



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

ANDRÉIA CLEMENTINO DOS SANTOS

ANÁLISE DA RETENÇÃO DISCENTE NOS CURSOS DE QUÍMICA DO CCA/UFPB

AREIA

2023

ANDRÉIA CLEMENTINO DOS SANTOS

ANÁLISE DA RETENÇÃO DISCENTE NOS CURSOS DE QUÍMICA DO CCA/UFPB

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Química.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Betania Hermenegildo dos Santos

Coorientadora: Profa. Ma. Quézia Raquel Ribeiro da Silva

AREIA

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237a Santos, Andréia Clementino dos.

Análise da retenção discente nos cursos de química do CCA/UFPB / Andréia Clementino dos Santos. - Areia:UFPB/CCA, 2023.

58 f. : il.

Orientação: Maria Betania Hermenegildo dos Santos.

Coorientação: Quézia Raquel Ribeiro da Silva.

TCC (Graduação) - UFPB/CCA.

1. Química. 2. Permanência prolongada. 3. Graduação em química. 4. Insucesso acadêmico. I. Santos, Maria Betania Hermenegildo dos. II. Silva, Quézia Raquel Ribeiro da. III. Título.

UFPB/CCA-AREIA

CDU 54(02)

ANDRÉIA CLEMENTINO DOS SANTOS

ANÁLISE DA RETENÇÃO DISCENTE NOS CURSOS DE QUÍMICA DO CCA/UFPB

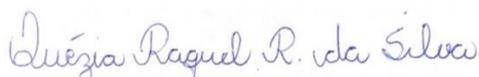
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Química.

Aprovado em: 20/06/2023

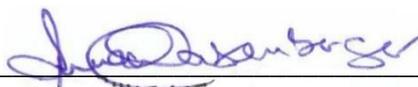
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Betania Hermenegildo dos Santos (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Profa. Ma. Quézia Raquel Ribeiro da Silva (Coorientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Ana Cristina Silva Daxenberger
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Profa. Dra. Kalline de Almeida Alves Carneiro
Instituto Nacional do Semiárido (INSA)

À Deus, dono de toda ciência, sabedoria e poder,

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por ter me concedido força e coragem para vencer os obstáculos e adversidades, e por permitir que esse momento tão sonhado se torne realidade.

À minha vó, Júlia da Conceição, que embora fisicamente ausente, sempre desejou o meu sucesso acadêmico e profissional.

À minha mãe, Rosilene Clementino de Souza, por toda ajuda até aqui.

Ao meu irmão, José Antônio dos Santos, pelo apoio, cuidado e carinho comigo.

Ao meu namorado, Vinícius Henrique, por se ter feito presente durante toda essa jornada, me acolhendo nos dias difíceis e vibrando comigo nas conquistas. Por me auxiliar sempre que possível com as disciplinas que mais tinha dificuldade.

Aos meus compadres, Vanessa e Rogério, por todo incentivo, encorajamento e por não medirem esforços para me ajudar.

À minha orientadora, Maria Betania Hermenegildo, que se tornou uma inspiração profissional e pessoal. Obrigada por toda orientação, dedicação, paciência e pelo seu olhar humano para com seus alunos. Por mais professores como a senhora!

À minha coorientadora, Quézia Raquel Ribeiro da Silva, pelas contribuições valorosas para a realização desse trabalho. Obrigada!!

Aos professores do Departamento de Química e Física (DQF), bem como os do Departamento de Ciências Fundamentais e Sociais (DCFS), por contribuírem para a minha formação.

Em especial, as professoras Ana Cristina Silva Daxenberger e Kalline de Almeida Alves Carneiro, por aceitarem participar da banca examinadora, enriquecendo ainda mais esta pesquisa com suas colocações.

Aos técnicos do Laboratório de Química, Tereziana e Deydeby, pelo auxílio e paciência nas aulas em laboratório.

As minhas amigas, Geziani, Kalline e Lucinalva, que tornaram os dias difíceis do início do curso mais leves e menos tensos, pois com vocês as risadas eram garantidas. A Maria Fidelis, minha dupla de Estágio Supervisionado e do Programa de Residência Pedagógica (PRP), a Janilson e Jarliny, pelos momentos de amizade e apoio.

Aos funcionários da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pela presteza e atendimento quando nos foi necessário.

À Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Ciências Agrárias (CCA).

Por fim, a todos que torceram por mim e que direta ou indiretamente contribuíram para essa conquista.

Na vida, as coisas, às vezes, andam vagarosamente. Por isso é tão importante não parar. Mesmo um pequeno avanço, na direção certa, já é um progresso, e qualquer um pode fazer um pequeno progresso.

Se você não conseguir fazer alguma coisa grandiosa hoje, faça alguma coisa pequena. Pequenos riachos acabam convertendo-se em grandes rios.

Continue andando e fazendo. O que parecia fora de alcance esta manhã vai parecer um pouco mais próximo ao anoitecer, se você continuar movendo-se para frente.

A cada momento intenso e apaixonado que você dedica a seu objetivo, um pouquinho mais você se aproxima dele.

Se você parar completamente, é muito difícil começar tudo de novo. Então continue andando e fazendo - não pare. Não desperdice a base que você já construiu. Existe alguma coisa que você pode fazer agora mesmo, neste exato instante. Pode não ser muito, mas vai mantê-lo no jogo e aproximá-lo de seus objetivos.

Vá rápido quando puder.

Vá devagar quando for obrigado.

Mas, seja o que for que aconteça, continue.

O importante é não parar.

Ralph Marston

RESUMO

Concomitante ao aumento do número de estudantes ingressantes no ensino superior tem ocorrido a problemática da retenção acadêmica, compreendida como a permanência do estudante no curso por um período maior que o mínimo exigido pelo Projeto Político-Pedagógico do Curso, em decorrência, dentre outras razões, das reprovações em disciplinas. Desse modo, a presente pesquisa teve como objetivo analisar os fatores associados à retenção dos discentes dos cursos de licenciatura e bacharelado em Química da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus II. Para tanto, esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, do ponto de vista dos objetivos a classificamos como descritiva e quanto aos procedimentos técnicos, como estudo de campo. A pesquisa foi realizada com 15 estudantes considerados retidos nos cursos de licenciatura e bacharelado em Química, que ingressaram nos períodos 2015.2, 2016.2 e 2017.2 e ainda se mantinham matriculados nos cursos. Os dados foram construídos a partir de um questionário, cuja finalidade era conhecer o perfil socioeconômico dos estudantes, e de conversas individuais com esses para conhecermos as suas concepções sobre os fatores que os tem conduzido a situação de retido. As conversas individuais ocorreram de forma presencial na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus II. Os resultados obtidos foram analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin. De acordo com as análises dos dados socioeconômicos, inferiu-se que o perfil dos estudantes considerados retidos corresponde a: renda familiar de até um salário mínimo, entre 25 e 30 anos de idade, brancos, sexo feminino, entre outras características. Com as conversas, verificamos que os fatores que têm conduzido os estudantes a uma permanência maior em seus cursos estão relacionados à necessidade de trabalhar enquanto frequenta o curso, às reprovações em diferentes disciplinas, a oferta de disciplinas exclusivamente anuais pelos cursos, o trancamento de componentes curriculares, a pandemia, problemas de saúde mental e incompreensão por parte dos professores. Portanto, reconhecemos que a retenção é uma problemática que está associada a vários fatores, relacionados aos estudantes e a instituição de ensino.

Palavras-Chave: permanência prolongada; graduação em química; insucesso acadêmico.

ABSTRACT

Along with the increasing number of students entering higher education, academic retention has arisen as an issue, which is defined when the students persist in a course for a longer period than the minimum required by the Political-Pedagogical Project of the Course, due to failures in subjects and other causes. Thus, this research aimed to analyze the factors associated with the retention of students in the Chemistry courses at the Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus II. The research had a qualitative approach, classified as descriptive in terms of objectives and as a field study in terms of technical procedures. The study was conducted with 15 students considered to be retained in the Bachelor's and Teaching degrees in Chemistry. These students started their courses in the 2015.2, 2016.2, and 2017.2 periods and were still enrolled in the courses. Data were collected through a questionnaire, which assessed the students' socioeconomic profile and individual conversations with them to understand their perceptions about the factors that have led them to the retained status. The conversations took place in person at the Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus II. The results were analyzed through content analysis according to Bardin's approach. Based on the analysis of socioeconomic data, the profile of the retained students corresponds to: family income of at least one minimum wage, age between 25 and 30, white and female, among others. Through the conversations, it was observed that the factors that have led the students to prolonged periods in their courses are related to the need to work while attending the course, failures in subjects, the offering of exclusively annual subjects by the courses, subject withdrawal, as well as the pandemic, health problems, and a lack of understanding of the situation by the professors. Therefore, it can therefore be concluded that retention is an issue involving both students and the university.

Keywords: prolonged retention; chemistry graduation; academic failure.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Composição curricular dos cursos de Química do CCA/UFPB.	23
Quadro 2 - Organização dos conteúdos básicos profissionais e conteúdos complementares dos cursos do CCA/UFPB entre os períodos letivos.....	24
Quadro 3 - Categorias adotadas para a análise e discussão dos resultados.....	30

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCA	Centro de Ciências Agrárias
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCFS	Departamento de Ciências Fundamentais e Sociais
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DQF	Departamento de Química e Física
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
MEC	Ministério da Educação
ODG	Observatório de Dados da Graduação
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PPC	Projeto Político-Pedagógico do Curso
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESu	Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
SIAG	Secretaria Integrada de Atendimento à Graduação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TSG	Taxa de sucesso na graduação
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	14
2.1 RETENÇÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO	14
2.2 PARA ALÉM DO DIREITO AO ACESSO: PERMANÊNCIA E SUCESSO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA.....	15
2.3 ESTUDOS SOBRE RETENÇÃO DISCENTE	17
2.4 O QUE NOS DIZEM OS PPCS DOS CURSOS DE QUÍMICA DO CCA/UFPB	22
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	26
3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA.....	26
3.2 LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	27
3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	27
3.4 PRODUÇÃO DOS DADOS	28
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	31
4.1 PARA ALÉM DAS ESTATÍSTICAS: QUEM SÃO OS SUJEITOS RETIDOS.....	31
4.2 TEMPO E FORMAÇÃO ACADÊMICA: PENSANDO OS MOTIVOS QUE LEVAM A OPOSIÇÃO DESTES TERMOS.....	39
4.3 ENTRE O TEMPO IDEAL E O TEMPO REAL: AS IMPLICAÇÕES SURGIDAS COM A RETENÇÃO.....	44
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	47
REFERÊNCIAS.....	49
APÊNDICE A – CONVITE ENVIADO PARA OS DISCENTES.....	55
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	56
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES.....	57
APÊNDICE D – ROTEIRO DE CONVERSA COM OS DISCENTES.....	58

1 INTRODUÇÃO

Concomitante ao aumento do número de estudantes ingressantes no ensino superior tem ocorrido a problemática da retenção acadêmica, compreendida como a permanência do estudante no curso por um período maior que o mínimo exigido, em decorrência, dentre outras razões, das reprovações em disciplinas. Este cenário contribui para o aumento no índice de evasão, caracterizado como a desistência do curso, bem como retarda os benefícios sociais, pessoais e financeiros alcançados com a diplomação e atuação profissional (ARRIGO; SOUZA; BROIETTI, 2017).

Conforme Arrigo, Souza e Broietti (2017), a retenção acadêmica tem se apresentado com maior índice nos cursos de formação de professores. Nas últimas décadas, as licenciaturas têm enfrentado problemas quanto ao desempenho de seus estudantes, apresentando altos índices de retenção e insucesso acadêmico (JESUS, 2015), sendo este último definido por Vieira e Cristóvão (2007, p. 38) como:

Fenômeno multidimensional, podendo envolver variáveis de natureza psicológica, pedagógica/didática, institucional ou ainda de caráter externo ao ambiente universitário, exigindo, portanto, diferentes soluções. O insucesso escolar manifesta-se igualmente de formas diversas, normalmente através de indicadores de aprovação/reprovação, de desistência ou de abandono.

A retenção traz grandes prejuízos tanto para o estudante como para a instituição e a sociedade. Em nível pessoal, causa prejuízos de ordem emocional, profissional e financeira, enquanto que no contexto institucional compromete o fluxo de estudantes concluintes e aumento dos gastos públicos. Para a sociedade, o atraso na conclusão de cursos impede a atuação de profissionais capacitados no mercado de trabalho, retardando o retorno social esperado (VARGAS; NERES, 2019).

Diante disso, a investigação a respeito da retenção se faz necessária, visto que além dos prejuízos mencionados, o número de estudantes concluintes das universidades brasileiras tem diminuído, em decorrência dos fenômenos da retenção e evasão (ARAÚJO; MARIANO; OLIVEIRA, 2021).

Baseado no apresentado, surge a seguinte questão de pesquisa: quais fatores têm influenciado a retenção de estudantes dos cursos de Química da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus II? A motivação para esse estudo se deu por causa das experiências

desafiadoras que vivenciei¹ durante o curso de Licenciatura em Química dessa instituição. Dentre essas posso citar o momento de adaptação ao novo mundo que estava inserida, base educacional precária, muito conteúdo para estudar, pouco tempo para estudo extraclasse, professores rígidos, reprovação em duas disciplinas, a mudança do ensino presencial para o remoto em razão da pandemia da covid-19, entre outras.

Esses obstáculos acarretaram na minha retenção acadêmica e, conseqüentemente, no meu insucesso acadêmico. Além disso, sempre presenciava relatos de colegas de curso a respeito do seu insucesso acadêmico, quase sempre relacionando-o com as reprovações, metodologias e práticas avaliativas dos professores, trabalho, etc. Estes relatos de insatisfação me causaram uma certa inquietação para buscar identificar de forma mais sistematizada os elementos que têm conduzido estes a retenção.

Mediante esse cenário, o objetivo desse trabalho foi analisar os fatores associados a retenção dos discentes dos cursos de Química da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Campus II. Para alcançar tal objetivo foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer o perfil dos estudantes classificados como retidos nos cursos de Química da UFPB – Campus II;
- Constatar os motivos causadores da permanência prolongada de alguns estudantes nos cursos de Química da UFPB – Campus II;
- Verificar as implicações da retenção no desenvolvimento acadêmico dos estudantes retidos.

A pesquisa desenvolvida constitui-se por cinco capítulos. No presente capítulo de introdução apresentamos as motivações que levaram ao estudo do tema e dos objetivos traçados. No segundo capítulo, nos dedicamos a revisão de literatura, evidenciando a importância de políticas públicas não só de acesso ao ensino superior, mas também de permanência com qualidade dos estudantes nas instituições e os estudos que têm se preocupado com tal temática. Além disso, discutimos algumas informações do Projeto Político-Pedagógico dos Cursos (PPC) de Química. No terceiro capítulo são explicitadas as escolhas metodológicas assumidas. No quarto capítulo os resultados são apresentados e analisados, e, por fim, serão citadas as considerações finais quanto a pesquisa desenvolvida, retornando às questões e objetivos traçados a fim de tecermos algumas considerações e potenciais indicações.

¹ Em determinados momentos do trabalho falaremos em primeira pessoa, quando tais trechos se referirem especificamente às experiências pessoais da autora.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 RETENÇÃO DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Embora nos últimos anos tenha ocorrido um forte crescimento no número de matrículas no ensino superior, a quantidade de alunos concluintes tem decaído, apontando altas taxas de evasão e de retenção (ARAÚJO; MARIANO; OLIVEIRA, 2021).

Pesquisas e debates sobre a retenção e evasão no Brasil tiveram início com maior força no ano de 1995, a partir do Seminário sobre evasão nas universidades brasileiras, sugerido pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu). Este evento teve o intuito de reunir dados sobre as taxas de retenção, diplomação e evasão dos cursos das universidades públicas e propor estratégias que minimizassem tais taxas (BRASIL, 1997).

A comissão desse Seminário definiu o estudante retido como aquele que ainda não terminou o curso e se mantém matriculado na universidade, apesar do tempo para conclusão previsto na matriz curricular ter finalizado. A comissão também destaca que as instituições precisam analisar cuidadosamente os cursos que apresentam taxas de retenção acima de 10% ou que a taxa de diplomação seja abaixo da média (BRASIL, 1997).

Costa; Costa e Moura (2017, p. 18) complementam apresentando retenção como “[...] (a) o aluno concluir seu curso, porém em tempo superior a esse tempo regular ou (b) o aluno não concluir seu curso após o tempo regular, porém continuar vinculado à instituição[...]”. Esse tempo maior para a finalização do curso pode acontecer desde o início da vida acadêmica, em razão de possíveis reprovações, trancamentos, cancelamentos e outros motivos que vão influenciar no fluxo do percurso acadêmico.

De acordo com Dias; Cerqueira e Lins (2009) e Pereira (2013), um discente pode apresentar quatro níveis de retenção: sem retenção, ocorre quando a previsão de conclusão não extrapola o definido pelo curso; retenção leve, quando a previsão de conclusão excede apenas um ano do definido pelo curso; retenção moderada, ocorrendo quando a previsão de conclusão é de dois anos do estabelecido pelo curso e a retenção severa, quando a previsão de conclusão é de mais de dois anos do estipulado pelo curso.

A retenção no ensino superior é um dilema que precisa ser encarado como um grave problema do campo educacional e social, pois provoca prejuízos incalculáveis tanto para o discente como para a instituição e sociedade (VARGA; NERES, 2019).

No que concerne ao investimento público, estima-se que no ano de 2015 foi gasto cerca de R\$ 23.215,00 por estudante universitário, segundo dados da Diretoria de Estatísticas Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Deed/Inep). Esse

valor refere-se ao gasto médio para o estudante permanecer por um ano na universidade. Nesse sentido, torna-se importante atenuar os índices de retenção, uma vez que, quanto mais tempo o aluno permanece na instituição de ensino, maior será o investimento financeiro requerido (ARAÚJO; MARIANO; OLIVEIRA, 2021).

Além disso, a retenção é um dos fatores responsáveis pela queda da Taxa de Sucesso na Graduação (TSG), que é um indicador que avalia o número de estudantes que conseguiram finalizar o seu curso dentro do prazo de duração, através da relação entre número de diplomados e o número de ingressantes. A TSG consegue medir indiretamente a retenção, de forma que quanto maior a TSG, maior a quantidade de discentes formados e, conseqüentemente, menor a retenção (SILVA *et al.*, 2017).

2.2 PARA ALÉM DO DIREITO AO ACESSO: PERMANÊNCIA E SUCESSO NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Nos últimos anos, o número de discentes ingressantes no ensino superior tem crescido consideravelmente. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), este número, no ano de 2017, foi de 8,1% a mais que em 2016 (BRASIL, 2022). Esse aumento pode ser justificado pelo crescimento do número de instituições que ofertam cursos superiores no país, bem como pelos programas fomentados pelo governo federal, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a Lei de Cotas, que dão aos estudantes de baixa renda acesso às universidades (ARRIGO; SOUZA; BROIETTI, 2017; ARAGÃO, 2021).

À vista disso, a existência de uma nova configuração do perfil estudantil é apontada pelo FONAPRACE, a partir de resultados da V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Dados da pesquisa revelam que do ano de 2003 ao ano de 2018 o número de estudantes que se declararam branco caiu 16,1%, enquanto no número dos que se declararam de cor parda ou preta houve um aumento de 17%. Ainda segundo a pesquisa, 64,7% dos estudantes no ano de 2018 cursaram o ensino médio em escolas públicas e apenas 35,3% em escola particular. Quanto à renda per capita, foi identificado que o percentual de estudantes com renda bruta per capita familiar de até 1,5 salário mínimo subiu de 44,3%, em 1996, para 70,2%, no ano de 2018 (FONAPRACE, 2019).

Nesse sentido, o novo perfil de estudante já assegurado pelo direito ao ensino superior possui agora necessidades individuais que podem influenciar negativamente o seu desempenho

acadêmico. Segundo Paula (2017), as iniciativas de acesso criadas pelo governo federal, embora necessárias, carregam consigo a problemática referente à permanência dos discentes nas IES, tendo em vista que eles enfrentam dificuldades materiais e acadêmicas, relacionadas ao caminho percorrido na educação básica e a sua condição financeira, social e cultural.

Desse modo, além de políticas públicas que ampliem e democratizem o acesso ao ensino superior público, é preciso investir em políticas públicas de permanência dos discentes, possibilitando uma vida acadêmica de qualidade e a conclusão do curso no prazo mínimo estabelecido, para que, desse modo, a inclusão educacional possa ser discutida e concretizada no ensino superior (PAULA, 2017).

A palavra permanência possui diversos significados, no entanto, aqui é entendida “[...] como aquela que garante a efetivação dos estudos com apoio estudantil, qualidade no ensino e todos os elementos que constituem um ambiente apropriado para o êxito no percurso acadêmico até a integralização do curso” (NUNES; VELOSO, 2015, p. 817)

Considera-se ainda permanência, na perspectiva inclusiva, como sendo a indissociabilidade entre acesso, permanência e conclusão do curso superior. Compreende-se que a inclusão não se refere apenas ao acesso dos discentes de baixa renda a educação superior, ao contrário, o entendimento de inclusão vai além do acesso que é ofertado pelas políticas públicas de ampliação e democratização de vagas (NAKAMURA; BRANCO; ARAÚJO, 2015). A esse respeito, Santos (2011, p. 68 e 69) acrescenta que:

Talvez seja mais correto designar a área do acesso como acesso/permanência ou mesmo acesso/permanência/sucesso, uma vez que o que está em causa é garantir, não só o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes oriundos de classes ou grupos sociais discriminados.

A tríade acesso, permanência e sucesso aparece no documento de referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE), denominado Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação, como ponto indispensável na concretização dos direitos sociais. A esse respeito, o documento citado destaca em seu parágrafo 117 que:

O acesso é, certamente, a porta inicial para a democratização, mas torna-se necessário, também, garantir que todos os que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer com sucesso. Assim, a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo da qualidade (CONAE, 2010, p. 45).

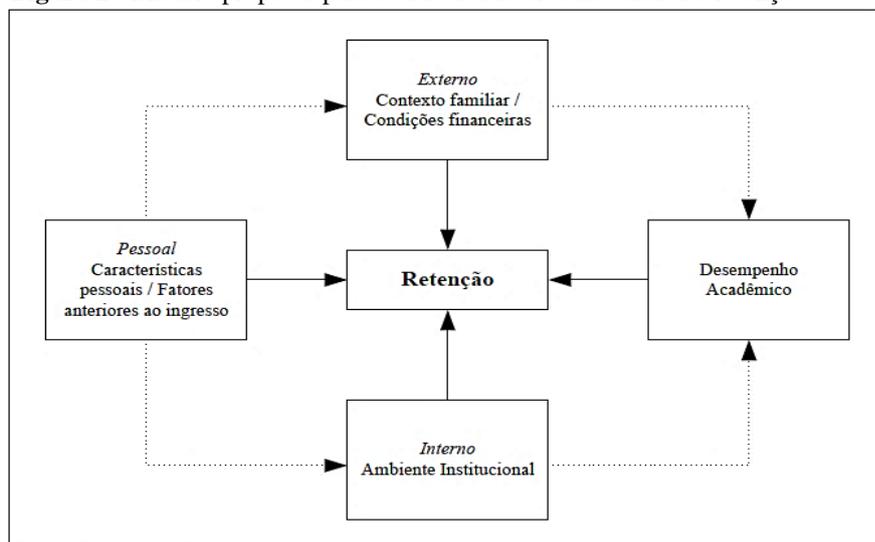
Quanto ao âmbito acadêmico, com a finalidade de democratizar as condições de permanência dos estudantes do ensino superior público federal, diminuir as consequências das desigualdades sociais e regionais, reduzir o número de retenção e evasão e de favorecer a efetivação da inclusão social, no ano de 2010 foi criado o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) para ajudar financeiramente os discentes das universidades públicas federais (BRASIL, 2010).

Entretanto, somente a assistência, como apoio financeiro, não é suficiente para garantir a permanência com qualidade e o sucesso dos estudantes em seus cursos de graduação. Outros aspectos referentes às necessidades específicas destes precisam ser investigadas e discutidas. Ao falar sobre permanência e sucesso dos estudantes na universidade, além do apoio financeiro é preciso pontuar e identificar determinantes da desistência precoce e da retenção acadêmica (NUNES; VELOSO, 2015).

2.3 ESTUDOS SOBRE RETENÇÃO DISCENTE

A retenção é um fenômeno complexo, que pode estar relacionado a fatores externos e internos à instituição de ensino superior. Pereira (2013), com o intuito de estudar tais fatores que contribuíram para o processo de retenção discente nos cursos de graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), adotou um modelo teórico baseado no modelo conceitual de desgaste de estudantes não tradicionais de Bean e Metzner (1985). O fluxograma com os fatores ligados ao processo de retenção discente e a dinâmica das relações entre eles existentes está disposto na Figura 1:

Figura 1 - Modelo proposto para estudo dos fatores associados a retenção.



Fonte: Pereira, 2013.

De acordo com o modelo proposto, os fatores externos, como contexto familiar e condições financeiras, e internos à instituição, sofrem influência das características pessoais e dos fatores anteriores ao ingresso do estudante. Estes afetam o desempenho acadêmico dos discentes e influenciam diretamente na retenção (PEREIRA, 2013). Sobre cada um desses fatores o autor esclarece:

As “Características pessoais e fatores anteriores ao ingresso” envolvem características pessoais, escolaridade anterior, objetivos educacionais, motivo de escolha do curso e dados relativos ao vestibular. O “Contexto familiar e condições financeiras” refere-se a condições financeiras, contexto e responsabilidades familiares e trabalho. O “Ambiente Institucional” (variáveis acadêmicas) inclui dados sobre aproveitamento de disciplinas, trancamento de curso, realização de estágios ou intercâmbios, envolvimento em pesquisas, ajuda financeira (assistência estudantil), idade do curso, tempo sugerido para conclusão e área do conhecimento. O “Desempenho Acadêmico” envolve o coeficiente de rendimento acumulado e número de reprovações (PEREIRA, 2013, p. 60).

O estudo realizado identificou a relação candidato/vaga no vestibular, trancamentos, área do conhecimento, coeficiente de rendimento acumulado, número de reprovações e renda familiar do estudante como os principais fatores associados a retenção dos discentes.

Outros autores deram continuidade a pesquisa de Pereira (2013) na UFES como as realizadas por Moraes (2015); Gama (2015) e Terra (2015). Moraes (2015), ao dedicar-se a investigar os principais motivadores da retenção nos cursos presenciais de Geografia e Letras-Português, constatou que esses correspondem a fatores referentes à individualidade do estudante, e a fatores internos e externos à instituição, como estudantes que trabalham para sustentar a si ou aos familiares; dificuldades referentes aos componentes curriculares, tais como os horários incompatíveis e a falta de vaga nas disciplinas; e fatores de ordem pessoal, como problemas emocionais e de dedicação aos estudos.

Com o objetivo de identificar as causas de retenção dos discentes dos cursos de graduação do Centro de Artes da UFES, Gama (2015) observou que o principal determinante da retenção diz respeito à maioria dos estudantes serem trabalhadores e precisarem conciliar estudo e trabalho. Além disso, precariedade na estrutura dos cursos e universidades, mercado de trabalho na área, currículo dos cursos incoerentes e desinteressantes, professores acomodados e ausência de programas assistenciais.

Evangelista (2020), em seu estudo sobre o processo de retenção nos cursos superiores de graduação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Maracanaú, concluiu que os fatores ligados às necessidades do estudante-trabalhador são os que mais influenciam para a ocorrência da retenção, uma vez que esses têm dificuldades em

conciliar horário das disciplinas com o trabalho, problemas para se dedicar aos estudos, impedimentos financeiros, assim como rigidez da matriz curricular com muitos pré-requisitos.

Com base nos resultados das pesquisas, a presença de estudantes que precisam trabalhar e estudar é uma realidade comum nas IES e estes apresentam algumas dificuldades, dentre as quais destacam-se: atrasos, falta de tempo para sanar dúvidas com o docente, impossibilidade de realizar pesquisas fora de sala de aula e de frequentar a biblioteca, má alimentação, cansaço físico, entre outras (CARRANO, 2002). O rendimento acadêmico destes é inadequado frente às atividades estudantis, pois muitas das vezes o tempo destinado para os estudos é insuficiente e combinado com desânimo, cansaço, sono e estresse (CARELLI, SANTOS, 1998). Sobre a dificuldade em conciliar trabalho e estudos, Rissi e Marcondes (2011, p. 161) afirmam que:

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

Ainda sobre a retenção discente no âmbito da UFES, Terra (2015) propôs-se a investigar os motivos desse fato nos cursos de Ciências Agrárias. Através das narrativas da comunidade acadêmica, verificou-se que as disciplinas de Cálculo, Vetores e Química são as que possuem uma maior frequência de reprovação entre os cursos, provocando a permanência dos estudantes na universidade por mais tempo do que o esperado.

Daitx, Loguercio e Strack (2016) compartilham do mesmo resultado ao constatarem a reprovação nas disciplinas de exatas, Química Geral Teórica, Cálculo I e Física I, como a causa da retenção dos discentes do curso de Licenciatura em Química noturno, do Instituto de Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Nesse sentido, pesquisadores têm se debruçado em compreender os fatores que estão associados às reprovações nas disciplinas de exatas. Melo e Saldanha (2020), ao identificarem que as disciplinas de Fundamentos de Matemática, Química Geral I, Cálculo I e Química Geral II possuíam altos índices de reprovação, sendo as que mais reprovam no primeiro ano do curso de Licenciatura em Química do IFCE, *campus* Quixadá, buscaram entender as principais variáveis que influenciaram nessas reprovações.

Seus resultados apontaram a deficiência de base dos estudantes, metodologia do professor; a falta de estudo extraclasse, o desinteresse por parte dos alunos, ligado à falta de identificação com o curso, e a dificuldade para se deslocar até o campus como sendo os elementos que mais contribuíram para a alta taxa de reprovação dos estudantes.

Neste mesmo caminho, Yamaguchia e Silva (2019) destacam que a pesquisa com estudantes do curso de Biologia e Química apontou que a reprovação na disciplina de Química Geral é resultado, sobretudo, de variáveis como a falta de identificação com a disciplina, situação socioeconômica difícil, metodologia incoerente e dificuldade de aprendizagem de alguns conteúdos em razão de lacunas deixadas pelo ensino médio. De acordo com os autores, os estudantes ingressantes, geralmente, são os que acabam tendo uma maior dificuldade com esse componente curricular, por ser o primeiro contato deles com a Química.

O estudo realizado por Feu *et al.* (2022) identificou-se que a falta de conhecimentos prévios da educação básica sobre Química e Matemática foi o que mais refletiu no insucesso dos discentes nas disciplinas de Fundamentos da Matemática Elementar e Química Geral I do Curso de Licenciatura em Química do IFES - Campus Vila Velha.

A deficiência de base é um elemento que está muito associado às reprovações e, conseqüentemente, a retenção. Jesus (2015) afirma que para um bom desempenho acadêmico é essencial uma boa base conceitual, no entanto, isso está cada vez mais difícil de encontrar nos ingressantes, uma vez que esses se inserem no ensino superior com sérios déficits conceituais trazidos do ensino médio e apresentam dificuldades de aprendizagem em temas fundamentais dos componentes curriculares do curso, acarretando em reprovações. É sugerido pelo autor cursos que trabalhem os conceitos fundamentais e a orientação de calouros por discentes da graduação ou pós-graduação, como estratégias para reverter esse quadro.

Cavalcante e Evangelista (2019), ao investigarem os aspectos relacionados à retenção dos discentes do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Maracanaú, constataram fatores internos e externos à instituição.

Os discentes entrevistados citaram a dificuldade de compatibilizar estudo e trabalho (fator externo) como sendo o fator que mais os conduziu a situação de retenção no curso, corroborando com os resultados de Gama (2015); Moraes (2015) e Evangelista (2020), seguida de desorganização pessoal, desinteresse pelo curso e dificuldade de aprendizagem dos conteúdos, principalmente em disciplinas de ciências exatas. Indicaram também a metodologia docente (fator interno) como elemento relevante para a retenção.

Segundo os autores, a dificuldade de aprendizagem dos conteúdos (fator externo) está intrinsecamente relacionada à metodologia do professor (fator interno), pois mesmo que o universo acadêmico exija do estudante uma postura de maior autonomia frente aos desafios surgidos, em comparação com o ensino básico, a instituição tem uma parcela de

responsabilidade, sendo capaz ou não de viabilizar o sucesso educacional do estudante (CAVALCANTE; EVANGELISTA, 2019).

Lamers; Santos e Toassi (2017) estudaram as situações de evasão e retenção no curso noturno de Odontologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), estabelecendo cinco categorias que influenciam na retenção e evasão dos discentes, sendo elas: a chegada e adaptação à universidade, avaliação da aprendizagem, o papel da instituição de ensino na permanência dos estudantes, estudante que necessita trabalhar e interações em sala de aula e a didática do professor.

A primeira categoria refere-se ao início da vida acadêmica, quando o estudante é impactado pela nova realidade de estar se inserindo em um universo totalmente diferente do que estava acostumado no ensino médio. Assim, esse processo de adaptação pode acabar acarretando em reprovações nos componentes curriculares e, por consequência, na retenção.

Sobre a segunda categoria, foi constatado uma quantidade excessiva de conteúdo para ser estudada no intervalo de duas avaliações, assim como evidenciou a necessidade de superar a metodologia tradicional, que prioriza a memorização na maioria das avaliações. Nesse contexto, torna-se importante refletir a respeito das avaliações propostas, as quais, na maioria das vezes, são usadas:

[...] para “provar” os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem; por vezes, ou até em muitos casos, elaboram provas para “reprovar” seus alunos. Esse fato possibilita a distorções, as mais variadas, tais como: ameaças [...]; elaboração de itens de prova descolados dos conteúdos ensinados em sala de aula; construção de questões sobre assuntos trabalhados com os alunos, porém com um nível de complexidade maior do que aquele que foi trabalhado; uso de linguagem incompreensível para os alunos etc. (LUCKESI, 2011, p. 21).

Quanto à terceira categoria, professores e estudantes relataram que, pelo curso ser ofertado à noite, os discentes possuem uma maior dificuldade para buscarem atividades extracurriculares. Problemas estruturais da universidade, como a falta de iluminação correta, assim como a oferta da mesma disciplina em períodos muito distantes, também foram citados como problemáticas que levam a retenção acadêmica.

Na quarta categoria, referente ao “estudante trabalhador” foi identificada a dificuldade dos estudantes em conciliar estudo e trabalho, visto que estes, ao passar o dia trabalhando, o cansaço e a falta de tempo para estudar interferem em seu desempenho acadêmico.

A respeito das interações em sala de aula e a didática do professor foi apontada pelos estudantes a necessidade de tornar as aulas mais dinâmicas e menos expositivas, assim como o

desenvolvimento de práticas que envolvam a participação dos estudantes e que facilitem a aprendizagem.

Diante do exposto, percebemos que a retenção discente é um fenômeno multifatorial, causado por fatores externos que envolvem os aspectos ligados ao estudante e por fatores internos, de caráter institucional. Os fatores mais citados pelos autores das produções científicas analisadas foram: discente que precisa estudar e trabalhar, deficiência de base do ensino médio, reprovações, principalmente em disciplinas ligadas a área de conhecimento Ciências Exatas e da Terra, metodologia do professor e estrutura da universidade e curso.

2.4 O QUE NOS DIZEM OS PPCS DOS CURSOS DE QUÍMICA DO CCA/UFPB

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) apresenta-se como um documento de caráter burocrático que desempenha a função de normatizar e formatar aspectos das formações profissionais no contexto do Ensino Superior (RIBEIRO; FALEIRO, 2021).

O PPC de Licenciatura em Química da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Ciências Agrárias, Campus II, foi aprovado pela resolução n°. 65/ 2011, já o PPC do curso de Bacharelado em Química foi ratificado pela Resolução n°. 66/ 2011.

Atualmente, a forma de ingresso como graduando nos cursos se dá através do processo de seleção realizado pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) com as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ambos os cursos funcionam em modalidade presencial e em turno noturno, sendo ofertadas, anualmente, cerca de 30 vagas para cada curso, com ingresso sempre nos semestres de final 2.

O curso de Licenciatura em Química tem como objetivo formar profissionais de educação competentes para a realização de atividades didáticas-pedagógicas no ensino de conteúdos de ciências naturais para o ensino fundamental e de Química para o ensino médio. Enquanto o curso de Bacharelado em Química tem por finalidade formar profissionais com um amplo conhecimento da área de atuação, os quais dominem técnicas básicas em laboratórios e de equipamentos de modo a prestar serviços de qualidade e desenvolver e aplicar novas tecnologias (UFPB, 2011a, 2011b).

Os referidos cursos têm duração de no mínimo quatro anos e meio (9 períodos letivos) e no máximo sete anos (14 períodos letivos). As cargas horárias estão distribuídas de acordo com a estrutura curricular, conforme disposto no Quadro 1:

Quadro 1 - Composição curricular dos cursos de Química do CCA/UFPB.

COMPOSIÇÃO CURRICULAR	BACHARELADO			LICENCIATURA		
	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA	%	CRÉDITOS	CARGA HORÁRIA	%
1. Conteúdos Básicos Profissionais	179	2685	83,6	159	2385	81,1
1.1 Conteúdos Básicos	128	1920	59,5	104	1560	53,1
1.2 Conteúdos Profissionais	31	465	14,4	28	420	14,3
1.3 Estágio Supervisionado	20	300	9,3	27	405	13,8
2. Conteúdos Complementares	36	540	16,7	37	555	18,9
2.1 Conteúdos Complementares Obrigatórios	12	180	56	20	300	10,2
2.2 Conteúdos Complementares Optativos	12	180	56	11	165	5,6
2.3 Conteúdos Complementares Flexíveis	12	180	56	6	90	3,1
TOTAL	215	3225	100,3	196	2940	100,0

Fonte: Barbosa, 2020.

De acordo com o Quadro 1, percebemos que o curso de Licenciatura em Química apresenta uma carga horária de 2.940 horas, o que equivale a 196 créditos, já o curso de Bacharelado em Química dispõe de 3.225 horas, correspondendo a 215 créditos. Este último possui uma carga horária de 285 horas, superior ao curso de Licenciatura, bem como 19 créditos a mais.

Observamos também que a carga horária do curso de Licenciatura não está em conformidade com a legislação brasileira referente à formação inicial de professores, tendo em vista que a resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015² estabelece que os cursos de licenciatura devem ter no mínimo 3.200 horas, e que poderiam se adequar em até dois anos após a publicação da referida resolução (BRASIL, 2015). Embora alguns anos tenham se passado desde o surgimento das novas exigências, já há esforços por parte da coordenação do curso para essa complementação.

² Vale ressaltar que o Art. 22 dessa resolução foi alterado pela resolução nº 1, de 2 de julho de 2019 (BRASIL, 2019).

Encontra-se exposta no Quadro 2 a organização dos conteúdos básicos profissionais e conteúdos complementares específicos de cada curso de Química do CCA/UFPB (licenciatura e bacharelado) entre os períodos letivos.

Quadro 2 - Organização dos conteúdos básicos profissionais e conteúdos complementares dos cursos do CCA/UFPB entre os períodos letivos.

PERÍODO	DISCIPLINAS ESPECÍFICAS BACHARELADO	DISCIPLINAS ESPECÍFICAS LICENCIATURA	DISCIPLINAS DE AMBOS OS CURSOS
1°	Fundamentos em ecologia (4)	Leitura e Produção textual (4)	Álgebra Linear (4) Introdução à Estrutura da Matéria (4) Introdução às Transformações Químicas (8)
2°	Política e Gestão ambiental (3)	Fundamentos Antropo-Filosóficos da Educação (4)	Cálculo I (4) Metodologia do Trabalho Científico (4) Princípios de Análise Química (8)
3°	Pesquisa Aplicada à Química (4)	Fundamentos Sócio-Históricos da Educação (4)	Cálculo II (4) Mineralogia (4) Análise Química Instrumental (8)
4°	Cálculo III (4)	Fundamentos Psicológicos da Educação (4)	Termodinâmica Química (4) Mecânica (4) Estrutura e Propriedade de Compostos Orgânicos (4) Química dos Elementos (4)
5°	Derivados de Cana-de-Açúcar (4)	Didática (4)	Cinética Química (2) Eletromagnetismo (4) Reatividade de Compostos Orgânicos (4) Bioquímica Metabólica I (6)
6°	Biologia Molecular (4)	Estágio Supervisionado - Ensino de Química na Educação Básica I (6)	Físico-Química Experimental (4) Física Experimental (4) Técnicas Experimentais de Química Orgânica (8)
7°	Química dos Produtos Naturais (4) Química das Águas (4) Microbiologia Geral (4) Optativa I (4)	Política e Gestão da Educação (4) Metodologia para o Ensino de Química (4) Estágio Supervisionado - Ensino de Química na Educação Básica II (6) Optativa I (3)	Espectroscopia e Química quântica (4)

8º	Cristalografia (4) Química da Atmosfera (4) Química Ambiental I (4)	Pesquisa Aplicada à Química (4) Educação Especial (4) Estágio Supervisionado - Prática de Ensino de Química I (6)	Química de Coordenação e Materiais (4) TCC I (2) Optativa II (4)
9º	Eletroquímica e Eletroanalítica (4) Geoquímica de Ambientes Superficiais (4) Toxicologia Ambiental (4) Química Ambiental II (4) Estágios Supervisionados – Bacharelado ² I (5), II (5), III (5) e IV (5)	Libras (4) Derivados de Cana-de-Açúcar (4) Estágio Supervisionado - Prática de Ensino de Química II (9) Tópicos Especiais em Química I ¹ (3) e II (3)	TCC II (2) Optativa III (4)

Fonte: Adaptado de UFPB, 2011.

Como podemos observar no Quadro 2, os dois cursos se distinguem até o 6º período apenas por um componente curricular em cada semestre. Do 7º período em diante esse número aumenta, promovendo um direcionamento maior para as especificidades dos cursos.

Além disso, são ofertadas as disciplinas de Introdução à Estrutura da Matéria e Introdução às Transformações Químicas, para ambos os cursos, já no primeiro período. Segundo a pesquisa de Barbosa (2020), realizada no âmbito da CCA/UFPB, tais disciplinas estão incluídas dentre as que mais reprovaram ao longo dos semestres dos cursos de Química. O autor sugere, com o objetivo de minimizar tal problemática, que estas disciplinas sejam deslocadas para períodos posteriores, dando lugar, nos primeiros períodos, às disciplinas introdutórias.

Importante salientar que na prática essa estrutura curricular dos cursos não é totalmente seguida. Algumas disciplinas estão sendo ofertadas em períodos diferentes dos apresentados pelos PPCS dos cursos, a exemplo de Álgebra Linear, que atualmente integra o 3º período, Cálculo I que é ofertada no 1º período e assim como Microbiologia Geral, que foi deslocada do 7º para o 6º período.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Nessa sessão são descritos os caminhos metodológicos percorridos para alcançar os objetivos estabelecidos. Logo, a dividimos em quatro partes, as quais incluem classificação da pesquisa, local e participantes, procedimentos éticos, produção e procedimentos para análise dos dados.

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa é classificada em uma abordagem qualitativa, pois buscamos analisar, interpretar, descrever e compreender o fenômeno observado. No contexto das pesquisas qualitativas, os dados alcançados “são descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Preocupa-se muito mais com o processo do que com o produto” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70). Além disso, esse tipo de pesquisa oferece um número vasto de métodos de coleta de dados possíveis, tais como entrevistas, observações, documentos, registros, filmes, etc. (NUNES; NASCIMENTO; LUZ, 2016).

De acordo com Cresswell (2014) existem cinco principais tipos de estudos qualitativos: estudo narrativo, estudo fenomenológico, estudo de teoria fundamentada, estudo etnográfico e estudo de caso. Esta pesquisa envolve um estudo fenomenológico, por ter o foco voltado ao conhecimento das experiências vivenciadas por sujeitos em torno de um fenômeno (CRESSWELL, 2014).

Do ponto de vista dos objetivos, classificamos a pesquisa como descritiva, visto que busca analisar, classificar, interpretar, registrar e explicar o fato estudado, procurando descobrir a sua natureza, características, causas e frequência, sem a interferência do pesquisador. A utilização de técnicas padronizadas, como a entrevista, o questionário, o formulário, o teste e a observação são características mais marcantes dessa pesquisa (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Já ao que se refere aos procedimentos técnicos, isto é, a forma pela qual construímos os dados da pesquisa, a classificamos como pesquisa de campo, tendo em vista que realizamos investigações *in loco* a fim de obtermos informações dos pesquisados sobre as possíveis razões de suas retenções nos cursos. Para Marconi e Lakatos (2002, p.88), “pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema para o qual se procura uma resposta, ou para uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou relações entre eles”.

3.2 LOCAL E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Centro de Ciências Agrárias (CCA), Campus II, com discentes considerados retidos nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química. O critério adotado para a seleção dos participantes levou em conta os estudantes que ainda não concluíram seus cursos (Bacharelado ou Licenciatura em Química) e se mantêm matriculados na universidade, apesar de já haverem excedido o tempo mínimo de conclusão, previsto na matriz curricular, conforme a definição estabelecida pela Comissão Especial do MEC (BRASIL, 1997).

Para identificar os referidos estudantes matriculados nos cursos de Química na instituição solicitamos a Secretaria Integrada de Atendimento à Graduação (SIAG) um relatório que continha os nomes dos alunos ativos dos cursos. A partir de tal relatório, tomamos conhecimento dos estudantes que ingressaram em certo período/ano e que continuam matriculados na universidade após o tempo mínimo estabelecido pelo PPC para a finalização do curso.

Verificamos que os anos de ingresso mais antigos e que ainda haviam estudantes ativos nos cursos foram os de 2015, 2016 e 2017. Sendo assim, nos atemos a investigação dos estudantes ingressantes nos períodos 2015.2, 2016.2 e 2017.2 e ainda matriculados nos cursos. Os períodos 2015.1, 2016.1 e 2017.1 não foram analisados pois os cursos de Química possibilitam entrada de novos estudantes apenas no segundo semestre de cada ano.

Reconhecendo que a duração mínima dos cursos de Química investigados é de quatro anos e seis meses, a previsão de conclusão de tais estudantes se daria nos períodos 2019.2, 2020.2 e 2021.2. Nesse sentido, identificamos 28 estudantes em situação de retenção, destes, 03 trancaram o curso e os 25 restantes foram convidados a participar desta pesquisa. Deste total, 15 estudantes aceitaram o convite feito, tornando-se participantes desta pesquisa.

3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Para garantirmos a ética na pesquisa realizada, foi enviado aos participantes (discentes), de forma individual, um e-mail com o convite (Apêndice A) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B). No convite constava as seguintes informações: título, nome das pesquisadoras, intuito do trabalho, motivo do convite, o que o participante teria que fazer, riscos da pesquisa, aviso que a participação seria totalmente voluntária e que os dados coletados seriam utilizados exclusivamente para fins acadêmicos científicos e pedido para preencher o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, caso aceitassem participar. Por fim,

nos colocamos à disposição para qualquer eventual dúvida durante a pesquisa, disponibilizando para isso os contatos de e-mail e telefone. No TCLE foi solicitado ao participante o seu nome, e-mail, Cadastro de Pessoa Física (CPF) e para marcar a opção desejada quanto a vontade de participar ou não da pesquisa. Aqueles que concordaram em participar do estudo inseriram seus dados pessoais, de modo a registrarmos suas concordâncias e aceites. Os participantes foram contatados e as conversas individuais marcadas em dia e horário oportunos.

Os dados alcançados durante o estudo possuem caráter sigiloso e individual, por isso as identidades dos estudantes participantes não foram reveladas durante o desenvolvimento do estudo, tampouco na divulgação dos dados da pesquisa. Somente as pesquisadoras responsáveis tiveram acesso à íntegra dos registros produzidos. Para manter o anonimato requerido, os participantes da pesquisa foram identificados por nomes referentes a pessoas da família de uma das pesquisadoras, sendo: Simone, Lucas, Bruno, Bruna, Júlia, Rosa, Maria, Antônio, Jaiana, Fabiana, Pedro, André, Emanuel, Laisa e Daniela.

3.4 PRODUÇÃO DOS DADOS

Os dados dessa pesquisa foram construídos a partir de dois instrumentos: questionário e conversa. Com o intuito de conhecer o perfil socioeconômico dos estudantes, inicialmente foi enviado um questionário eletrônico (Apêndice C), juntamente com o convite e o TCLE, contendo 15 questões, sendo 06 fechadas e 09 abertas.

Segundo Marconi e Lakatos (2002), o questionário é uma técnica de investigação utilizada para obter informações das pessoas sobre diversos temas, a partir de um conjunto de perguntas abertas, fechadas ou de múltipla escolha. Os autores apontam como vantagens dessa técnica de coleta de dados a possibilidade de contemplar um número maior de pessoas, respostas mais rápidas e precisas, menos risco de distorção das respostas, baixo custo e segurança no anonimato dos participantes.

O segundo instrumento de coleta utilizado foram as conversas, realizadas com os estudantes de forma individual, a fim de conhecermos as suas concepções sobre os fatores que os têm conduzido a situação de retidos. Para isso, foi tido como base um roteiro de conversa (Apêndice D), o qual continha questões norteadoras sobre o tema.

A palavra conversa vem do latim *conversatio* e apresenta a ideia de prosar com o outro, estar presente na partilha da palavra. A conversa consiste em um posicionamento, postura e abertura ao encontro e ao diálogo, sendo um acontecimento que ocorre borrando os contornos do esperado, desarrumando o ordenado e extrapolando o pensado (FERRAÇO; ALVES, 2018).

Ela acontece com pelo menos dois indivíduos em interação por meio da fala, escuta, partilha e atenção, não pretendendo chegar a um entendimento, a uma verdade ou solução, mas antes de tudo a inquietude de pensar e ao deslimate de uma pergunta. A conversa exige disponibilidade, escuta e entrega, bem como necessita que os sujeitos envolvidos estejam disponíveis ao outro e a sua palavra, não para aceitá-la ou acatá-la sem crítica, mas sim para permiti-la ressoar, afetar, dar a pensar e indagar (FERRAÇO; ALVES, 2018).

Mas, por que trabalhar com a conversa ao invés da entrevista? Para isso nos aproximamos de Larrosa (2003, p.212), o qual destaca:

“Nunca se sabe onde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça [como uma entrevista], mas algo que se entra... e ao entrar nela pode-se ir onde não havia sido previsto... e esta é a maravilha da conversa ... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer”

Nas conversas realizadas os estudantes tiveram total abertura para exporem seus pontos de vista de forma livre e espontânea, sendo respeitados e acolhidos em suas narrativas. Como forma de registro de tais dados, fizemos uso do celular para gravar os encontros propostos, com informações que posteriormente foram transcritas.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados nos aproximamos da análise de conteúdo de Bardin (2016), a qual consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 42).

Tal análise apresenta três fases de organização: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise corresponde a uma fase de organização que tem como intuito sistematizar as ideias iniciais, de forma que se estabeleça um plano de ação dos passos seguintes. Essa primeira fase geralmente possui três tarefas: a escolha dos materiais a serem analisados, formulação de hipóteses e objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final (BARDIN, 2016). A exploração do material, ainda de acordo com essa autora, volta-se a codificação e categorização dos dados a partir de significados similares, definindo regras para a sistematização e abrangência da análise a ser empreendida. Por fim, na

fase de tratamento dos dados, os resultados são interpretados de maneira a serem significativos e comunicados a partir das categorias estabelecidas, devendo o pesquisador apontar inferências em vista dos objetivos traçados (BARDIN, 2016).

Em atenção a estas etapas propostas pela análise de conteúdo, partimos da organização dos dados alcançados a partir da transcrição das conversas realizadas, bem como a leitura fluente deste material a fim de serem traçadas as primeiras unidades de sentido. Na segunda fase, denominada exploração do material, realizamos a codificação e categorização dos dados construídos. Intentando nos aproximar de respostas que atendessem aos objetivos ora traçados, construímos três categorias analíticas, apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Categorias adotadas para a análise e discussão dos resultados.

OBJETIVOS	CATEGORIAS	DEFINIÇÕES
Conhecer o perfil dos estudantes classificados como retidos nos cursos de Química da UFPB – Campus II	Para além das estatísticas: quem são os sujeitos retidos	Entender quem são os estudantes retidos, seus cursos, dificuldades e perfis sociais
Constatar os motivos causadores da permanência prolongada de alguns estudantes nos cursos de Química da UFPB – Campus II	Tempo e formação acadêmica: pensando os motivos que levam a oposição destes termos	Explorar os motivos que têm fortalecido este contexto de retenção
Verificar as implicações da retenção no desenvolvimento acadêmico dos estudantes retidos	Entre o tempo ideal e o tempo real: as implicações surgidas com a retenção	A ressonância da retenção no estímulo, autoestima e percurso acadêmico dos estudantes

Fonte: Elaboração própria, 2023.

O processo de elaboração de tais categorias analíticas se deu a partir de operações de diferenciação e reagrupamento dos dados construídos a partir de critérios predefinidos. Partimos do reconhecimento dos objetivos da pesquisa e traçamos três eixos de discussões: (I) para além das estatísticas: quem são os sujeitos retidos; (II) tempo e formação acadêmica: pensando os motivos que levam a oposição destes termos e (III) entre o tempo ideal e o tempo real: as implicações surgidas com a retenção.

Definidas as categorias de análise, iniciamos a última etapa, na qual realizamos a interpretação destes agrupamentos a partir do referencial teórico que exploramos em capítulos anteriores, movimento que gerou textos analíticos que compõem o próximo capítulo desta pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo deste capítulo teceremos argumentos relevantes para o contexto desta pesquisa, tendo em vista os objetivos traçados e questões levantadas. Evidenciaremos a relevância da temática em estudo para a universidade e estudantes, dialogando com o referencial teórico assumido e trazendo luz às importantes conversas que estabelecemos.

4.1 PARA ALÉM DAS ESTATÍSTICAS: QUEM SÃO OS SUJEITOS RETIDOS

A partir da utilização do questionário, reconhecemos o perfil socioeconômico dos estudantes participantes. Em se tratando da faixa etária, observamos que 50% têm entre 25 e 30 anos de idade, 28,6% entre 20 e 24 anos, 14,3% entre 31 e 39 anos e 7,1% possuem mais de 40 anos. Quanto ao sexo biológico, 64,3% é do sexo feminino. No que se refere à raça/cor, o perfil encontrado a partir das autodeclarações foi de maioria branca (50%), seguido de pardos (42,9%) e amarelos (7,1%). Com relação ao estado civil, 78,6% são solteiros, 14,3% estão em união estável e 7,1% são casados. Entre os participantes, observamos que 57,1% dos estudantes não possuem filhos.

Na família de 42,8% dos estudantes existem quatro membros, de 21,4% dois membros, de 21,4% três membros, de 7,1% cinco membros e de 7,1% seis membros. Em relação ao número de pessoas da família que trabalham, 57,1% dos estudantes afirmaram que apenas uma, 35,7% duas e 7,1% que ninguém trabalha. A maioria deles (42,9%) tem renda familiar de até um salário mínimo, 35,7% de um a dois, 14,3% de dois a três e 7,1% acima de quatro salários mínimos. Entre os participantes, 78,6% declararam que a família não recebe auxílio financeiro do governo.

Os estudantes são procedentes das cidades paraibanas Esperança, Remígio, Arara, Bananeiras, Queimadas, Solânea, Vitória e Areia, bem como do município de Carpina, estado de Pernambuco e de Natal, cidade do estado do Rio Grande do Norte. A moradia de 57,1% é própria, de 28,6% alugada e de 14,3% é cedida. Com relação ao acesso à internet, livros e materiais educacionais em casa, 92,9% dos estudantes afirmaram possuir tais recursos. Quanto ao acesso a atividades culturais e esportivas, bem como a posse de veículo próprio, 64,3% dos participantes tem e 35,7% não têm.

Estas características nos possibilitaram reconhecer como os estudantes tem se apresentado socioeconomicamente, evidenciando indicadores relevantes ao contexto desta pesquisa. Para além destas estatísticas, intentamos perceber as singularidades dos estudantes participantes, procedendo, para tal, com as conversas.

A tessitura das conversas nos possibilitou envolvimento com angústias, anseios, alegrias e dilemas vivenciados por estudantes que academicamente recebem o título de retidos. Incomodamo-nos pensar nestes sujeitos enquanto meros componentes das estatísticas, sendo desconsideradas as causas e implicações de suas retenções. Assim, munidas do desejo de refletir os caminhos traçados pelos estudantes, iniciamos nossas conversas questionando-os: qual sua motivação para escolher o curso de Química?

O meu critério para escolher o curso foi me identificar durante o ensino médio, nesse período tentamos escolher o que quer fazer, mas como não temos conhecimento de outros cursos a gente se baseia muito no que somos bons na escola. Como eu era boa em química e gostava muito do meu professor da disciplina então acabei me espelhando nele (Bruna, 2023).

Porque sempre gostei das aulas de química desde o ensino médio (Emanuel, 2023).

Na verdade, escolhi o curso como uma opção a parte, eu queria estudar aqui na cidade de Areia por causa de outro curso, veterinária, mas como a nota não dava para passar... Eu nem conhecia direito o curso e aí coloquei química, achando que dava para fazer a reopção (Simone, 2023).

Eu queria um curso diurno, biologia, mas devido ao trabalho não tinha condições, porque tenho que trabalhar para me manter. Não queria química não por não me identificar, mas por conta da dificuldade da base, mas foi a única opção (Lucas, 2023).

A partir da análise das falas dos participantes, percebemos que apenas dois dos estudantes, Bruna e Emanuel, optaram pelo curso de Química pela afinidade com a disciplina e com o professor durante o ensino médio. Reconhecemos que a forma como é apresentada e/ou como se dá o percurso com algumas disciplinas no ensino médio acaba influenciando no momento da escolha do curso. No entanto, nem sempre a opção feita corresponde ao que o estudante verdadeiramente desejava, talvez pela imaturidade ou pela falta de conhecimento de outras áreas. Assim, no primeiro ano do curso, o estudante tende a se questionar sobre a decisão feita e este momento pode resultar na desistência do curso (NUNES; VELOSO, 2015).

A maioria, assim como Simone e Lucas, declararam que desejavam outros cursos, mas por algumas circunstâncias (trabalho ou nota insuficiente) não conseguiriam se inserirem em outros contextos. Compreendemos a partir de Nunes e Veloso (2015) que a permanência sofre interferência das incertezas na escolha do curso e que o Sisu induz o candidato a escolher um curso que a sua pontuação permita. Além disso, o estudante que trabalha muitas vezes se restringe apenas aos cursos ofertados no turno noturno, já que abandonar o emprego (normalmente diurno) não é uma opção. Desse modo, acabam se matriculando em cursos que não lhes interessam tanto, em razão da compatibilidade de horários.

Nesse contexto, sabendo que muitas vezes os estudantes possuem responsabilidade financeira com sua família, conversamos sobre isso e 40% deles relataram contribuir financeiramente com sua família, enquanto 60% dos estudantes afirmaram não terem compromisso com a vida econômica da família, conforme suas falas:

Não tenho nenhuma responsabilidade financeira com minha família, meus pais que são os responsáveis (Júlia, 2023).

Meus pais que contribuem na vida econômica, por enquanto (Rosa, 2023).

Mora eu e minha filha e a renda só parte de mim (Maria, 2023).

Sou casado e só eu sou responsável pela parte financeira da minha família (Antônio, 2023).

Percebemos que a maioria dos estudantes não tem obrigações financeiras com a família, sendo esta de responsabilidade dos pais ou responsáveis. No entanto, ao serem questionados se trabalhavam e caso a resposta fosse sim qual a opinião sobre conciliar trabalho e estudo, 46,6% declararam que trabalham e 53,3% que não, como podemos observar nas falas a seguir:

Não trabalho, só estudo (Jaiana, 2023).

Trabalho o dia todo. Sinceramente é muito difícil conciliar trabalho com estudo, porque passo o dia todinho no trabalho e quando saí já estou cansado. As vezes venho para a universidade sem tomar banho e jantar, é preciso ter muita força de vontade para estar aqui. Sem falar os obstáculos, em ter que seguir com outras pessoas que não trabalham e tem o dia todo para estudar, querendo ou não o rendimento de quem trabalha é menor, porque não tenho tempo para estudar”. Vejo que tenho que ter o mesmo nível de um aluno que não trabalha para ter sucesso na universidade, claro que ninguém quer que os professores deem nota de graça, mas precisam ver que há uma diferença entre um aluno que trabalha e outro que não. Mas acredito que o curso deve ser a noite justamente para que as pessoas que trabalham possam estudar (Lucas, 2023).

Trabalho. Não é fácil conciliar trabalho e estudo e ainda ser dona de casa, porque tenho uma carga horária de trabalho pesada e só tenho uma folga na semana. Então, tenho que usar o dia da folga ou depois que saio das aulas para fazer as atividades (Maria, 2023).

Quase metade dos estudantes precisam trabalhar e estudar e para eles conciliar os dois não é algo fácil. Lucas relata que após um dia de trabalho já se encontra cansado e que às vezes é preciso abdicar do banho e da alimentação para poder ir para a universidade. Esses relatos corroboram com o que Carrano (2002) destaca como sendo algumas das dificuldades apresentadas pelos estudantes que dividem seu tempo entre estudo e trabalho: atrasos, falta de tempo para sanar dúvidas com o docente, impossibilidade de realizar pesquisas fora de sala de aula e de frequentar a biblioteca, má alimentação, cansaço físico, entre outras.

Tanto Lucas quanto Maria mencionam a falta de tempo para a realização de atividades extraclasse, devido ao trabalho, que exige quase todo o tempo deles, prejudicando assim seu rendimento. A esse respeito, Carelli e Santos (1998) afirmam que o rendimento acadêmico dos estudantes que trabalham é inadequado frente às atividades estudantis. Assim, onde muitas vezes, o tempo destinado para os estudos é insuficiente e combinado com desânimo, cansaço, sono e estresse.

A dificuldade em conciliar trabalho e estudos, além de atrasar a conclusão do curso pode acabar desestimulando o estudante a continuar sua graduação. O estudante que necessita trabalhar, muitas vezes, é sacrificado diante das inúmeras atividades exigidas pelo curso, ocasionando um distanciamento entre seus saberes e notas dos estudantes que não trabalham (RISSI; MARCONDES, 2011).

Os estudos extraclasse são de extrema importância para reorganizar e assimilar os conteúdos ensinados pelo professor em sala de aula, fazer as atividades e etc. A maior parte dos estudantes, 53,3%, afirmaram se dedicar entre 1h e 4h por dia a estudos extraclasse, já 40% declararam não possuir uma quantidade de horas fixas de estudo por dia, falas evidenciadas nos trechos a seguir:

É um pouco complicado isso, porque eu trabalho de segunda a sábado e as vezes no domingo. Mas não é todo dia que trabalho, por ser autônomo tem vezes que pego quinze dias direito e as vezes fico parado por uma semana ou quinze dias. Então, é nesses intervalos que consigo estudar e as vezes quando chego em casa depois da aula, dando umas duas horas por dia que estudo (Pedro, 2023).

Depende muito também, porque não tenho uma quantidade de horas fixas. Depende muito da demanda de atividades, mas em torno de duas ou três horas por dia (Jaiana, 2023).

Umas quatro horas por dia (André, 2023).

Como discutido anteriormente, os estudantes que trabalham têm seu tempo limitado, impossibilitando-os de se dedicarem mais a estudos em casa, como Pedro, que em seu relato declara não estudar todos os dias em razão do trabalho. Outros estudantes que não necessariamente trabalham afirmaram não possuir pré-estabelecido um tempo para os estudos, fato curioso, pois nas pesquisas de Moraes (2015); Evangelista (2020) e Melo e Saldanha (2020) a falta de estudos extraclasse foi evidenciada como um dos responsáveis pela situação de retenção dos estudantes.

A dificuldade de organização do tempo de estudo deve ocorrer pelo costume de como acontecia na educação básica, visto que nesse contexto não há uma exigência tão grande comparado a universidade.

Através da conversa foi constatado que 53,3% dos estudantes cursaram o ensino básico em escola pública, 26,6% em escola particular e 20% estudaram em ambas, fato ilustrado a seguir:

Ensino Fundamental na pública e ensino médio na privada como bolsista (Simone, 2023).

Todo o ensino básico na escola pública (Pedro, 2023).

Privada, todo o ensino básico (Rosa, 2023).

A maior parte dos estudantes são oriundos da rede pública de ensino, resultado que corrobora com os dados da V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), os quais revelam um aumento no número de estudantes que adentram a universidade advindos de escola pública (FONAPARACE, 2019).

Todavia, 80% relataram que a formação escolar que teve no ensino médio não foi suficiente, deixando lacunas que têm dificultado a aprendizagem de alguns conteúdos acadêmicos, somente 20% acreditam que o ensino médio foi eficiente. As falas dos estudantes são apresentadas a seguir:

Na minha escola o ensino foi bom, mas o que mais me prejudicou foi o tempo entre a saída da escola e entrada na universidade, terminei o ensino médio em 2011 e entrei na universidade em 2018. Todos assuntos, principalmente de cálculo eu não lembrava mais de nada (André, 2023).

Deixou muitas lacunas, percebi isso quando entrei aqui, porque senti muita dificuldade nas disciplinas do primeiro período. Esse foi um dos fatores da reprovação em cálculo I, porque vi que minha base em matemática e física era muito ruim e acabou me prejudicando (Jaiana, 2023).

O estudante André relata que o ensino que teve foi bom, mas o tempo entre a conclusão do ensino médio e o ingresso na universidade foi um fator que contribuiu para o esquecimento dos conteúdos bases, já Jaiana afirma que o ensino médio deixou lacunas, sobretudo, em matemática e física. Essa última fala não é de exclusividade de Jaiana, pois diversos outros estudantes também compartilharam da mesma informação.

A deficiência de base é apontada nos estudos de Melo e Saldanha (2020); Yamaguchia e Silva (2019), Feu *et al.* (2022) e Jesus (2015) como sendo um dos fatores causadores das reprovações nas disciplinas de exatas. Conforme os dados apresentados e os que serão expostos, tal relação também pode ser apontada em nossa pesquisa.

De acordo com Jesus (2015), para um bom desempenho acadêmico é essencial uma boa base conceitual. No entanto, isso está cada vez mais difícil de encontrar nos ingressantes, já que esses adentram a universidade com sérios déficits conceituais trazidos do ensino médio e apresentam dificuldades de aprendizagem em conceitos abordados nas disciplinas do curso, acarretando em reprovações (JESUS, 2015).

Stresser e Novakoski (2013) afirmam que um dos motivos para a dificuldade com os conteúdos-base é porque no ensino médio o processo de ensino-aprendizagem visa preparar o discente para o vestibular, e as disciplinas de exatas são abordadas de maneira defasada, centrada na resolução de questões que cairão na prova. Assim, o aluno conclui o ensino médio sem compreender adequadamente os conteúdos e chega à universidade sem a base adequada para acompanhar um curso da área de exatas.

Com o objetivo de minimizar tal dificuldade, Jesus (2015) propõe cursos iniciais que revisem e ensinem conceitos fundamentais e acompanhamento dos ingressantes por estudantes mais avançados da graduação ou pós-graduação.

Todos os estudantes retrataram terem reprovado em pelo menos uma disciplina dos seus cursos de química. As maiores reprovações foram nos componentes curriculares de Cálculo I, II e III 93,3%, Princípios de Análises Químicas 60%, Termodinâmica Química 46%, Álgebra Linear 40% e Reatividade dos Compostos Orgânicos 40%, como observado nas falas de Fabiana e André:

Sim, cálculo I, cálculo II, analítica, álgebra, termodinâmica e química orgânica II (Fabiana, 2023).

Já, em Cálculo II, termodinâmica, orgânica II e analítica (André, 2023).

Os resultados mostram um número elevado de reprovações, contribuindo para a permanência prolongada dos estudantes. Tal fato foi evidenciado nas pesquisas de Pereira (2013), Daitx, Loguercio e Strack (2016) que constatou-se a reprovação nas disciplinas de Química Geral Teórica, Cálculo I e Física I como a causa da retenção dos discentes do curso de Licenciatura em Química, e na de Terra (2015) a qual verificou que os componentes curriculares de Cálculo, Vetores e Química são os que mais reprovam, provocando uma maior permanência dos estudantes no curso.

Além das reprovações em disciplinas, o trancamento de disciplina, período ou curso, apresenta-se como outros fatores que podem contribuir para a retenção dos discentes. Sobre

esse fator, 80% dos estudantes alegaram terem realizado trancamento de matrícula, 6,6% de período, 6,6% de curso. Os demais 13% não realizaram trancamentos.

Já sim, de mecânica e política. Mecânica porque não estava conseguindo acompanhar a metodologia do professor, fiquei extremamente ansiosa e não estava conseguindo dar conta, porque era muito conteúdo, uma metodologia totalmente diferente e não consegui me adaptar. Estava sentindo que estava me prejudicando e que poderia até reprovar em outras disciplinas por causa dessa e acabei trancando [...] (Jaiana, 2023).

Trancamento de algumas disciplinas, analítica, mineralogia e cálculo II. Os maiores motivos dos trancamentos foram: não conseguir acompanhar a disciplina e estar muito sobrecarregada. Por exemplo cálculo II, na época eu estava matriculada em outras disciplinas difíceis, então tive que abdicar dela para dar conta do restante (Rosa, 2023).

Percebemos que um elevado número de estudantes realizou trancamentos de disciplinas em algum momento durante os cursos. Jaiana e Rosa se justificam afirmando que havia uma dificuldade de adaptação com a metodologia do professor e de acompanhamento da disciplina. As duas também mencionam a questão da sobrecarga que muitas vezes impossibilita de dar conta de todas as demandas da universidade. Esse é um aspecto que precisa ser repensado pelos docentes, visto que excesso de conteúdo não garante a aprendizagem do estudante. Assim, tirar o foco do excesso e focar no principal talvez seja uma das soluções tanto para os trancamentos como para as reprovações.

Esse olhar mais atento a essas questões é de extrema importância, pois o estudo de Pereira (2013) indicou o trancamento como um dos fatores associados a retenção dos discentes e estabeleceu que a chance de ficar retido de um estudante que trancou o curso por um semestre é 15,1 vezes maior que um discente com nenhum trancamento. Assim como o trancamento de curso, o trancamento de disciplina também conduz o estudante a retenção, já que ao realizar esse procedimento ele ficará desbloqueado³ e isso provavelmente exigirá mais tempo de curso para cursar as disciplinas trancadas.

Se adaptar a dinâmica da universidade é algo desafiador, tendo em vista que a dinâmica do ambiente universitário diverge daqueles presentes em outros contextos, como podemos verificar nas falas a seguir:

Foi bem difícil, principalmente no primeiro período. Cálculo I tive bastante dificuldade, não entendia os conteúdos e ter que trabalhar e estudar foi bem complicado. Com isso, fiquei bastante desmotivada por conta dos cálculos e desisti da disciplina (Maria, 2023).

³ O termo "desbloqueado" é usado no dia a dia da graduação para se referir ao estudante que reprovou ou não cursou uma ou mais disciplinas ofertadas em períodos anteriores ao atual que ele se encontra.

Em questão do ambiente, tive dificuldade em me adaptar a questão de moradia, porque quando entramos na universidade é difícil por não ter auxílio, então tive de ficar de apoio, morar escondido na universidade por um tempo, além do RU que não tinha, então tinha que fazer comida dentro do quarto. E também questões de disciplinas, porque tem essa questão de adaptação do ensino médio para o superior que é totalmente diferente, então senti bastante essa mudança (Bruna, 2023).

Primeiro em morar sozinho e longe da minha cidade. Segundo, na escola os professores mastigam bem os conteúdos para a gente entender e na universidade praticamente eles mostram apenas o assunto e você tem que se virá para aprender ele (André, 2023).

Maria e André apontam dificuldades com determinadas disciplinas, assim como a conciliação entre trabalho e estudo e distanciamento da família. Esses dois últimos foram observados na pesquisa de Lamers, Santos e Toassi (2017) como um dos responsáveis pela retenção e evasão.

Já a dificuldade com as disciplinas de cálculo é algo bastante discutido entre os autores quando se trata de retenção discente, como mostrado anteriormente. Na busca por atenuar tal problemática, Feu *et al.* (2022) evidenciam que a disciplina Fundamentos de Matemática Elementar foi implementada no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Espírito Santo - *Campus Vila Velha*, para oferecer ao discente uma revisão dos conteúdos de matemática.

De acordo com a fala de Bruna, suas dificuldades se referem à questão de adaptação à nova realidade e a ausência de auxílios estudantis no início do curso. Esse último é um dos problemas que a universidade precisa pensar em soluções, porque os ingressantes que não residem em Areia e não possuem condições de pagar aluguel, provavelmente desistem do curso, como poderia ter sido o caso de Bruna. Paula (2017) destaca que além das políticas públicas de acesso, é necessário investir em políticas públicas de permanência dos discentes para que tenham uma vida acadêmica de qualidade e consigam concluir seus cursos.

Ainda nesse contexto, 73,3% dos estudantes relataram serem ou já terem sido assistidos com algum auxílio estudantil pela instituição. Os mais citados foram o restaurante universitário e a residência universitária, apenas 26,6% afirmaram não receber. A seguir estão transcritas algumas falas:

Sou assistido pelo auxílio moradia. Se não fosse essa bolsa já teria saído do curso (Emanuel, 2023).

Sim, restaurante universitário e residência universitário (Simone, 2023).

Não, nunca tentei (Lucas, 2023).

Como podemos perceber, o problema do auxílio estudantil se refere, sobretudo, quando os alunos iniciam a graduação, pois conforme os dados acima a maioria dos estudantes afirmaram serem ou já terem sido contemplados.

Emanuel, em sua fala, revela a importância do auxílio, pois segundo ele sem a bolsa não teria conseguido se manter no curso. Nesse sentido, as assistências estudantis são de extrema relevância para manter o estudante na universidade e lhe possibilitar um melhor percurso acadêmico.

Outro dado importante é que 80% dos estudantes declararam atuar ou já terem atuado como bolsista ou voluntário em algum programa da universidade, sendo o Protut⁴ e projetos de extensão os mais recorrentes.

Já atuei na extensão, no programa residência pedagógica e estou na tutoria (Rosa, 2023).

Não, justamente por causa do meu trabalho que me impossibilitou de participar de projetos da universidade devido o tempo que não tenho. Tinha vontade, mas o trabalho não permitiu (Pedro, 2023).

De acordo com os dados percebemos que a maior parte dos estudantes estão ou já estiveram engajados em algum programa da instituição. Essas atividades não obrigatórias promovem a adaptação e motivação dos estudantes em relação à vida acadêmica. Além disso, o envolvimento com atividades acadêmicas desse tipo traz duplo benefício para o estudante, pois além de favorecer o desenvolvimento acadêmico, auxilia na sua vida financeira, tornando-se, assim, um elemento importante para sua permanência (BATISTA, 2016; SILVA 2017).

4.2 TEMPO E FORMAÇÃO ACADÊMICA: PENSANDO OS MOTIVOS QUE LEVAM A OPOSIÇÃO DESTES TERMOS

Vimos anteriormente que todos os estudantes reprovaram em pelo menos uma disciplina de seus referidos cursos. Para compreendermos melhor esse fato conversamos sobre a qual/quais fator(es) eles atribuíam essa(s) reprovação/reprovações. Vários foram os fatores citados, conforme exploramos a seguir:

Acho que porque cálculo I é no primeiro período e aí a diferença que você é acostumada no ensino médio para vir já para universidade e como eu falei eu não tenho uma base muito boa. Senti muita dificuldade nisso, no primeiro período eu estudei só que em cima da hora, faltando uma semana para prova, e achei que dava conta porque no ensino médio é assim estuda uma semana e tira 10,00 (Bruna, 2023).

⁴ Protut – Programa de Tutoria de Apoio às Disciplinas Básicas.

Dificuldade de aprendizagem na disciplina e metodologia do professor (Laisa, 2023).

Algumas foram incompetência minha. Falta de estudo ou insuficiente (Pedro, 2023).

Em cálculo I o ensino não foi adequado, não tive suporte quando procurei; também a questão da lacuna deixada pelo ensino médio; quanto a termodinâmica e química quântica teve a dificuldade com a disciplina que não consegui acompanhar na primeira tentativa (Antônio, 2023).

Na fala de Bruna, a dificuldade com a adaptação em relação às provas e com os conteúdos-base do ensino médio foram os fatores causadores de sua reprovação, sendo este último também mencionado por Antônio. Laisa atribui a sua reprovação a dificuldade de aprendizagem na disciplina e metodologia do professor, já Pedro reconhece que houve pouco estudo.

Os fatores citados pelos estudantes como responsáveis pelas reprovações nas disciplinas corroboram com os obtidos nas pesquisas de Melo e Saldanha (2020), Feu *et al.* (2022) e Yamaguchia e Silva (2019).

A pesquisa de Melo e Saldanha (2020) apontou a deficiência de base dos estudantes, metodologia do professor; a falta de estudo extraclasse, o desinteresse por parte dos alunos, ligado à falta de identificação com o curso, e a dificuldade para se deslocar até o campus como sendo os elementos que mais contribuíram para a alta taxa de reprovação dos estudantes.

De acordo com o estudo de Yamaguchia e Silva (2019) a reprovação na disciplina de Química Geral é resultado de variáveis como a falta de identificação com a disciplina, situação socioeconômica difícil, metodologia incoerente e dificuldade de aprendizagem de alguns conteúdos em razão de lacunas deixadas pelo ensino médio. Para os autores, os estudantes ingressantes, geralmente, são os que acabam tendo uma maior dificuldade com esse componente curricular, por ser o primeiro contato deles com a Química.

Assim como nos estudos de Melo e Saldanha (2020) e Yamaguchia e Silva (2019), o de Feu *et al.* (2022) identificou que a falta de conhecimentos prévios da educação básica foi o que mais refletiu no insucesso dos estudantes nas disciplinas.

Muitos foram os relatos em que a didática do professor estava presente como sendo um dos responsáveis pelo insucesso dos estudantes nas disciplinas. Estes ainda relataram como julgam a didática dos professores e a forma de avaliação deles:

A maioria são bacharéis, assim percebo a dificuldade deles em buscar novos recursos, novas formas de ensinar, sem apenas utilizar data show e quadro. Então, a didática deles é muito difícil de compreender, a gente tem que estudar mais em casa do que na aula. Já os professores da área da educação, alguns tem a didática bem bacana, mas tem outros que não pensam na demanda de atividades dos alunos, por exemplo,

deixam muito textos para o aluno estudar e acaba que isso sufoca. A forma de avaliação dos professores da química eu não concordo muito, porque geralmente é só prova e não acredito que a prova vá mostrar todo o conhecimento que o aluno adquiriu ou vai medir se realmente ele aprendeu. Sem falar que a prova tem aquele momento de tensão e de nervosismo. Deveria haver outras formas de avaliar e poderia até conciliar com a prova, mas só prova não acho legal (Simone, 2023).

Varia muito de professor para professor, tens uns que dá para acompanhar já tem outros que é mais complicado, sofremos mais para entender. Acho que a avaliação poderia ser diferente, porque acredito que não é que você fez uma mal prova que você não sabe de nada, as vezes acontece de dar um branco, não está em um dia bom, preocupado. Deveria ter outro tipo de avaliação além de prova, porque a prova não mostra totalmente a capacidade do aluno (Lucas, 2023).

Não são todos, mas a didática de muitos professores é péssima. Sabem muito e são bem formados, mas a forma de passar o conteúdo não sabem, só usam uma metodologia o que dificulta nossa aprendizagem. Se a gente fica só olhando para um slide, não participa, não temos voz na sala, não conseguimos absorver, acho que a dificuldade com alguns conteúdos poderia ser resolvida só com a mudança de didática de alguns professores. Gosto mais das aulas da educação, porque eles fazem diferente, variam nas formas de avaliação. Mas a forma de avaliação da maioria dos professores é prova e não acho que prova é um método que avalia 100% o aluno. Outra coisa é que os professores aqui não fazem feedback de disciplinas, só no sigaa, mas nem sabemos se são realmente lidos, então deveria haver esse momento de feedback para expormos nossas opiniões sobre o que deu certo e o que não deu na disciplina, até para ajudar as próximas turmas (Rosa, 2023).

Percebemos que há insatisfação dos estudantes quanto a didática e a forma de avaliação da maioria dos professores. Rosa declara que a utilização somente de slides e quadro em uma aula na qual o aluno não participa e não tem voz dificulta a aprendizagem. Quanto a avaliação, os estudantes afirmam que a maioria dos docentes só avaliam por meio de prova e destacam que este instrumento não é capaz de medir totalmente a aprendizagem do aluno. Simone e Lucas propõem outras formas de avaliação, como aliar à prova outros instrumentos. Além disso, Rosa menciona que ao fim das disciplinas deveria haver um momento para os feedbacks, de forma a expor o que deu e o que não deu certo.

Cavalcante e Evangelista (2019), Aragão (2021) e Lamers; Santos e Toassi (2017) constataram a metodologia docente como elemento relevante para a retenção e destacam que a dificuldade de aprendizagem dos conteúdos está intimamente relacionada a essa questão. A pesquisa desses últimos autores apontou a necessidade de tornar as aulas mais dinâmicas e menos expositivas, assim como o desenvolvimento de práticas que envolvam a participação dos estudantes e que facilitem a aprendizagem.

Sobre a forma de avaliação dos professores foi constatada a necessidade de superar a metodologia tradicional, que prioriza a memorização na maioria das avaliações, pois de acordo com Lukesi (2011), muitas vezes não são usadas para auxiliar na aprendizagem dos estudantes,

mas para dificultar, seja com um nível de questões acima do que foi ensinado em sala de aula, uma linguagem complexa e etc.

Dessa forma, concordamos com Cavalcante e Evangelista (2019) quando afirmam que mesmo a universidade exigindo uma postura maior de autonomia, se comparada ao ensino médio, esta não se isenta da responsabilidade, sendo capaz ou não de viabilizar o sucesso educacional do estudante.

Além da questão voltada a didática dos professores como um dos fatores responsáveis pelas reprovações, todos os estudantes evidenciaram que a oferta de disciplinas exclusivamente anuais nos cursos de Química do CCA/UEPB tem contribuído para sua maior permanência na universidade:

Atrapalha muito. Um exemplo é cálculo I, que se perder ela você fica travado no curso, porque muitas disciplinas têm ela como pré-requisito. Eu não consegui avançar no curso por ser ofertada de ano em ano, então não podia me matricular nas disciplinas que dependiam dela, enquanto não a pagasse (Rosa, 2023).

Isso é uma coisa me desestimula muito. Existem também muitos pré-requisitos e acontece muito choque de horário. É por isso tudo que estou no meu quinto ano de curso e irei passar mais um, sendo que perdi só duas disciplinas. Então, foram as duas reprovações, ofertas de disciplinas anuais, tem muito pré-requisito, muito choque de horário [...] (Antônio, 2023).

Rosa declara que ao ser reprovada em Cálculo I não conseguiu avançar no curso, visto que esta disciplina tem muitos pré-requisitos e só é ofertada uma vez ao ano, a impossibilitando de se matricular nas disciplinas que dependiam dela. Antônio afirma que foi reprovado em apenas duas disciplinas, mas está em seu quinto ano de curso e ainda restam um ano. Assim, ele atribui seu insucesso a ofertas de disciplinas anuais, aos pré-requisitos e aos choques de horário.

Ao analisar as falas, verificamos que os estudantes julgam que a oferta de disciplinas exclusivamente anuais, em conjunto com os pré-requisitos, os tem prejudicado e contribuído para a sua retenção. Essa necessidade de atenção quanto a demora de ofertas de disciplinas e aos pré-requisitos também foi apontada nos estudos de Aragão (2021) e Evangelista (2020).

Reconhecemos que a oferta de disciplinas exclusivamente anuais pelo curso é uma problemática bem característica dos cursos de Química, que impede o estudante de progredir no curso, sobretudo quando ele reprova alguma disciplina, visto que com isso fica desbloqueado e, conseqüentemente, surge outra dificuldade que é a dos choques de horários. E conforme vimos anteriormente, são altíssimos os índices de reprovação nos cursos. Esta é uma outra questão que precisa ser melhor revista pela coordenação do curso, de forma a se pensar na

possibilidade de mudanças na organização curricular, reduzindo o tempo de oferta das disciplinas, principalmente das obrigatórias, que são pré-requisitos para outras.

Durante a conversa, os estudantes citam outros fatores que acreditam terem contribuído para suas retenções:

A pandemia atrapalhou muito. Teve períodos suplementares que não me matriculei em nenhuma disciplina, porque estava muito ansiosa e não conseguia me concentrar. Então eu só colocava algumas para não me sobrecarregar, porque sabia que não ia dar conta, justamente pelo período pandêmico ser desgastante. O que me prejudicou mais foi a questão da ansiedade, acabei priorizando a minha saúde, porque vi que estava me prejudicando. Também teve os casos que muitas disciplinas não eram ofertadas a exemplo das experimentais (Bruna, 2023).

Alguns professores são muito carrascos, querem que o aluno faça as coisas só do jeito deles, isso amedronta, então quando surge algum empecilho o aluno desiste da disciplina, por conta do professor. A pandemia também dificultou por eu não está acostumada com aquele modelo de ensino, então acabei colocando poucas disciplinas e isso atrasou ainda mais o curso (Daniela, 2023).

A pandemia também foi um fator bastante citado pelos estudantes como causa da retenção. Bruna relata que a pandemia lhe prejudicou muito, afetando a sua saúde e, conseqüentemente, seus estudos, pois de acordo com ela teve períodos em que limitou o número de matrícula nas disciplinas e teve períodos suplementares que não cursou nenhuma. Acrescenta que teve também os casos em que as disciplinas experimentais não eram ofertadas. Daniela menciona que os professores são carrascos e isso acaba amedrontando os estudantes. Além disso, expõe que a dificuldade de adaptação com o modelo de ensino remoto, por conta da pandemia, acabou dificultando e ela, assim como Bruna, se matriculou em poucas disciplinas.

Infelizmente, com a pandemia da Covid-19, tivemos que nos adaptar a uma nova realidade do dia para a noite e isso acarretou alguns problemas, como saúde e acadêmicos, como vimos através dos relatos. Embora tenha contribuído para a retenção, a pandemia é um fator que não estava no controle nem dos estudantes nem da instituição. Nesse sentido, naquele momento não havia muito o que se fazer, mas hoje deve-se pensar em estratégias que venham minimizar tal prejuízo, dentre outras a questão da oferta de disciplinas e os pré-requisitos, como já foi mencionado anteriormente.

Ainda nesse contexto, os estudantes expuseram o que poderia ter sido realizado pela UFPB e por eles para evitar o atraso na conclusão de seus cursos:

Ofertar disciplinas semestralmente; a questão de tutor e monitor [...] sinto falta de fiscalização dos professores. [...] Precisamos de um certo apoio da UFPB, ela apoia com auxílios, mas sinto falta de um apoio emocional, incentivo, motivação, um evento, atividades extraclasse, alguma coisa que ajudasse a despertar o interesse da gente. Também acho que a UFPB poderia deslocar cálculo I para períodos posteriores

e no primeiro ofertar uma disciplina de introdução ao cálculo, acho que a retenção seria menor (Antônio, 2023).

Se a UFPB disponibilizasse as disciplinas por semestres, adiantaria mais um pouco. E por mim, talvez se dedicasse mais tempo para estudar, porque as vezes acontece de eu escolher não estudar, acho que pelo cansaço (Júlia, 2023).

Acho que puxar mais dos professores em relação a serem mais humanos e a melhorar a didática. [...] Verificar as dificuldades dos alunos e colocar práticas que sejam válidas e que realmente funcionem, para modificar essas metodologias utilizadas. Por mim, teria me organizado melhor, buscaria algo para recuperar minha motivação [...] (Fabiana, 2023).

Antônio relata que a UFPB poderia ofertar as disciplinas semestralmente, assim como Júlia, que além dos auxílios fosse oferecido um apoio emocional, motivacional e a realização de eventos que incentivassem e despertassem o interesse; e que ao invés de cálculo I no primeiro período fosse ofertado uma disciplina de introdução ao cálculo. Já Fabiana acredita que os professores precisariam serem mais humanos e melhorar a didática e as metodologias utilizadas, além disso cita que para evitar a sua retenção poderia ter buscado superar sua desmotivação.

Júlia reconhece que poderia ter dedicado mais tempo aos estudos, mas pelo cansaço às vezes opta por não estudar. O estudante que precisa trabalhar tem um maior prejuízo quanto ao seu desempenho acadêmico, pois o cansaço e a falta de tempo são fatores presentes, por isso terão um percurso que vai exigir uma maior disciplina e gerenciamento do tempo do que um estudante que se dedica totalmente aos estudos (CAVALCANTE; EVANGELISTA, 2019).

4.3 ENTRE O TEMPO IDEAL E O TEMPO REAL: AS IMPLICAÇÕES SURGIDAS COM A RETENÇÃO

Reconhecidas as dificuldades vivenciadas pelos estudantes e as contribuições destas para a manutenção do status de retidos, buscamos neste momento da conversa entender de que forma a permanência prolongada no curso impactou emocional, social e economicamente os estudantes participantes.

O desestímulo, que dentro outros fatores também acontecem por causa da quantidade de bolsas limitadas para o bacharelado. Sou do bacharelado e fui para tutoria, porque não tinha oportunidade de bolsas para pesquisa. E mesmo assim, as restrições dos editais de bolsas do Protut complicam [...] (Antônio, 2023).

[...] Comecei a me desmotivar depois das reprovações e com os professores me tratando mal. Isso fez com que eu fosse empurrando o curso com a barriga, fui vendo que talvez isso não fosse para mim, comecei a não gostar do curso, pensei em desistir (Jaiana, 2023).

Reconhecemos a partir de tais narrativas que o desestímulo com o curso é uma das principais consequências da retenção. Antônio atribui seu desestímulo, dentre outros fatores, às

poucas bolsas destinadas para o curso do bacharelado e a algumas exigências dos editais. Jaiana declara que sua desmotivação se iniciou após as reprovações e a relação difícil com docentes.

Ao ser reprovado é normal que o estudante se sinta desmotivado, por saber que terá que cursar novamente a disciplina, bem como porque, na maioria das vezes, ele é tido como o único culpado do seu insucesso. No entanto, esse sentimento pode levá-lo a “empurrar o curso com a barriga”, como mencionado por Jaiana. Outro problema, e que pode conduzir a este, é o mal relacionamento estabelecido entre professor e estudante, pois sabemos que uma relação saudável entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem é primordial para o um bom desempenho do estudante.

De acordo com as narrativas, percebemos que além do desestímulo ser consequência da retenção, fatores internos à Instituição também têm influenciado, tendo em vista as reclamações feitas a respeito das poucas bolsas, professores e as reprovações. Estando este último ligado a fatores referentes aos estudantes ou aos professores, pois como vimos em nossos resultados a metodologia/didática dos professores, a dificuldade com os conteúdos do ensino médio e a falta de estudos foram um dos motivos pelas reprovações citados pelos estudantes.

O desejo de abandonar o curso também foi expresso pelos estudantes:

A pandemia contribuiu bastante para atrasar o curso, porque fiquei um tempo meio depressivo, e quase desisti do curso. Nesse período só colocava duas disciplinas por semestre. Teve também o desestímulo com o curso (Pedro, 2023).

Outra coisa é que os professores são muito carrascos em certas situações, por exemplo eu passei um ano com muita ansiedade, justamente na pandemia, então comecei a tomar remédio e a ficar muito mal e que tipo de compreensão eu tive? Nenhuma. Eu só ainda não desisti do curso porque está no final, se estivesse no quarto período já teria desistido, porque acho que tem outras grades em outros cursos mais interessantes (Antônio, 2023).

Pedro relata que devido a problemas de saúde quase desistiu do curso e Antônio evidencia a incompreensão por parte dos professores quanto a dificuldade que estava passando, se queixa da grade do curso e acrescenta que só não abandonou o curso porque já está quase concluindo. Assim, foram citados fatores pessoais e institucionais como razões para o abandono do curso, estando os problemas de saúde mentais presentes nas falas de Pedro e Antônio.

Quanto aos problemas psiquiátricos é importante que a universidade amplie o quadro de médicos dessa área, de modo a melhor atender os que necessitam desse atendimento, oferecendo assim a possibilidade de um percurso acadêmico de sucesso ao estudante. A cerca das queixas aos professores e a grade curricular dos cursos, seria interessante a coordenação

voltar o olhar para essas questões e pensar em estratégias que possam reverter tal situação e assim evitar a retenção e a evasão.

Outras implicações da retenção na vida social e econômica dos estudantes podem ser observadas pelas narrativas a seguir:

[...] os editais de bolsas não permitem a participação de pessoas que foram para final ou com CRA⁵ menor que 7. Acabei perdendo várias oportunidades de bolsas de tutoria para disciplinas que eu gosto por causa desses critérios (Antônio, 2023).

Acho que faltava motivação com o curso (Júlia, 2023)

Antônio relata que por conta do CRA baixo não conseguiu bolsas e Júlia menciona a falta de motivação com o curso. Nesse sentido, se o estudante é impossibilitado de atuar como bolsista em algum programa da universidade em razão de não estar com suas notas na “média”, isso afeta diretamente em sua situação econômica e em seu desenvolvimento acadêmico, como destacado anteriormente. A desmotivação com o curso também pode levar o estudante a não querer mais prosseguir na carreira, por não conseguir ter uma visão positiva quanto ao futuro. Diante disso, conseguimos perceber o quão a vida do estudante como um todo sofre influência da retenção.

⁵ CRA – Coeficiente de Rendimento Acadêmico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A retenção discente traz diversos prejuízos aos estudantes, instituição e sociedade, necessitando ser discutida e encarada como um grave problema não só do estudante, mas também do corpo docente e da instituição de ensino.

O questionário aplicado na pesquisa conseguiu avaliar o perfil socioeconômico dos estudantes em situação de retenção, a partir do qual foi visto que eles são jovens, que possuem, em sua maioria, entre 25 e 30 anos de idade, majoritariamente se autodeclaram brancos, do sexo feminino e com renda familiar de até um salário mínimo. Além disso, são procedentes de cidades da Paraíba, do Rio Grande do Norte e do estado de Pernambuco, sendo a maior parte deles solteiros e sem filhos.

A partir das conversas realizadas compreendemos que a retenção dos estudantes está associada a diversos fatores, como conciliar trabalho e estudo, pois o tempo fica reduzido para se dedicar às atividades acadêmicas, bem como pelo cansaço físico e mental, má alimentação e estresse, influenciando negativamente no rendimento acadêmico.

Todos os estudantes retrataram já terem sido reprovados, sendo as maiores reprovações nas disciplinas de Cálculo, Princípios de Análises Químicas, Termodinâmica Química, Álgebra Linear e Reatividade dos Compostos Orgânicos, por motivos de lacunas deixadas pelo ensino médio, metodologia docente, dificuldade de aprendizagem e falta de estudo.

Muitos foram os relatos de insatisfação quanto a metodologia e a forma de avaliação da maioria dos professores, sendo constatada a necessidade de mudança por parte dos professores quanto a forma de exposição do conteúdo, dos instrumentos avaliativos utilizados e de participação dos estudantes nas aulas.

A oferta de disciplinas exclusivamente anuais nos cursos de Química do CCA/UFPB, pandemia e problemas de saúde mental são outros fatores que conduziram os estudantes a uma maior permanência na universidade.

A retenção discente afetou a vida dos estudantes, ocasionando desânimo com o curso, desejo de desistir da graduação, impossibilidade de concorrer a bolsas, prejudicando sua situação financeira e envolvimento com o curso.

Portanto, a princípio, se faz necessário que a coordenação, professores e estudantes dos cursos de Química da UFPB, Campus II, não se isentem da responsabilidade que lhes cabem quanto ao sucesso ou fracasso acadêmico. Para que se caminhe em direção a soluções para a retenção discente se faz relevante que todos os envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem compreendam a influência que exercem sobre o percurso acadêmico, além de

buscarem estratégias que venham a atenuar o índice de reprovação nas disciplinas e a dificuldade com os conteúdos do ensino médio. No contexto da instituição de ensino é preciso que a coordenação dos cursos reveja e pense na possibilidade de mudança a respeito do tempo de oferta de disciplinas, sobretudo, das obrigatórias.

Esperamos que esta pesquisa seja sucedida por tantas outras que, ao reconhecerem o contexto de retenção acadêmica, explorem novas possibilidades para a superação deste cenário, bem como reconheçam e comuniquem a existência ou ausência de esforços institucionais para viabilizar a formação de estudantes retidos.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Gabrielly Belmont de Brito Lima. **Retenção de estudantes contemplados com a assistência estudantil na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/22538>. Acesso em: 10 out. 2022.
- ARAÚJO, Ana Cléssia Pereira Lima de; MARIANO, Francisca Zilania; OLIVEIRA, Celina Santos de. Determinantes acadêmicos da retenção no Ensino Superior. **SciELO**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 113, p. 1045-1066, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902255>. Acesso em: 19 nov. 2022.
- ARRIGO, Viviane; SOUZA, Miriam Cristina Covre; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias. Elementos caracterizadores de ingresso e evasão em um curso de licenciatura em Química. **ACTIO**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 243-262, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/6757>. Acesso em: 10 out. 2022.
- BARBOSA, Matheus Rodrigues da Silva. **Estudo de alguns indicadores de insucesso acadêmico nos cursos de química do CCA/UFPB**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciado em Química) - Universidade Federal da Paraíba, Areia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17663>. Acesso em: 30 out. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2022.
- BATISTA, Nilcione Maciel Lacerda. **Trajetórias de sucesso escolar dos jovens oriundos de escolas públicas no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8485?locale=pt_BR. Acesso em: 03 mar. 2022.
- 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. Disponível em: https://www1.udesc.br/arquivos/id_submenu/102/diplomacao.pdf. Acesso em: 04 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Indicadores de fluxo da educação superior**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-fluxo-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 nov. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 08 nov. 2022.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura,

cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 05 nov. 2020.

CARELLI, Maria José Guimarães; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Condições temporais e pessoais de estudo em universitários. **Psicologia escolar e Educacional**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 265-278, 1998. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571998000300006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 25 nov. 2022.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Jovens universitários. *In*: SPOSITO, Marília Pontes. (Coord.) **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: INEP, 2002, p. 135-155. Disponível em:
http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/juventude_escolarizacao_n7_0.pdf. Acesso em: 25 nov. 2022.

CAVALCANTE, Sueli Maria de Araújo; EVANGELISTA, Leilane Lima Almeida. Permanência prolongada discente na graduação: fatores determinantes e estratégias para o êxito em uma IFES. **Revista em Educação em Debate**, Fortaleza, n. 79, p. 124-142, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/47176/1/2019_art_laevangelista.pdf. Acesso em: 28 nov. 2022.

CONAE - CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em:
http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf. Acesso em: 13 out. 2022.

COSTA, Francisco José; COSTA, Paulo Roberto Santos; MOURA, Junior Pedro Jácome. **Diplomação, Evasão e Retenção**: modelo longitudinal de análise para o Ensino Superior. Editora da UFPB: João Pessoa, 2017. Disponível em:
http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/diplomaaaoo_evasao_e_retenaao_modelo_longitudinal_de_analise_para_o_ensino_superior_1510325886.pdf. Acesso em: 20 de nov. 2022.

CRESWELL, Jhon Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto alegre: Artmed, 2007. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/696271/mod_resource/content/1/Creswell.pdf. Acesso em: 01 mar. 2023

DAITX, André Cristo; LOGUERCIO, Rochele de Quadros; STRACK, Ricardo. Evasão e retenção escolar no curso de Licenciatura Em Química do Instituto de Química da UFRGS. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 153, 2016. Disponível em:
<https://pdfs.semanticscholar.org/d422/cb5ea4dd03a0e9436cff78969ceb7cecf776.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2022.

DIAS, Ana Flávia Medeiros; CERQUEIRA, Guilherme Salazar; LINS, Luciano Nadler. Fatores determinantes da retenção estudantil em um curso de graduação em engenharia de produção. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 37, Recife, 2009. **Anais [...]**. Recife, 2009. Disponível em:
<https://abenge.org.br/cobenge/legado/interna.php?ss=10&ctd=82>. Acesso em: 27 nov. 2022.

EVANGELISTA, Leilane Lima Almeida. **Retenção discente em cursos de graduação: um estudo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)**. 2020 Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/54208/3/2020_dis_llaeangelista.pdf. Acesso em: 25 nov. 2022.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos: a força das multiplicidades, acasos, encontros, experiências e amizades. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 41-64.

FEU, Karla; SIMMER, Ana Paula; DARDENGO, Raquel P.; FERREIRA, Bárbara D. L. Permanência e êxito dos estudantes no curso de licenciatura em química versus reprovações em disciplinas iniciais. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Vitória, Espírito Santo, v.12, n.1, p. 50 - 80, 2022. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/1630/946>. Acesso em: 25 nov. 2022.

FONAPRACE. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES – 2018**. Uberlândia, 2019. Disponível em: <http://www.fonaparace.andifes.org.br/site/wp-content/uploads/2019/06/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioeconomo-CC%82mico-dos-Estudantes-de-Graduac-CC%A7a-CC%83o-das-U.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022

GAMA, Esther Nunes Klein. **Obstáculos à formação no ensino superior: um estudo da retenção discente na graduação presencial do Centro de Artes da UFES**. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/2543>. Acesso em: 13 out. 2022.

JESUS, Filipe Augusto de. Em busca de soluções para evitar a evasão nos cursos de exatas da Universidade Federal de Sergipe: relatos de uma proposta da química. **Debates em Educação**, Maceió, v. 7, n. 15, p. 33-55, 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/974/1567>. Acesso em: 25 nov. 2022.

LAMERS, Juliana Maciel de Souza; SANTOS, Bettina Steren dos; TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti. Retenção e evasão no Ensino Superior Público: estudo de caso em um curso noturno de Odontologia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-26, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/VKcKSJQxVhsPKgpNV8YMhzx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 nov. 2022.

LARROSA, Jorge. Epílogo: A arte da conversa. In: SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro DP&A, 2003, p.212.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed., São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao->

MII/Avalia% E7% E3o% 20da% 20aprendizagem% 20Escolar_Cap% EDtulo% 20II.pdf >. Acessado em: 28 nov. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **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.

MELO, Ana Danielle de Queiroz; SALDANHA, Sabrina Maria Cordeiro. A retenção dos alunos da licenciatura em química do IFCE, Campus Quixadá: uma Análise. **Educação, Escola e Sociedade**, Montes Claros, Minas Gerais, v. 13, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rees/article/view/1980>. Acesso em: 29 out. 2022.

MORAES, Joana de Paula Boeno. **Retenção discente no centro de ciências humanas e naturais da UFES: o caso do curso de letras-português e geografia**. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2529/1/tese_9194_Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Final%20-%20Joana%20Boeno20160107-101401.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

NAKAMURA, Paulo Hideo; BRANCO, Uyguciara Veloso Castelo; ARAÚJO, Edineide Jezine Mesquita. Alguns indicadores de permanência/abandono na Educação Superior: elementos para o debate. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS. 23, Belém, 2015. **Anais [...]**. Belém, 2015, p. 754-772. Disponível em: [AnaisRedeUniversitas2705.pdf \(uerj.br\)](#). Acesso em: 12 out. 2022.

NUNES, Ginete Cavalcante; NASCIMENTO, Maria Cristina Delmondes; LUZ, Maria Aparecida Carvalho Alencar. Pesquisa científica: conceitos básicos. **Revista multidisciplinar e de psicologia**, Jaboaão dos Guararapes, ano 10, n. 29, p. 144-151, 2016. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/issue/view/34>. Acesso em: 06 nov. 2022.

NUNES, Roseli Souza dos Reis; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Elementos que interferem na permanência do estudante na Educação superior pública. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS, 23, Belém, 2015. **Anais [...]**. Belém, 2015, p. 815-830. Disponível em: [AnaisRedeUniversitas2705.pdf \(uerj.br\)](#). Acesso em: 13 out. 2022.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 301 - 315, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v22n2/1982-5765-aval-22-02-00301.pdf>. Acesso em: 11 out. 2022.

PEREIRA, Alexandre Severino. **Retenção discente nos cursos de graduação presencial da UFES**. 2013. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2471/1/tese_6638_Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Final%20-%20Alexandre%20Severino.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, Geize Kelle Nunes; FALEIRO, Wender. Projeto político-pedagógico: instrumento de valorização identitária dos sujeitos. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 96-120, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/55014/31718>. Acesso em: 21 jun. 2023.

RISSI, Marinalva Calabrez; MARCONDES, Martha Aparecida Santana. (orgs). **Estudo sobre a reprovação e retenção nos cursos de graduação** - 2009. Relatório. Londrina: UEL, 2011. Disponível em: http://www.uel.br/proplan/LIVRO_CD_COMPLETO_Retencao_reprovacao.pdf. Acesso em: 05 jun. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no século XXI. **Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. - São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3258313/mod_resource/content/1/A%20Universidade%20no%20Seculo%20XXI.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.

SILVA, Gideon Soares da. **Retenção e evasão no ensino superior no contexto da expansão**: o caso do curso de engenharia de alimentos da UFPB. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Superior) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <http://www.ce.ufpb.br/mppgav/contents/documentos/dissertacoes/turma-1/m-sc-gideonsoares-da-silva-pdf-completo.pdf/view>. Acesso em: 22 mai. 2022.

SILVA, Polyana Tenório de Freitas; PINTO, Vannildo Cardoso; BITTENCOURT, Ibsen Mateus, SANTA RITA, Luciana Peixoto. Indicadores de gestão do ensino superior e sua correlação e retenção: Uma análise da taxa de sucesso na graduação em seis instituições federais de ensino entre 2006 e 2015. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GESTÃO DE PROJETOS, INOVAÇÃO E SUSTENTABILIDADE, 6, 2017, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, 2017. Disponível em: <https://singep.org.br/6singep/resultado/506.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2022.

STRESSER, Janicely Fátima; NOVAKOSKI, Marcos José. HISTÓRIA DA MATEMÁTICA: UMA ABORDAGEM PARA A MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO. **Diálogos Multidisciplinares**. v. 1 n. 3 p. 173-188, 2013. Disponível em: <https://faculadeguapauava.edu.br/periodicos-on-line/>. Acesso em: 05 jun. 2023.

TERRA, Gianly do Nascimento. **A retenção em cursos do Centro de Ciências Agrárias da UFES**: uma análise da percepção da comunidade universitária. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2528/1/tese_9193_Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Final%20-%20Giany%20Terra.pdf. Acesso em: 25 mai. 2022.

UFPB - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Química**. Areia: UFPB, 2011a. Disponível em: https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/20171001896bc740444747e2aa2ff08a/Rsep65_2011.pdf. Acesso em: 01 nov. 2022.

UFPB - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto político pedagógico do curso de Bacharelado em Química**. Areia: UFPB, 2011b. Disponível em: <https://sig->

arq.ufpb.br/arquivos/20170390293f7a404446282a216721a8/Rsep66_2011.pdf. Acesso em: 01 nov. 2022.

VARGAS, Juliano; NERES, Ivonaldo Vieira. Uma investigação das causas da retenção discente no Bacharelado em Gestão Ambiental da Faculdade UnB Planaltina. **O Eco da Graduação**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 23-44, 2019. Disponível em: <http://ecodagraduacao.com.br/index.php/ecodagraduacao/article/view/71>. Acesso em: 28 out. 2022.

VIEIRA, Carlos; CRISTÓVÃO, Dália. **Insucesso escolar na Universidade de Évora. Instrumentos de recolha da opinião: contributos para um diagnóstico**. n. 7. Évora: Pró-reitoria para a Política da Qualidade e Inovação, 2007. 22 p.

YAMAGUCHIA, Klenicy Kazumy de Lima; SILVA, Jath da Silva e. Avaliação das causas de retenção em química geral na Universidade Federal do Amazonas. **Química Nova**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 346-354, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/qn/a/hYVpQK4GBCG355MbZCZDZXr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2022.

APÊNDICE A – CONVITE ENVIADO PARA OS DISCENTES

CONVITE PARA PESQUISA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO Olá, discente...	
<p>Você está sendo convidado a participar da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulada provisoriamente como “Análise da retenção discente nos cursos de química do CCA/UFPB”, a qual tem como pesquisadoras a graduanda Andréia Clementino dos Santos e as professoras orientadoras Dra. Maria Betania Hermenegildo dos Santos e Ma. Quézia Raquel Ribeiro da Silva. Antes de decidir se participará, lhe convido a conhecer a pesquisa para verificar se concorda com ela.</p>	
<p>Objetivo geral: Analisar os fatores associados a retenção dos discentes dos cursos de Química da Universidade Federal da Paraíba, Campus II.</p>	<p>Objetivos específicos: Identificar os estudantes classificados como retidos nesses cursos; conhecer o perfil desses discentes; verificar a sua percepção em relação à retenção e identificar os motivos causadores da permanência prolongada a partir do ponto de vista dos discentes.</p>
<p>Por que você está sendo convidado(a)? Por ser classificado como discente retido do curso Química, da universidade Federal da Paraíba, CCA-Campus II.</p>	
<p>Caso aceite participar, o que terei que fazer? Você terá que participar de uma conversa sobre as causas que têm lhe conduzido a situação de retido. Asseguramos que sua identidade será preservada e as informações obtidas não serão associadas ao seu nome, em nenhum documento, relatório e/ou artigo que resultem desta pesquisa.</p>	<p>A pesquisa apresenta algum risco? Informamos que foram adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos, porém essa pesquisa pode acarretar o seguinte risco em decorrência dos seus procedimentos: tempo gasto ao participar da pesquisa.</p>
<p>Tenho que participar? Você é quem decide. Caso escolha tal opção sua participação é absolutamente voluntária e, por isso, lhe é garantido o direito de não participar da conversa, sem a necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo se retirar da pesquisa a qualquer momento.</p>	<p>O que acontecerá quando o estudo terminar? Os pesquisadores responsáveis farão uma apresentação dos resultados aos participantes, em data agendada. Tais dados serão utilizados na construção de artigos para revistas/congressos e do TCC, que ficará disponível no repositório da UFPB para consulta virtual.</p>
<p>Caso aceite, peço que preencha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para confirmar a sua participação através do link: https://forms.gle/SE5dVntXC578AwhF7. Afirmo que ficarei lisonjeada com o seu aceite e me coloco ao seu inteiro dispor. Se porventura considere necessário mais informações durante a pesquisa, favor entrar em contato com a pesquisadora.</p>	
<p>Nome completo: Andréia Clementino dos Santos Endereço: Rua – Severino Bronzeado - 278 Telefone: (83) 996561575 E-mail: andreiasantosquimica@gmail.com</p>	
<p>Atenciosamente, Andréia Clementino dos Santos</p>	

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Declaro que li as informações do convite e que fui esclarecido(a) quanto à pesquisa **“Retenção discente nos cursos de Química do CCA/UFPB”**. Diante do exposto, informo que concordo com as condições apresentadas, sendo a minha participação voluntária, sigilosa e gratuita, podendo desistir dela a qualquer momento. Para fins exclusivamente acadêmicos e científicos, autorizo às pesquisadoras gravarem a conversa para utilização posterior, bem como a utilizarem total ou parcialmente os dados obtidos com o estudo. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.



viniciuscruz1998@gmail.com

(não compartilhado) [Alternar conta](#)



***Obrigatório**



Nome completo: *

E-mail:

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES

LEVANTAMENTO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO

Com o objetivo de conhecer seu perfil socioeconômico convidamos você a responder as questões a seguir, as quais servirão para compor a pesquisa "RETENÇÃO DISCENTE NOS CURSOS DE QUÍMICA DO CCA/UEPB". Vale salientar que todos os dados obtidos serão mantidos em sigilo e por isso a identidade dos participantes não serão reveladas. Desde já agradeço pela disponibilidade das informações prestadas.



viniciuscruz1998@gmail.com
(não compartilhado) [Alternar conta](#)



***Obrigatório**

Idade: *

- De 16 a 19 anos.
- De 20 a 24 anos.
- De 25 a 30 anos.
- De 31 a 39 anos.



De 40 a 49 anos.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE CONVERSA COM OS DISCENTES

PERGUNTAS NORTEADORAS

1. Você poderia indicar sua participação na vida econômica da família?
2. Você trabalha? Caso sim, qual sua opinião sobre conciliar trabalho e estudo?
3. Em que tipo de escola você cursou o ensino básico, pública ou privada?
4. A formação escolar que teve no ensino médio foi suficiente ou deixou lacunas que têm dificultado a aprendizagem de alguns conteúdos?
5. Qual/quais foi/foram o(s) critério(s) para escolha do curso: facilidade no ingresso, identificação com o curso, mercado de trabalho, interferência de terceiros (familiares ou amigos) ou outro motivo?
6. Descreva as dificuldades que teve em se adaptar ao contexto e demandas da universidade.
7. Você é assistido ou já foi com algum auxílio estudantil da instituição? Em caso afirmativo, qual (is)?
8. Atua ou já atuou como bolsista ou voluntário em algum programa da universidade? a exemplo: Monitoria, Probex, Pibid, Pibic.
9. Durante o seu curso, quantas horas por dia você se dedica a estudos extraclasse?
10. Já realizou trancamento parcial/total ou cancelamento?
11. Você já foi reprovado em alguma disciplina do curso de Química? Se sim, em qual(is)?
12. Retratar qual/quais fator(es) você atribui essa(s) reprovação/reprovações
13. Como você julga a didática dos professores e a forma de avaliação deles?
14. Na sua concepção, a oferta de disciplinas exclusivamente anuais pelo curso de Química tem contribuído para sua maior permanência na universidade?
15. Ao analisar sua trajetória acadêmica até aqui, qual(is) outro (os) fator(es) acredita ter(em) contribuído para a sua retenção, além dos já citados?
16. O que poderia ter sido realizado pela UFPB para evitar o atraso na conclusão do seu curso? E por você?