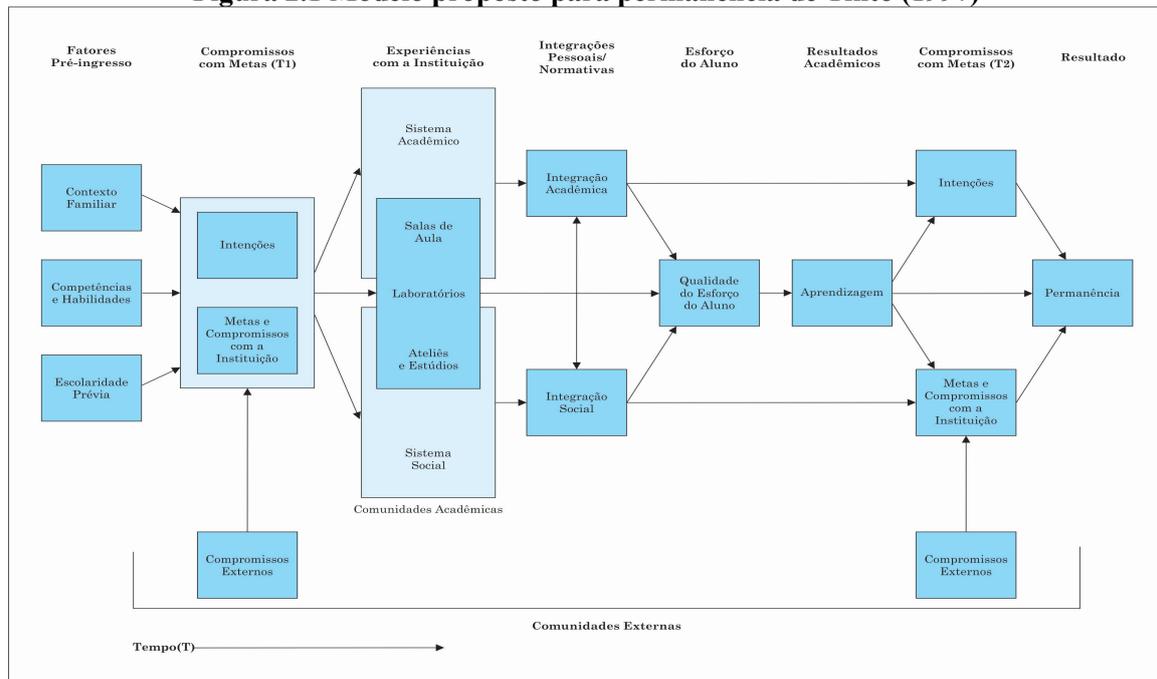
Na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), ocorreram estudos específicos sobre retenção e evasão a partir de 2013. Pereira (2013) calculou os índices de diplomados, retidos e evadidos por curso, por centro acadêmico e por áreas de conhecimento e identificou os principais as características gerais dos alunos evadidos e retidos da UFES. Sales Junior (2013) analisou motivações específicas para a evasão. Assim sendo, a retenção não havia sido estudada a fundo.

Pereira (2013) constatou que o Centro de Artes possuía 71,2% de alunos em situação de retenção, o maior índice de toda a Universidade. Por essa situação de evidente problemática, interessou-se em encontrar os motivos para um índice tão alto. Assim, buscou-se identificar variáveis gerais e específicas que levam os estudantes à situação de permanência prolongada e realizar a análise fatorial dos fatores associados à retenção.

## 2. Referencial Teórico

Inicialmente, aponta-se que a literatura brasileira dá conotação negativa ao termo retenção e equivale à permanência prolongada. Nos estudos estrangeiros, o termo retenção tem acepção positiva e remete ao sucesso do aluno em estar vinculado a uma instituição, é o oposto de abandono. Conceitualmente, a retenção é a condição em que o aluno está vinculado ao curso por tempo maior do que o estabelecido para integralização do curso.

**Figura 2.1 Modelo proposto para permanência de Tinto (1997)**



Fonte: Tinto (1997), tradução dos autores.



Quanto aos modelos teóricos que explicam o comportamento do aluno em relação à IES, tem-se Tinto (1975, 1997, 2006, 2012) como principal referência sobre permanência discente no ensino superior, que estabelece fatores internos e externos às instituições e experiências anteriores se relacionam e implicam nas decisões do estudante. O autor mostra como os ambientes de aprendizagem (salas de aula, laboratórios, ateliês e estúdios) são fundamentais para os alunos, vez que podem ser os únicos lugares em que alunos e professores estão juntos e ali se misturam fatores sociais e acadêmicos (Figura 2.1).

### 3. Retenção Discente no Centro de Artes

Os cursos de graduação presencial do Centro de Artes da UFES são Arquitetura e Urbanismo, Artes Plásticas, Artes Visuais Diurno, Artes Visuais Noturno, Cinema e Audiovisual, Comunicação Social Jornalismo, Comunicação Social Publicidade e Propaganda, Desenho Industrial, Música Bacharelado, Música Licenciatura. Selecionou-se todos os alunos ativos desses cursos até a entrada do semestre letivo 2014/2, que totalizaram 2374 indivíduos.

Esses indivíduos foram classificados conforme Indicador de Nível de Retenção proposto inicialmente por Dias, Cerqueira e Lins (2009) e aperfeiçoado por Pereira (2013). Esse indicador tem como base o cálculo do Ritmo do aluno (fórmula abaixo) que mostra como o estudante está para a conclusão do curso na periodicidade ideal. Para calcular o Ritmo, utiliza-se a carga horária cumprida pelo aluno até o semestre em análise (CHc) dividida pela carga horária total prevista no projeto pedagógico do curso (CHt) multiplicada por quantos semestres esse aluno está na Instituição (Pc). O resultado obtido multiplica-se por 100 para que se tenha uma porcentagem.

$$\text{Ritmo (\%)} = \frac{\text{CHc}}{\text{CHt} \times \text{Pc}} \times 100 \quad D = \frac{100}{R}$$

Calculado o Ritmo, avalia-se a Duração (D), que é previsão para término se o aluno se mantiver no mesmo ritmo (fórmula acima), na qual se divide 100 por R e, assim, pode-se comparar com o tempo Esperado (E). O tempo esperado é o tempo previsto no projeto pedagógico para término do curso e tem valores diferentes: 10 semestres para Arquitetura e Urbanismo; 9 para Desenho Industrial; e 8, para os demais. De posse desses dados, os alunos foram classificados por nível de retenção (sem retenção, retenção leve, moderada ou severa).

Portanto, será considerado sem retenção o aluno que, se permanecer no ritmo constante, concluir o curso em tempo igual ou menor ao tempo esperado do respectivo curso ( $D \leq E$ ); em retenção leve quando realizar em até 2 semestres letivos além do previsto ( $E < D \leq E+2$ ); retenção moderada se a previsão de término for entre 2 e 4 semestres letivos a mais ( $E + 2 < D \leq E + 4$ ); e severa quando o curso se estender em 4 semestres além do previsto ( $D > E + 4$ ). Assim sendo, dos 2374 alunos, 77% estavam em uma das três situações de retenção, ou seja, com previsão de conclusão em prazo maior que o ideal.

### 4. Metodologia

Pelo prazo limitado para execução do estudo, seria inviável aplicar questionário a 1830 alunos em situação de retenção e realizou-se um levantamento amostral probabilístico estratificado por “curso” e “nível de retenção” com mecanismos aleatórios de seleção, em que os elementos da população tiveram a mesma probabilidade de serem selecionados e repetiu-se o processo até que fosse sorteada a quantidade necessária (BUSSAB; MORETTIN, 2012).

Ao iniciar a coleta dos dados, alunos em retenção leve recusaram-se a participar, com justificativa de que não se consideram em atraso e constatou-se o correto cumprimento de carga horária. Recorreu-se a Dias, Cerqueira e Lins (2009), precursores do Indicador de Retenção, que notaram que alunos com retenção leve têm um desempenho equivalente aos não retidos. Nesse sentido, Pereira (2013) afirmou que o Indicador é muito bom para estudantes em níveis de retenção moderada e severa, mas para o nível leve pode não ser tão preciso.

Pelo exposto, excluíram-se os alunos em retenção leve e a população da pesquisa passou a 1144 alunos. O processo de coleta de dados contou com as variáveis de controle “curso” e “nível de retenção” e encerrou-se com 262 questionários; considerando-se um nível de confiança



de 95%, a margem de erro é de 5,3%; Malhotra (2012), distribuídas aproximadamente de acordo com a proporção da população. Conforme analisado na tabela 4.1, as proporções entre os dados da população e da amostra foram mantidas em todos os estratos (cursos *versus* tipo de retenção).

**Tabela 4.1. População e Amostra estratificados por curso e nível de retenção**

CURSO	POPULAÇÃO					AMOSTRA				
	Quantitativo			Percentual (%)		Quantitativo			Percentual (%)	
	Mod	Sev	Total	Mod	Sev	Mod	Sev	Total	Mod	Sev
Arquitetura e Urbanismo	42	95	137	30,7	69,3	10	25	35	28,6	71,4
Artes Plásticas	30	87	117	25,6	74,4	5	21	26	19,2	80,8
Artes Visuais Diurno	51	114	165	30,9	69,1	12	27	39	30,8	69,2
Artes Visuais Noturno	31	33	64	48,4	51,6	6	6	12	50,0	50,0
Cinema e Audiovisual	28	54	82	34,1	65,9	5	10	15	33,3	66,7
Com. Social Jornalismo	20	53	73	27,4	72,6	5	13	18	27,8	72,2
Com. Social Publicidade e Propaganda	34	58	92	37,0	63,0	8	13	21	38,1	61,9
Desenho Industrial	67	159	226	29,6	70,4	15	41	56	26,8	73,2
Música Bacharelado	37	76	113	32,7	67,3	7	14	21	33,3	66,7
Música Licenciatura	12	63	75	16,0	84,0	3	16	19	15,8	84,2
<b>Total Geral</b>	<b>352</b>	<b>792</b>	<b>1144</b>	<b>30,8</b>	<b>69,2</b>	<b>76</b>	<b>186</b>	<b>262</b>	<b>29,0</b>	<b>71,0</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Para validação, conferiu-se credibilidade ao procedimento e garantiu-se a representatividade da amostra com as variáveis "opção por cotas" e "CRA", que não foram controladas na amostra. A tabela 4.2 indica que "opção por cotas" teve diferença de 1,9% da amostra com relação à população e, logo, menor que a metade do erro amostral da pesquisa (5,3%). O "CRA" também obteve resultado satisfatório, exceto para o subgrupo "0,00 a 7,00", que não foi adequado, mas analisou-se que poucos alunos com CRA 0,00 que responderam à pesquisa e a amostra ficou desequilibrada nesse subgrupo. Complementarmente, buscou-se média e mediana do CRA da população e da amostra e alcançaram-se diferenças pequenas e dentro do erro amostral da pesquisa (tabela 4.3).

**Tabela 4.2. Variáveis para verificação da amostra**

Variável	Opção por cotas		CRA			
	Sim	Não	0,00 a 7,00	7,01 a 8,00	8,01 a 9,00	9,01 a 10,00
<b>População</b>	20,6%	79,4%	47,2%	25,9%	22,6%	4,3%
<b>Amostra</b>	22,6%	77,4%	41,3%	29,0%	24,8%	5,0%
<b>Diferença</b>	<b>-1,9%</b>	<b>1,9%</b>	<b>5,9%</b>	<b>-3,1%</b>	<b>-2,2%</b>	<b>-0,7%</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

**Tabela 4.3. Média e mediana do CRA**

	Média	Mediana	Desvio padrão
<b>População</b>	6,49	7,11	2,31
<b>Amostra</b>	6,94	7,37	1,89

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

## 5. Análise Fatorial

Para análise dos dados coletados, empregou-se técnica estatística multivariada conhecida como análise fatorial, para definir variáveis determinantes para retenção. Esse processo reduziu e sumarizou os dados e examinou as informações conforme suas relações interdependentes (MALHOTRA, 2012). Os dados foram coletados por meio de questionário composto de 3 blocos de itens considerados na literatura como possíveis causas de retenção. Cada um dos 50 itens foi considerado pelos alunos segundo a influência em seu atraso utilizando escala de Likert de 5



pontos, onde 1 representa nenhuma influência e 5 total influência. As informações coletadas foram processadas via software Statistics Package for the Social Science (SPSS) e obedeceu ao procedimento de: a) análise de confiabilidade, com verificação da consistência interna do questionário; b) verificação da adequação de uso da análise fatorial; e c) análise fatorial.

Na análise de confiabilidade, utilizou-se Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) para medir a consistência interna e estimar quão uniformemente os itens contribuem para a soma não ponderada do instrumento (MAROCO; GARCIA-MARQUES, 2006). Como demonstrado na tabela 5.1, o  $\alpha$  dos três blocos, foram superiores a 0,6 e, portanto, adequados. De todo modo, em escala Likert de 1 a 5, a literatura indica que itens com média menor ou igual a 25% da escala devem ser suprimidos e, dos 50 itens analisados, apenas um teve média menor (1,21) e foi mantido.

**Tabela 5.1 Alfa de Cronbach e Teste de esfericidade de Bartlett**

Bloco	Nº de itens	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base nos itens normalizados	Teste de esfericidade de Bartlett		
				Qui-quadrado	Graus de liberdade	Significância
1	15	0,719	0,75	809,007	105	0
2	24	0,927	0,927	2806,984	276	0
3	11	0,675	0,683	457,87	55	0

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Para verificação de adequação dos dados à análise fatorial, buscou-se 3 critérios para validação: a) tamanho da amostra comparado à quantidade de itens, em que o número da amostra deve ter de 5 a 10 vezes o número de itens, e, se o maior bloco teve 24 itens, com 262 pesquisados o tamanho é suficiente; b) medida de adequação da amostra Kaiser-Meyer-Olkin e os blocos 1, 2 e 3 obtiveram 0,738, 0,917 e 0,692 respectivamente em uma escala de 0 a 1, sendo então considerados apropriados; c) teste de esfericidade de Bartlett, que verifica se a hipótese nula de que a correlação entre as variáveis é zero e deve ser rejeitada e a hipótese de que a correlação entre as variáveis possa ser zero foi descartada por terem obtido significância igual a 0,00 nos três casos (tabela 5.1). Portanto, todos os resultados sugeriram conformidade dos dados à análise fatorial.

Após avaliação de confiabilidade e de adequação do uso da análise fatorial, tem-se a análise fatorial em si, através: a) construção da matriz de correlação, para definir autovetores e autovalores; b) indicação da matriz dos componentes e da matriz dos componentes rotacionada e interpretação de fatores; c) cálculo de escores fatoriais ou seleção de variáveis substitutas; d) determinação do ajuste do modelo, se necessário (HAIR ET AL, 2006; FIELD, 2009; MALHOTRA, 2012).

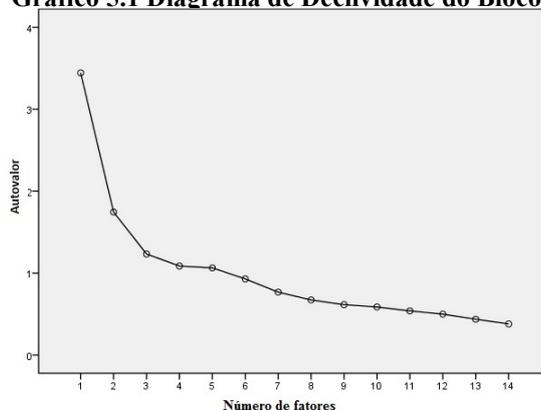
A variância que cada uma das variáveis compartilha com as outras variáveis é chamada de comunalidade (HAIR ET AL, 2006; MALHOTRA, 2012). Aliada à variância total explicada, à matriz dos componentes rotacionada e o diagrama de declividade, a comunalidade determina a importância dos fatores nos blocos, a quantidade de fatores necessários para explicar o bloco e a força das variáveis nesses fatores.

O diagrama de declividade foi o primeiro passo e utilizou-se para estabelecer quantos fatores deveriam ser extraídos (ver gráficos 5.1 a 5.3). Definido o número de fatores, realizou-se a rotação para distinguir os fatores e mostrar as variáveis que tem altas cargas no fator importante e cargas baixas nos demais (FIELD, 2009). Entretanto, esse critério não foi suficiente para obter-se uma explicação razoável nos blocos 2 e 3. Após a primeira rodada no bloco 3, o percentual explicado foi menor que 60% (4 fatores). Ao observar o gráfico 5.3, notou-se que seria interessante acrescentar autovalor menor do que 1 e, assim, considerar 5 fatores. No bloco 2, o acréscimo de mais um fator, com autovalor próximo de 1, também melhorou o resultado para 64% (6 fatores). Assim, foram extraídos: a) no bloco 1, 6 fatores que explicam juntos 66,37% das variações das medidas originais para este grupo, com autovalores que correspondem a 13,2%, 12,7%, 12,5%, 12,1%, 8,0% e 7,8%, sendo o fator 5 com maior relevância; b) no bloco 2, 6 fatores representam 64,17%, com 18,7%, 13,7%, 13,6%, 8,8% 5,0% e 4,6% e o fator 3 mais



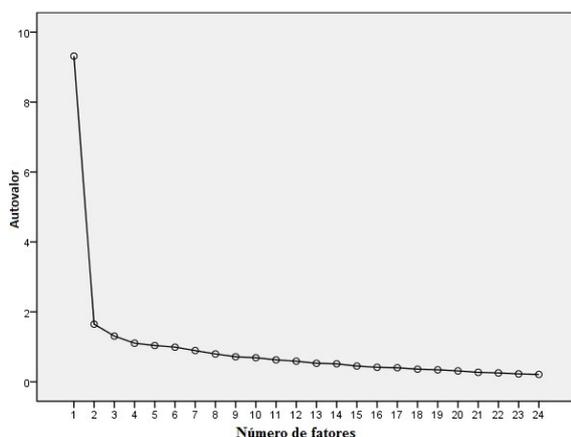
intenso; c) no bloco 3, 5 fatores abrangem 67,28% e 18,8%, 13,7%, 12,4%, 11,8% e 10,5%, com o fator 3 mais forte.

**Gráfico 5.1 Diagrama de Declividade do Bloco 1**



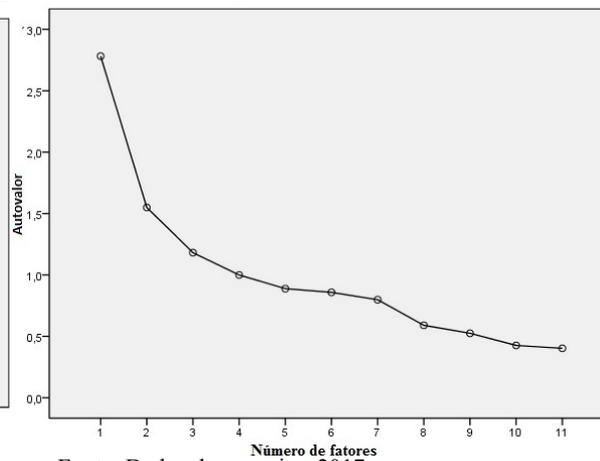
Fonte: Dados da pesquisa, 2017

**Gráfico 5.2 Diagrama de Declividade do Bloco 2**



Fonte: Dados da pesquisa, 2017

**Gráfico 5.3 Diagrama de Declividade do Bloco 3**



Fonte: Dados da pesquisa, 2017

Depois, verificaram-se os fatores na matriz rotacionada por bloco utilizou-se critério de normalização de Kaiser ou autovalor 1, em que devem ser considerados apenas os componentes com autovalor superior a 1, e o método de rotação Varimax, para se identificar quais variáveis melhor se correlacionam com cada fator. Entretanto, esse critério não foi suficiente para obter-se uma explicação razoável para os Blocos 2 e 3. Foi realizada uma primeira “rodada” para o bloco E, de acordo com esse critério. Contudo, o percentual explicado foi menor que 60% (4 fatores). Observando-se o gráfico de declividade, viu-se que seria interessante acrescentar autovalor menor do que 1. Os resultados apresentados são desta versão com 5 fatores para o bloco 3. No caso do bloco 2, o acréscimo de mais um fator, com autovalor bem próximo de 1 melhorou o resultado para 64% (6 fatores).

Na “rotação da soma do quadrado das cargas” foram extraídos: a) Bloco 1, 6 fatores que explicam juntos 66,37% das variações das medidas originais; b) Bloco 2, 6 fatores com 64,17%; e c) Bloco 3, 5 fatores com 67,28%. Depois, verificaram-se os fatores na matriz rotacionada (ver tabela 5.2, que indica as variáveis mais importantes). Tendo-se o número de fatores por bloco e os itens componentes dos fatores, buscou-se a posição desses fatores dentro do bloco por nível de influência, que foi calculado de acordo com a intensidade média das variáveis componentes do fator, ao invés de usar a ordenação tradicional via cargas fatoriais.

Sendo assim, juntam-se todos os dados das coletados e os resultados da análise fatorial por bloco apresentam-se nos quadros 5.1 a 5.3, com os fatores e as variáveis que os compõem em ordem decrescente de influência. Cada fator foi nomeado de acordo com o item que apresenta maior carga fatorial ou segundo a sua característica geral, além de receber uma breve descrição.



**Tabela 5.2 Matriz fatorial rotacionada por bloco**

BL1	Fator					
	1	2	3	4	5	6
1.A	-.048	.051	.129	.776	.037	.017
1.B	.024	.143	.801	.144	-.090	-.115
1.C	.158	.193	.837	.007	.086	-.036
1.D	.357	.111	.376	.063	.497	-.030
1.E	.733	.122	.082	.050	.204	-.034
1.F	-.048	.085	-.078	-.047	.900	.033
1.G	.043	.002	.086	.775	-.068	.158
1.H	.374	.568	.188	.020	.065	-.261
1.I	.402	.089	-.108	.655	.011	-.041
1.J	.704	.190	.087	.259	-.185	-.030
1.K	.460	-.096	.462	.015	.071	.347
1.L	.508	.338	.216	-.219	-.062	.364
1.M	.113	.760	.131	.006	.168	.251
1.N	.078	.857	.086	.121	-.007	.021
1.O	-.023	.096	-.135	.170	.021	.860

BL 2	Fator					
	1	2	3	4	5	6
1.A	.678	.145	.397	-.111	.008	.116
2.B	.359	.080	.652	.163	.269	-.114
2.C	.076	.018	.664	.438	.173	.016
2.D	.611	.250	.288	-.004	-.054	.125
2.E	.667	.029	.100	.422	-.085	.018
2.F	.704	.135	.075	.353	.124	.009
2.G	.228	.717	.100	.275	-.101	-.002
2.H	.450	.666	.090	-.032	.211	.013
2.I	.751	.193	.284	.166	.016	-.029
2.J	.604	.329	-.041	.058	.274	.214
2.K	.246	.506	.301	.399	-.069	-.088
2.L	.169	.327	.113	.534	.123	.268
2.M	.198	.211	.142	.720	.115	.137
2.N	.083	.079	.142	.124	.839	.073
2.O	.176	.490	.375	.300	.080	-.013
2.P	.251	.668	-.037	.016	.317	-.014
2.Q	.620	.289	.166	.118	.109	-.124
2.R	.441	.361	.209	.373	-.199	.076
2.S	.609	.182	.127	.438	.096	-.243
2.T	.707	.180	.279	.171	.110	.044
2.U	.054	.743	.170	.178	-.052	.154
2.V	.421	.311	.663	-.028	-.025	.095
2.W	.457	.204	.597	.103	-.132	.183
2.X	.034	.052	.050	.156	.066	.874

BL 3	Fator				
	1	2	3	4	5
3.A	.069	.816	.042	.050	.095
3.B	.053	.533	.675	.070	-.183
3.C	.384	.403	.007	-.072	.315
3.D	.157	-.048	.919	.069	.043
3.E	.048	.161	-.044	.121	.852
3.F	.672	-.013	.192	.180	.232
3.G	.834	.136	.085	.062	-.038
3.H	.847	.064	.002	-.027	-.033
3.I	-.044	.252	.004	.494	-.466
3.J	.105	-.010	.080	.874	.134
3.K	.098	.532	.079	.471	-.010

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

**Quadro 5.1 Fatores e variáveis do Bloco 1**

FATOR	VARIÁVEIS
<b>5: Incompatibilidade de horários</b>	<b>1.F:</b> Incompatibilidade entre os horários do trabalho e das disciplinas do curso.
<b>4: Carreira</b> Variáveis quanto à carreira, novos interesses e desinformações, gerando desmotivação com o curso	<b>1.A:</b> Escolha da carreira profissional ainda muito jovem. <b>1.G:</b> Descoberta de novos interesses, devido à nova vivência, se redirecionando para outra carreira mais adequada. <b>1.I:</b> Desilusão com o curso, devido à desinformação prévia a respeito do mesmo.
<b>2: Dedicção do aluno</b> Variáveis que indicam as dificuldades dos alunos para se dedicarem aos estudos	<b>1.N:</b> Pouca dedicação em horas de estudo (falta de empenho). <b>1.M:</b> Dificuldade para se dedicar aos estudos. <b>1.H:</b> Incompatibilidades pessoais na relação ensino-aprendizagem traduzindo reprovações constantes e/ou baixa frequência às aulas.
<b>6: Trabalho Final de curso</b>	<b>1.O:</b> Quanto à elaboração do PG/TG/TCC, como o seu empenho influenciou para a sua retenção.
<b>1: Adaptação à vida universitária</b> Variáveis que revelam as dificuldades do aluno para a nova vida acadêmica	<b>1.E:</b> Dificuldades de adaptação à vida universitária: mudanças socioculturais, isolamento, etc. <b>1.J:</b> Nível fraco de integração e/ou relacionamento com colegas. <b>1.L:</b> Dificuldades enfrentadas por problemas emocionais (déficit de atenção, problemas psicológicos, depressão, vícios, etc.).

(continua)



(continuação)

<p><b>3: Formação escolar anterior</b></p>	<p><b>1.C:</b> Pouco preparo para enfrentar o nível de dificuldade exigido pelo curso: muita carga de estudo, etc.</p> <p><b>1.B:</b> A formação escolar que teve foi insuficiente ou dificultou o acompanhamento do curso, principalmente nas disciplinas teóricas, que necessitam de leitura e interpretação e/ou matemática básica.</p>
--	--

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

**Quadro 5.2 Fatores e variáveis do Bloco 2**

FATOR	VARIÁVEIS
<p><b>5: Incompatibilidade</b></p>	<p><b>2.N:</b> O curso é oferecido em horário incompatível.</p>
<p><b>2: Estrutura dos cursos</b> Variáveis relativas aos programas assistenciais, infraestrutura da Universidade e apoio acadêmico</p>	<p><b>2.U:</b> Inexistência ou baixo número de bolsas em programas de assistência estudantil (alimentação, moradia, material didático, etc.)</p> <p><b>2.G:</b> Ausência ou número pequeno de programas institucionais para o estudante (monitoria, iniciação científica, PET).</p> <p><b>2.P:</b> No geral, instalações ruins na infraestrutura da universidade (banheiros, salas de aula, prédios administrativos, RU, Biblioteca).</p> <p><b>2.H:</b> Estrutura de apoio insuficiente aos cursos de graduação: falta de laboratórios, microcomputadores, apoio técnico, etc.</p> <p><b>2.K:</b> Inexistência de programas de acompanhamento a estudante com dificuldades de rendimento em algumas disciplinas do curso.</p> <p><b>2.O:</b> Falta de orientação geral aos alunos: sobre normas, prazos, planejamento do curso, etc., ou seja, deficiências na comunicação.</p>
<p><b>1: Postura dos docentes</b> Variáveis relacionadas aos docentes, principalmente no que se refere a métodos de ensino, à desatualização e à falta de didática.</p>	<p><b>2.I:</b> Uso de metodologias tradicionais, repetitivas, na transmissão dos conhecimentos pelos professores.</p> <p><b>2.T:</b> Desestímulo por inércia dos currículos e incapacidade dos professores em entrar em sintonia com o mundo moderno.</p> <p><b>2.F:</b> Falta de formação pedagógica (didática) ou desinteresse da maioria dos professores do curso.</p> <p><b>2.A:</b> Currículo desatualizado, incompatível com o mercado.</p> <p><b>2.E:</b> Critérios pouco objetivos usados na avaliação dos alunos.</p> <p><b>2.Q:</b> Os professores usam recursos pedagógicos ultrapassados, ao invés de utilizar as novas mídias digitais como a internet.</p> <p><b>2.D:</b> Informações no curso insuficientes ao exercício da profissão.</p> <p><b>2.S:</b> Desmotivação provocada por atitudes pouco democráticas de determinados professores.</p> <p><b>2.J:</b> Número insuficiente de professores.</p>
<p><b>3: Currículo do curso</b> Variáveis que dizem respeito às disciplinas e ao currículo do curso</p>	<p><b>2.C:</b> Cadeia rígida de pré-requisitos do curso.</p> <p><b>2.V:</b> Falta de interação entre as disciplinas (interdisciplinaridade).</p> <p><b>2.B:</b> Currículo do curso muito extenso e rígido, incompatível com a flexibilidade existente no mundo moderno.</p> <p><b>2.W:</b> Falta de diálogo entre os professores, fazendo que os alunos tenham conteúdos repetidos ou deixem de estudar outros conteúdos</p>
<p><b>4: Organização do curso</b></p>	<p><b>2.M:</b> Existência de disciplinas com alto índice de reprovação, retendo os alunos por vários períodos.</p> <p><b>2.L:</b> Os “melhores” professores dão aula para a pós-graduação.</p>
<p><b>6: Trancamento do curso</b></p>	<p><b>2.X:</b> Facilidade para trancamento do curso.</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.



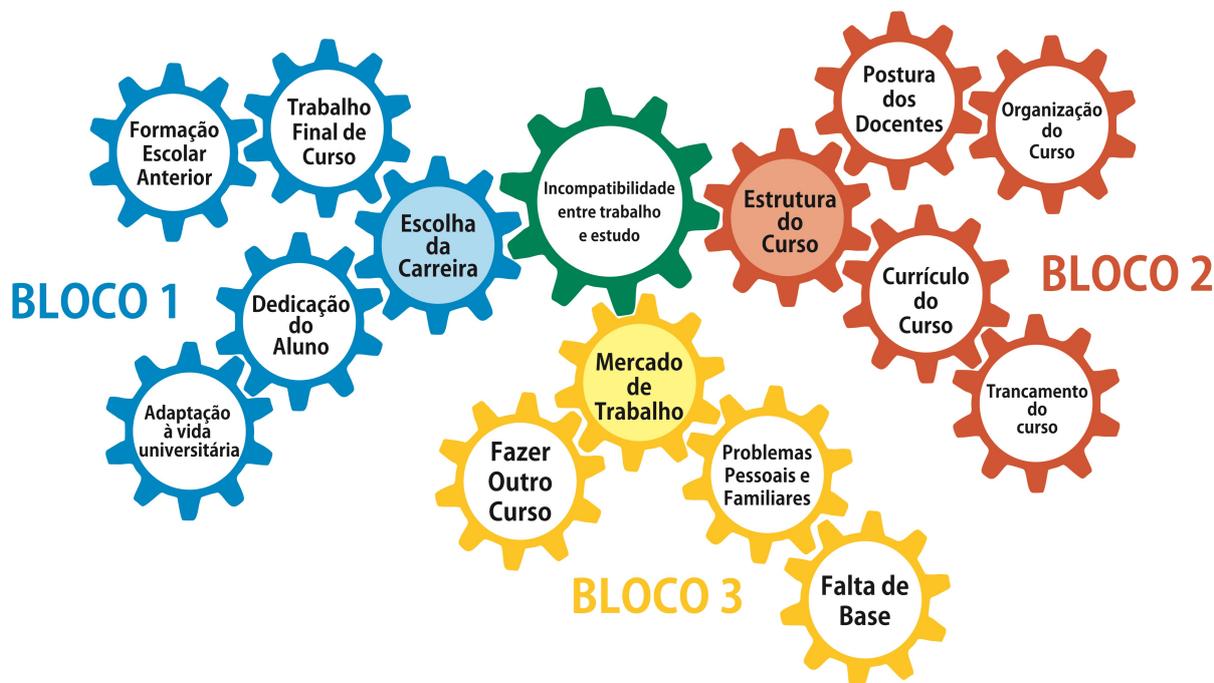
**Quadro 5.3 Fatores e variáveis do Bloco 3**

FATOR	VARIÁVEIS
<b>3: Questões financeiras</b>	<b>3.D:</b> Necessidade de trabalhar, enquanto frequenta o curso. <b>3.B:</b> Dificuldades financeiras que impossibilitaram frequência integral ao curso.
<b>1: Mercado de trabalho</b> Variáveis concernentes à relação entre o curso e o mercado de trabalho	<b>3.H:</b> Não obrigatoriedade do diploma para a exercer a profissão. <b>3.G:</b> Falta de valorização do curso no mercado e o diploma não mudará a realidade financeira e/ou dará prestígio social. <b>3.F:</b> Com ensino médio/curso técnico, obtém empregos tão bons ou melhores, optando por trabalhar e deixar o curso em segundo plano.
<b>4: Problemas pessoais e familiares</b>	<b>3.J:</b> Mudanças de Cidade/Estado durante o curso. <b>3.I:</b> Problemas de saúde pessoal ou de familiares (única pessoa com disponibilidade para acompanhar o familiar).
<b>5: Fazer outro curso simultaneamente</b>	<b>3.E:</b> Falta de tempo porque frequento/frequentava outro curso, simultaneamente, em outra instituição de ensino.
<b>2: Falta de base</b> Variáveis assinalam a relação do discente com os estudos anteriores e incentivo	<b>3.A:</b> Formação escolar ruim devido à desestruturação dos sistemas de ensino fundamental e médio (Falta de base). <b>3.K:</b> Falta de valorização do seu estudo por parte de família e amigos, por não terem tido vivência universitária como você, o que implicou em redução no tempo dedicado aos estudos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Com base nesses quadros, resumem-se os resultados na Figura 5.1 a seguir. A figura foi organizada de modo que cada bloco é um conjunto de engrenagens e os fatores estão em ordem de maior para o de menor influência no processo de retenção dos alunos, a partir do centro da ilustração.

**Figura 5.1 Diagrama dos Fatores Causadores da Retenção Discente**



Fonte: Dados da Pesquisa, 2017.

Demonstra-se, portanto, que a **incompatibilidade entre os horários de estudo e de trabalho** é a razão principal nos 3 blocos. O bloco 1, que trata de razões individuais dos alunos, o segundo



fator de maior influência é a dificuldade de **escolha da carreira**, seguido pela **falta de dedicação** desse aluno e embaraços na elaboração do **trabalho Final de curso**. No bloco 2, que resume os fatores institucionais, após a dificuldade dos alunos em conciliarem os horários de estudos com o trabalho, é apontada como de forte influência a **estruturas dos cursos**, aliada à **postura dos docentes** e a problemas nos **currículos dos cursos**. Enfim, no bloco 3, que se refere a motivos socioeconômicos e culturais externos, a falta de perspectiva no **mercado de trabalho** é grave fator para a retenção, acompanhado por **problemas pessoais e familiares** e, depois, **Fazer outro curso simultaneamente**. Apesar de serem considerados de menor influência, todos esses fatores apresentaram forte atuação no estudo da análise fatorial e devem ser todos considerados na tomada de ações futuras que visem coibir a retenção docente. Vale salientar que essa é a razão para a escolha de ilustrar cada fator como engrenagens na figura 5.1 e serve para reforçar que esses fatores estão interligados e são interdependentes entre si.

## 6. Conclusão

Este estudo estabeleceu-se sobre o fenômeno da retenção nos cursos de graduação presencial do Centro de Artes da UFES e fez parte de uma pesquisa mais ampla e que culminou em dissertação de mestrado. Pela análise multivariada fatorial realizada, encontraram-se resultados quantitativos que expuseram que a retenção é causada por fatores internos e externos à Instituição e também está associada às experiências cotidianas desse aluno. Portanto, é motivado por atributos sociais e individuais e pelos institucionais. O principal motivo é que grande parcela dos alunos são trabalhadores e têm que conciliar os horários de trabalho e das aulas, haja vista problemas na estrutura do curso (interno), características do mercado (externo) e incertezas com a carreira (individual).

Esses pontos são corroborados pela teoria de Spady (1971), que afirmou que cada aluno ingressa na IES com um padrão definido de disposições, interesses, expectativas, objetivos e valores moldados por seus antecedentes familiares e experiências anteriores, que influenciam sua capacidade de se adequar às influências e pressões do novo ambiente. Igualmente, Tinto (1975) expôs que questões individuais, familiares e socioeconômicos são fatores pré-universitários individuais com impacto direto e indireto sobre o desempenho do estudante e geram expectativas educacionais e compromissos com o ambiente universitário.

O cenário mostra que a retenção é um fracasso tanto do aluno quanto da instituição e que faz parte da função da universidade se adequar às mudanças sociais, culturais, tecnológicas e organizacionais. Também se demonstra que as decisões dos gestores da Instituição em todos os níveis concorrem para facilitar a diplomação ou para contribuir com a retenção e, até mesmo, provocar o abandono definitivo. Dessa maneira, deve-se pensar em projetos complementares para estudar ferramentas para auxiliar aos gestores a melhorar a qualidade no ensino superior oferecido e estimular uma visão institucional centrada no aluno. É papel da Universidade fornecer formas diferentes e diversas de aprendizagem ao estudante e auxiliá-lo em seu caminho rumo à diplomação, pois a retenção traz prejuízos sociais e acadêmicos às instituições e à sociedade como um todo, além de perdas individuais ao estudante.

## 7. Referências

ANDIFES. 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, ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 152p. 1997.

BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A. **Estatística Básica**. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

COMISSÃO EUROPEIA/EACEA/EURYDICE. **A Modernização do Ensino Superior na Europa: Acesso, Retenção e Empregabilidade 2014**. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia, 2014.



DIAS, A. F. M.; CERQUEIRA, G. S.; LINS, L. N. **Fatores Determinantes da Retenção Estudantil em um Curso de Graduação em Engenharia de Produção**. Cobenge, 2009, Recife. Secretaria Executiva: Factos Eventos. Disponível em: <[http://abenge.org.br/cobenges-antiores/2009/artigos-2009/artigos-publicados\\_11](http://abenge.org.br/cobenges-antiores/2009/artigos-2009/artigos-publicados_11)>. Acesso em: 17 mar 2017.

FIELD, A. **Descobrimo a Estatística Usando SPSS**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GEORGE, D.; MALLERY, P. **SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference**. 4th ed, 11.0 update. Boston: Allyn & Bacon, 2003. Disponível em: <<http://wps.ablongman.com/wps/media/objects/385/394732/george4answers.pdf>>. Acesso em: 20 mar 2017.

GLIEM, J. A.; GLIEM, R. R. **Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales**. In: Paper Presented at the Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education, The Ohio State University, Columbus, OH, October 8-10, 2003. Disponível em: <<http://www.ssnpstudies.com/wp/wp-content/uploads/2015/02/Gliem-Gliem.pdf>> Acesso em: 20 mar 2017.

HAIR, J. F.; BLACK, W. C.; BABIN, B. J.; ANDERSON, R. E.; TATHAM, R. L. **Análise Multivariada de Dados**. 6ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de Marketing [recurso eletrônico]: Uma Orientação Aplicada**. Tradução: Lene B. Ribeiro e Monica Stefani. 6ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MAROCO, J.; GARCIA-MARQUES, T. **Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?**. Revista Laboratório de Psicologia, v. 4, n. 1, p. 65-90. 2006.

PEREIRA, A. S. **Retenção Discente nos Cursos de Graduação Presencial da UFES**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

PEREIRA, A. S.; CARNEIRO, T. C. J.; BRASIL, G. H.; CORASSA, M. A. de C. **Perfil dos Alunos Retidos dos Cursos de Graduação Presencial da Universidade Federal do Espírito Santo**. In: XIV COLÓQUIO Internacional de Gestão Universitária – CIGU. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/131700/2014-138.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 mar 2017.

SALES JUNIOR, J. S. **Uma Análise Estatística dos Fatores de Evasão e Permanência de Estudantes de Graduação Presencial da UFES**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santo, 2013

SPADY, W. G. **Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis**. Interchange. v. 1, p. 64-85. 1970.

TINTO, V. **Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence**. The Journal of Higher Education, v. 68, n. 6, p. 599-624. 1997.

\_\_\_\_\_. **Dropout from Higher Education: a Theoretical Synthesis of Recent Research**. Review of Educational Research, v. 45, n. 1, p. 89-125. 1975. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1170024>>. Acesso em: 19 mar 2017.

\_\_\_\_\_. **Enhancing student persistence: Lessons learned in the United States**. Revista Análise Psicológica: ISPA - Instituto Universitário, v. 24, n. 1. 2006.

\_\_\_\_\_. **Student Retention: What Next?** Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education, Syracuse University, 2012. Disponível em: <[http://hr.fhda.edu/downloads/Student-Retention-What-Next\\_.pdf](http://hr.fhda.edu/downloads/Student-Retention-What-Next_.pdf)>. Acesso em: 19 mar 2017.