



Universidade Federal da Bahia  
Instituto de Psicologia  
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**Carmem Lúcia Dantas Barbosa**

**Preditores de Evasão em Diferentes Ambientes Acadêmicos**

Salvador

2013

**CARMEM LÚCIA DANTAS BARBOSA**

**Preditores de Evasão em Diferentes Ambientes Acadêmicos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Social e do Trabalho

Orientador: Prof. Dr. Mauro de Oliveira Magalhães

Salvador

2013

---

B238 Barbosa, Carmem Lúcia Dantas  
Preditores de evasão em diferentes ambientes acadêmicos / Carmem  
Lúcia Dantas Barbosa. – Salvador, 2013.  
119 f.

Orientador: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup>. Mauro de Oliveira Magalhães.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de  
Psicologia, 2013.

1. Psicologia educacional. 2. Ensino superior. 3. Evasão universitária –  
Aspectos psicológicos. 4. Ambiente universitário. I. Magalhães, Mauro  
de Oliveira. II. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia.  
III. Título.

CDD – 370.150981

---

**BANCA EXAMINADORA:**

Prof. Dr. Mauro de Oliveira Magalhães  
Universidade Federal da Bahia - UFBA



Prof. Dr. José Albertino Carvalho Lordelo  
Universidade Federal da Bahia - UFBA



Prof.ª Dr.ª Tatlina Tossye Freitas da Silva  
União Metropolitana de Educação e Cultura - UNIME

*Dedico este trabalho  
especialmente ao  
meu filho Matheus,  
com a mensagem de  
que o conhecimento  
nos permite  
alçar grandes  
vôos...*

## Agradecimentos

Finalmente a conclusão! O trabalho pronto... e você olha para traz e vai recordando cada momento, cada passo, cada vitória, cada descoberta, cada apoio. Foi de fato um aprendizado, conviver com as dificuldades e com a superação dos obstáculos.

Mas o primeiro agradecimento e o maior de todos de fato é para o meu bom Deus, fonte de toda iluminação, de toda energia e de todo amor em minha vida. A todo o momento ele me lembra que o título é o que menos importa e isto não quero esquecer!!

Agradeço muito a minha querida e maravilhosa família (não conheço melhor que a minha) que acredita tanto em mim, me valoriza e compreendia sempre algumas ausências. A minha querida e acolhedora mãe Judite que tanto me ama e a quem amo demais; a meu pai, o guerreiro imortal, fonte de tanta vida e sabedoria; aos irmãos amados Bebeto e Renatinho, força, exemplo e porto seguro em qualquer momento; as meninas, minhas lindas irmãs, exemplo de companheirismo e amor sincero, Cely, Célia, e a pequena grande Chris. Ficaria aqui falando do meu amor pelos tantos outros, sobrinhos e sobrinhas, afilhados e afilhadas, mas resumirei a eles um muito obrigado por existirem em minha vida e serem fonte de amor.

Aos amigos nunca pedi desculpas, pois sei que compreendiam a minha falta de tempo neste último ano. E a eles digo que nunca os esqueci e que estou de volta.

A minha querida e especial Eliana Edington (Lia), irmã e Amiga por toda a vida, agradeço pelo carinho, pelo acolhimento, pela escuta, pelos finais de semana que dedicou a ouvir minhas queixas e também a ler meu trabalho e a me ajudar com a APA...

Ao meu orientador Mauro Magalhães agradeço pela oportunidade e pelo tema apaixonante. A Adriano Peixoto, que me acolheu e me orientou nos momentos finais e decisivos com profissionalismo, com boas críticas e com grande respeito, agradeço de forma especial.

Ao meu amor Paulo, agradeço por ter me encontrado e por fazer parte de minha vida neste último ano e ter sido compreensivo e muito companheiro nesta jornada...

E ainda muito especialmente ao meu Matheus, sentido maior da minha vida, fonte do mais puro amor, agradeço por me dar forças, por me amar tanto e por se orgulhar de mim. Enfim filho: Mestre mamãe a seu dispor!

Obrigada Vida minha, que me surpreende a cada segundo e me faz querer ser melhor!

Carmem Lúcia

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	7
<b>ABSTRACT</b> .....	8
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	9
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	10
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I</b> .....	22
<b>1. 1 Evasão Universitária</b> .....	22
<b>1. 2 Teorias da Evasão Universitária</b> .....	32
<i>1.2.1 O modelo de Spady- modelo do abandono escolar</i> .....	34
<i>1.2.2 O modelo de integração de Vincent Tinto</i> .....	35
<i>1.2.3 O modelo de evasão de J. Bean</i> .....	44
<i>1.2.4 A teoria do Envolvimento de Astin</i> .....	45
<i>1.2.5 Modelo de Desgaste do Estudante - Ernest T. Pascarella</i> .....	47
<i>1.2.6 Modelo Integrado de Permanência- Cabrera et al</i> .....	47
<i>1.2.7 Modelo do Comprometimento Estudante-Instituição, Nora et al</i> .....	49
<i>1.2.8 Considerações sobre as diversas teorias</i> .....	49
<b>1. 3 A Evasão em Diferentes Ambientes Acadêmicos</b> .....	52
<b>1. 4 Os Ambientes Acadêmicos da UFBA</b> .....	57
<i>1.4.1 O Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades</i> .....	57
<i>1.4.2 O Bacharelado Interdisciplinar em Artes</i> .....	58
<i>1.4.3 O Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia</i> .....	58
<i>1.4.4 O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde</i> .....	59
<b>1.5 O Modelo Hexagonal de Holland</b> .....	60
<b>CAPÍTULO II</b> –.....	68
<b>2. 1 Método</b> .....	68
<b>2. 2 Participantes</b> .....	69
<b>2. 3 Ambientes Acadêmicos</b> .....	69

2. 4 Instrumento.....	72
2. 5 Coleta de dados.....	72
2. 6 Tratamento e análise dos dados.....	73
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>76</b>
<b>3.1 Resultados e Discussão.....</b>	<b>76</b>
3.1.1 <i>Caracterização da amostra.....</i>	<i>77</i>
3.1.2 <i>Análise fatorial exploratória da intenção de abandono.....</i>	<i>78</i>
3.1.3 <i>Estatística Básica.....</i>	<i>82</i>
3.1.4 <i>Análises dos Preditores da Intenção de Abandono.....</i>	<i>87</i>
3.1.4.1 Preditores de evasão na amostra total .....	87
3.1.4.2 Preditores de evasão no ambiente Artístico- Social .....	89
3.1.4.3 Preditores de evasão no ambiente Investigativo-Realista- Empreendedor.....	91
3.1.4.4 Preditores de evasão no ambiente Social-Investigativo- Empreendedor .....	93
3.1.4.5 Preditores de evasão no ambiente Social – Investigativo.....	95
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>115</b>



## RESUMO

A evasão de estudantes é um fenômeno mundial e encontra-se presente nas diversas instituições de ensino brasileiras, sejam elas públicas ou privadas. As teorias explicativas desse fenômeno no ensino superior foram construídas principalmente com base na interação entre as características do estudante e da universidade. É a partir do trabalho de Vincent Tinto (1975), que se configura a moderna pesquisa sobre evasão universitária. O modelo teórico proposto por este autor permaneceu como referencial teórico de maior credibilidade e relevância no campo, apresentando como conceitos centrais a integração acadêmica e social à instituição, onde a decisão do estudante de permanecer ou deixar a universidade é o resultado do nível de conexão desenvolvido com a mesma. Segundo ele os indivíduos entram na universidade com uma variedade de atributos e características, experiências pré-universitárias e *background* familiar, sendo que cada um destes fatores tem um impacto direto ou indireto sobre o seu desempenho na universidade. Estes antecedentes influenciam no desenvolvimento de expectativas e comprometimentos educacionais que o indivíduo traz para o ambiente universitário e que podem influenciar na decisão de abandonar o curso. Este estudo investigou as diferenças entre preditores de intenção de evasão em diferentes ambientes acadêmicos. Comparou-se o poder preditivo da integração acadêmica, da integração social e de variáveis pessoais em relação à intenção de evasão, nos distintos ambientes, classificando-os, com base no modelo hexagonal de interesses de J. Holland (1997). Para este autor as pessoas procuram ambientes que lhes permitem pôr em prática as suas capacidades e aptidões, expressar as suas atitudes e valores e assumirem estatutos e papéis que lhes sejam agradáveis, ou seja, os indivíduos tentam buscar ambientes congruentes com suas características de personalidade. *Em que medida diferentes ambientes acadêmicos possuem modelos explicativos distintos para os processos de permanência ou de evasão?* Esta foi a questão central deste estudo e os resultados trouxeram à tona modelos explicativos variados para cada ambiente, com níveis de explicação peculiares. Participaram desta pesquisa 1028 estudantes dos bacharelados interdisciplinares da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O instrumento utilizado foi a escala de Ajustamento ao Ensino Superior (EAJES), que possui qualidades psicométricas satisfatórias e que atendeu ao objetivo de pesquisar sobre a vivência acadêmica e trazer contribuições ao entendimento do fenômeno da evasão. Chegou-se à conclusão de que todos os preditores vinculados à integração acadêmica, bem como os fatores que formam a integração social e as variáveis pessoais participaram da explicação da intenção de evasão dos ambientes acadêmicos estudados, cada um evidenciando comportamentos diferentes a depender do tipo de ambiente envolvido. Vale aqui ressaltar a acentuada participação dos preditores da integração acadêmica no processo de intenção de evasão e o predomínio do fator satisfação com a formação, como maior preditor da explicação da intenção de abandono na maioria dos ambientes. Apenas o ambiente investigativo social (IS), como foi classificado o bacharelado interdisciplinar de Saúde teve como preditor a maturidade de carreira. O presente estudo teve como importante limitação a escolha de um delineamento de corte transversal, visto que este não permite identificar com segurança relações causais. Por fim levantou-se a importância de que os achados deste estudo possam ser ferramentas úteis para a compreensão do fenômeno da evasão universitária.

**Palavras-chave:** ensino superior, evasão universitária, ambientes acadêmicos de Holland.

## ABSTRACT

The attrition of students is a worldwide phenomenon and is present in several Brazilian educational institutions, whether public or private. The theories explaining this phenomenon in higher education were built mainly based on the interaction between the characteristics of the student and the university. It is from the work of Vincent Tinto (1975), which sets the modern research university dropout. The model proposed by this author remained theoretical credibility and relevance of the field, showing how concepts central to academic and social integration to the institution where the student's decision to stay or leave the university level is the result of the connection developed with the same. He individuals enter the university with a variety of features and characteristics, precollege experiences and family background, and each of these factors has a direct or indirect impact on their performance at university. These antecedents influence the development of educational expectations and commitments that the individual brings to the university environment and may influence the decision to drop the course. This study investigated the differences between predictors of intention to attrition in different academic environments. We compared the predictive power of academic integration, social integration and personal variables on the intention of avoidance, in different environments, classifying them based on the hexagonal model of interests J. Holland (1997). For this author people seek environments that allow them to put into practice their skills and abilities, express their attitudes and values and take status and roles they are nice, ie, individuals try to seek environments congruent with their personality traits. The extent to which different academic environments have different explanatory models for the processes of stay or avoidance? This was the central question of this study and the results brought to light various explanatory models for each environment, with unique levels of explanation. Participated in this research 1028 interdisciplinary bachelor 'students of the Federal University of Bahia (UFBA). The instrument used was the Scale of Adjustment to Higher Education (EAJES), which has satisfactory psychometric qualities and who answered the purpose of researching the academic experience and bring contributions to the understanding of the phenomenon of attrition. Came to the conclusion that all predictors related to academic integration, as well as factors that make social integration and personal variables participated in the explanation of the intention of circumventing the academic environments studied, each showing different behaviors depending on the type of environment involved. It is noteworthy here the marked involvement of predictors of academic integration in the process of intent attrition and the prevalence of factor satisfaction with training as the best predictor of the explanation of intention to attrition in most environments. Only the investigative social environment (IS), was ranked as the interdisciplinary Bachelor of Health had as a predictor of career maturity. This study has important limitations as the choice of a cross-sectional design, since it does not allow to safely identify causal relationships. Finally got up the importance of the findings of this study can be useful tools for understanding the phenomenon of college dropout.

Keywords: higher education, university dropout, academic environments of Holland.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Síntese da evolução histórica da Evasão.....	24
Figura 2. Esquema conceitual do processo de evasão universitária.....	37
Figura 3. Modelo hexagonal dos interesses.....	63
Figura 4. Modelo teórico do estudo.....	71

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1- Taxa de evasão anual em diferentes ambientes acadêmicos.....	56
Tabela 2- Evasão média do IHAC/UFBA.....	59
Tabela 3- Evasão nos BI 's- UFBA em diferentes turnos.....	60
Tabela 4- Indicadores para avaliar a magnitude do efeito.....	74
Tabela 5 - Perfil demográfico dos participantes.....	77
Tabela 6 - Faixa etária dos participantes.....	78
Tabela 7- Coeficiente de correlação entre as variáveis de intenção de abandono.....	84
Tabela 8- Análise de regressão para intenção de evasão na amostra total.....	88
Tabela 9- Análise de regressão para intenção de evasão e seus preditores no ambiente AS.....	89
Tabela 10- Análise de regressão para intenção de evasão e seus preditores no Ambiente IRE.....	91
Tabela 11- Análise de regressão para intenção de evasão e seus preditores no ambiente SIE.....	93
Tabela 12- Análise de regressão para intenção de evasão e seus preditores no ambiente SI.....	95

## INTRODUÇÃO

A busca do conhecimento é parte integrante e fundamental da vida do ser humano. Em todos os tempos e nas mais variadas culturas a educação é valorizada, seja ela oriunda das experiências informais ou quando ocorre de forma sistematizada. A educação pode ser vista como um direito da pessoa humana de existir no mundo com dignidade e de exercer a sua cidadania, através da aquisição de conhecimento e do desenvolvimento de seu potencial. Ela também permite ao ser humano ser inserido no contexto sociocultural em que vive, participando ativamente da transmissão de seu legado a novas gerações e, assim, tornando-se capaz de intervir na realidade que o cerca.

O ensino superior, por sua vez, constitui-se como um dos mais significativos meios de educação formal e na medida em que a sociedade do conhecimento se desenvolve, demandando mais competência científica e técnica, o ensino superior tende a um maior desenvolvimento (Schwartzman, 2005).

De acordo com Barreiro e Terribili (2007), as sociedades modernas tendem a ver a formação superior como uma importante forma de inserção dos indivíduos no mercado de trabalho. Segundo o estudo "Education at a Glance 2013", os trabalhadores brasileiros com ensino superior completo apresentam maior probabilidade de estar em empregados que àqueles de países desenvolvidos com igual nível de formação, além de ganharem 157% do que aqueles que só terminaram o nível médio (OCDE, 2013). Ou seja, a qualificação viabiliza o acesso ao mundo profissional, pois gera competências definidas como fundamentais pelas organizações. Esta formação, portanto, conduz à possibilidade de ascensão social e a ampliação de oportunidades profissionais.

No Brasil, o processo educacional superior vem tendo grande desenvolvimento. A partir do final da década de 1980 as instituições privadas alcançaram um grande e

surpreendente crescimento, inclusive em áreas que anteriormente pouco desenvolvidas como a área tecnológica, por exemplo, com o intuito de atender as necessidades emergentes de um país em crescimento (Manata, 1998).

Já na segunda metade da década de 1990, foi possível perceber no Brasil uma expressiva expansão da educação superior, principalmente pela via privada. Em 1995, havia no Brasil um total de 894 instituições de ensino superior (IES), e treze anos depois, em 2008, esse número cresceu para 2.252 revelando um crescimento de 151,9%. No mesmo período, o setor público cresceu 12,3%, passando de 210 para 236 instituições e o setor privado, mostrou um crescimento bem mais acentuado (194,7%), passando de 684 para um total de 2.016 estabelecimentos (INEP, 2009).

De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), os números do Censo da Educação Superior de 2011, no período 2010-2011, indicam que a matrícula de alunos em IES públicas cresceu 7,9% e na rede privada 4,8%. Atualmente, o país conta com 59 instituições federais de ensino superior, contudo, a previsão do Governo Federal para 2014 é que o Brasil tenha um total de 63 universidades federais, com 321 *campi* distribuídos em 272 municípios.

Essa expansão, por sua vez, não se deu sem percalços, pois ocasionou alguns problemas que persistem e se agravam como a questão da ociosidade de vagas, a permanência prolongada dos estudantes nas instituições de ensino e o grave problema da evasão. Todos eles podem trazer prejuízos à sociedade de uma forma geral, como também para as IES e seus alunos (Sousa, 2008).

O primeiro deles, a ociosidade de vagas é uma questão um tanto contraditória, pois existe um número elevado de vagas não preenchidas nas IES e um alto percentual de indivíduos que estão fora delas e que almejam sua inserção em um curso superior. Mais especificamente, o ensino público não atinge a todos, pois o acesso a ele é considerado mais

difícil, visto que a formação do ensino médio não prepara suficientemente o aluno para garantir seu ingresso na graduação em instituições públicas. O percentual de ociosidade nas IES públicas correspondeu em 2008 a 7,9% das vagas conforme fontes oficiais (INEP, 2009).

A origem desta ociosidade no ensino superior público pode ter causas diversas, como, por exemplo, a transferência entre cursos, ou seja, muitas vezes o estudante após ingressar na universidade, conhece melhor os demais cursos e resolve mudar de curso, sendo as vagas que sobram deslocadas para os processos de transferência. Também pode explicar a origem das vagas ociosas nestas IES o fato dos estudantes que almejam uma formação superior não se sentirem interessados por novos cursos, pouco conhecidos e localizados em cidades do interior.

No caso das IES privadas, o percentual de ociosidade chega a 54,6% (INEP, 2009). Uma explicação possível para a ociosidade nestas IES relaciona-se com o fator financeiro que restringe as possibilidades de custeio do estudo superior por parte do estudante. Outro fator é a prática comum nessas instituições, do que se convencionou chamar de “estoque de vagas”, ou seja, as IES costumam solicitar ao MEC a abertura de um número mais elevado de vagas do que necessitam, prevenindo-se assim para futuras expansões. Supõe-se também que o aumento progressivo do número de vagas ociosas nestas IES esteja associado ao crescimento desordenado do setor, acentuado, sobretudo, a partir da segunda metade dos anos 1990 (Sousa, 2008).

Outra questão que traz prejuízos, ao ensino superior, segundo esse autor, é a permanência prolongada dos estudantes em seus cursos. Esta permanência refere-se ao tempo que o aluno continua na graduação, além do esperado, de acordo com o projeto pedagógico do curso. Associado a este problema estão a reprovação do aluno em disciplinas consideradas difíceis, ante o despreparo acadêmico da formação anterior do aluno; as dificuldades dos

alunos que são trabalhadores em conciliar o horário da graduação com a jornada laboral, e por fim trancamento temporário, por questões pessoais ou financeiras.

Apesar dos problemas anteriormente citados terem sua relevância, a evasão no ensino superior brasileiro ocupa um *status* diferenciado na comunidade acadêmica. A evasão de estudantes é um fenômeno frequente na maioria das instituições de nível superior em diversos países, apesar das diferenças entre essas IES e da diversidade social, econômica e cultural, que lhes caracterizam. Um exemplo disso pode ser visto na medida em que este tema tem sido objeto de estudo de pesquisadores em todo o mundo (Tinto, 1997; Mercuri & Polidoro, 2004; Silva, Motejunas & Lobo, 2007).

O marco inicial para o estudo da evasão no ensino superior brasileiro ocorreu em 1995, através da constituição da Comissão Especial para o Estudo da Evasão pela Secretaria de Educação Superior (SESu) e pelo MEC, encarregada de estudar de forma detalhada o tema da evasão, o que se constituiu em um primeiro esforço conjunto de diferentes IES federais, para entender, de forma aprofundada, esta questão. Como resultado desse trabalho inicial, foi realizado um levantamento extenso acerca do tema, o que permitiu definir um conceito unificado de evasão e uma metodologia específica de coleta e de tratamento de dados. Também foram identificadas as causas internas e externas da evasão em diferentes cursos, levando em conta as diferenças regionais brasileiras, com o objetivo de contribuir para a redução dos índices de evasão.

Nas instituições de ensino brasileiras, considerando-se IES públicas e as privadas, o índice de evasão manteve-se em torno de 20% nos últimos seis anos. A diferença é que, com a expansão do ensino, esse contingente é crescente e representa cada vez mais estudante fora do sistema (INEP, 2012).

Em 2011 em todo o Brasil, havia 1,7 milhões de alunos nas instituições públicas superiores e o índice médio de evasão anual (percentagem de alunos matriculados em um



sistema de ensino, que não tendo se formado, também não se matriculou no ano seguinte) era de 11%, tendo aumentado em 2012 para 13,2%.

De acordo com os dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2006), o Brasil apresenta uma taxa de titulação dos estudantes de 47,8%. Isso significa comparar o número de concluintes atual com o volume de ingressantes de quatro anos antes. Nas instituições públicas brasileiras, a taxa de titulação é maior que nas privadas. Em 2006, dos matriculados, 57% concluíram seu curso no tempo esperado, já nas IES particulares, a titulação foi de 45,4%. A taxa de titulação média brasileira é baixa se comparada com a média dos países da União Européia, (69%) com a dos países membros da OCDE, (70%) do Japão, (90%). Já os Estados Unidos (54%), têm taxa de evasão não muito distante da brasileira (OCDE, 2007).

Para Pedrosa, (2013) comparar as taxas do Brasil com as de outros países desenvolvidos demonstra que a dificuldade em concluir o ensino superior é uma problemática existente em todo o mundo, comprovando assim a relevância do tema.

O gasto por aluno no ensino superior brasileiro em 2010 foi de aproximadamente R\$ 30 mil (OCDE, 2010). A evasão leva, portanto a um grande insucesso no processo de ensino, além de causar prejuízos e transtornos tanto a nível pessoal do estudante, quanto à instituição e, por fim, a sociedade. Para cada estudante evadido as perdas sociais são irreparáveis, pois as vagas são mal utilizadas, há o desperdício financeiro do investimento da instituição e do aluno, além do tempo que foi perdido por todos os envolvidos no processo.

Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), o bacharelado interdisciplinar, que é uma nova modalidade de curso de formação universitária geral, oferecida desde 2009, apresenta índices alarmantes de evasão anual média para os cursos (33,8%). O BI de saúde (30,2%) e o de ciência e tecnologia (30,9%) apresentam as menores taxas de abandono. Do BI de humanidades evadem 34,3% dos ingressantes já no segundo semestre e apresentando a maior

taxa de evasão está o BI de Artes, em que 38,5% dos estudantes deixam o curso escolhido (IHAC/UFBA, 2012).

Adicionalmente ao estudo de índices de evasão universitária brasileira, é preciso investigar os desafios e as dificuldades enfrentados pelos jovens que ingressam no ensino superior e buscar melhor compreender tal fenômeno. A ocasião da transição para a universidade é marcada por complexidades relacionadas ao ajustamento emocional, social e acadêmico dos estudantes. A passagem para o ensino superior exige que situações adversas nas áreas acadêmica, social, pessoal e vocacional sejam enfrentadas, porém nem todos os alunos se mostram preparados para atravessar, de forma adequada, este momento (Machado, Almeida & Soares, 2002).

O processo de aprendizagem e aquisição de novos conhecimentos certamente requerem um maior esforço do aluno, que se depara com novas adaptações e vivências em diferentes áreas da vida ao entrar no novo ambiente universitário.

Na área social, espera-se que o jovem seja capaz de expandir suas relações interpessoais, de forma mais madura, com colegas e professores, lidando adequadamente com a diversidade inerente a esse novo contexto. No âmbito pessoal é solicitado o desenvolvimento de um sentido de identidade e de uma visão particular de mundo mais desenvolvida que na vida escolar anterior, por fim, a demanda vocacional que se refere à construção de uma identidade nos aspectos vocacional e ocupacional, a partir da ampliação da autonomia, das estratégias de tomada de decisão e do comprometimento com a carreira, coerentes com a escolha do curso realizada e com a futura possibilidade de atuação profissional (Almeida & Soares, 2004; Bardagi, Lassance & Paradiso, 2003; Machado, Almeida & Soares, 2002; Polydoro & Primi, 2003; Teixeira, 2002).

O resultado da interação dinâmica desses diferentes domínios compõe a vivência universitária, o que significa que alguns estudantes conseguem ter sucesso e realização nesta

jornada e adaptam-se à vida universitária sem grandes dificuldades, enquanto outros se sentem sobrecarregados e incapazes para enfrentar as demandas de seus novos papéis e desistem do processo, antes de concluí-lo, contribuindo para o fenômeno da evasão (Machado, Almeida e Soares, 2002).

### **O processo da evasão**

Existem várias tentativas de se compreender estas demandas e dificuldades e assim encontrar subsídios para entender o fenômeno da evasão na graduação superior. Dentre elas está o modelo teórico hegemônico de explicação da evasão, conhecido como Modelo de Integração do Estudante de Vincent Tinto (Tinto, 1975, 1987, 1993). Este modelo permaneceu como referencial teórico de maior credibilidade e relevância no campo da evasão universitária, sendo foco constante de diversos estudos que buscavam testar empiricamente seus pressupostos.

No modelo de Tinto, a integração acadêmica e a integração social à instituição são os conceitos centrais que podem interferir na decisão do estudante de permanecer ou evadir da universidade. A integração acadêmica está relacionada aos padrões explícitos do sistema acadêmico e pode ser medida em termos do desempenho em forma de notas e do desenvolvimento intelectual durante os anos da universidade, já a integração social, diz respeito à identificação e a avaliação do indivíduo em relação aos valores deste sistema, que se apresentam através de compromissos pessoais, sociais, relacionamento com colegas e professores (Tinto, 1975).

A integração do estudante à universidade seja de forma acadêmica ou social parece não acontecer da mesma maneira para todos os estudantes. Ao adentrar no mundo universitário o estudante passa a fazer parte de um ambiente acadêmico e possivelmente seu comportamento será influenciado e influenciará este novo grupo.

Concordando com o modelo de Tinto, Andriola, Andriola e Moura (2006) pontuam que a decisão de dar continuidade e concluir o curso escolhido é um processo psicossocial, sendo que a permanência ou a evasão do estudante pode ocorrer em função das suas atitudes e decisões, que envolvem sua adaptação à universidade, mas também fatores externos, como a aprovação da família, dos amigos, e também aspectos referentes à qualidade da instituição e à situação financeira do aluno.

Por fim Tinto (1993) conclui que os estudantes que desistem da jornada universitária são possivelmente os que percebem certa incompatibilidade dos seus valores e objetivos com os do sistema universitário, representado por seus diversos ambientes acadêmicos, com suas características particulares.

A possibilidade de evasão é um fenômeno baseada no campus, pois diferentes tipos de ambientes tendem a atrair distintos tipos de alunos. Cabe às instituições fornecer um ambiente e um clima que se encaixam bem com suas populações de alunos, adaptando-se para atender as necessidades específicas em cada ambiente institucional (Berger & Lyon, 2005). Também de acordo com Astin (1990), as taxas de retenção podem variar de campus devido às diferenças entre os tipos de estudantes atraídos e recrutados pelas universidades.

Buscando explicar o processo de interação entre a vivência acadêmica dos estudantes e suas relações com os diferentes ambientes universitários, utilizou-se neste trabalho a tipologia de ambientes ocupacionais descritos por Holland (1997). Esse teórico trouxe um modelo tipológico que agrupa pessoas e ambientes em seis categorias básicas: realista (R), investigativo (I), artístico (A), social (S), empreendedor (E) e convencional (C).

Trata-se de um processo de interação, em que os estudantes buscam harmonia entre os seus interesses individuais e os distintos ambientes ocupacionais, isto é, procuram congruência entre sua personalidade e o ambiente no qual estão inseridos, o que pode ocasionar resultados desejáveis, como realização e satisfação com a área escolhida para

estudar e, conseqüentemente, trabalhar ou por outro lado insatisfação, ocasionando o abandono acadêmico (Holland, 1997).

Deste modo, os indivíduos buscam ambientes acadêmicos e profissões que lhes assegurem exercer suas capacidades e habilidades e, ao mesmo tempo, que respeitem seus valores e interesses, para que consigam permanecer na universidade e assegurar seus objetivos de conclusão, evitando-se a possibilidade de evasão.

Como base nessas considerações, a presente pesquisa investigou as diferenças entre preditores de intenção de evasão em diferentes ambientes acadêmicos. Subjacente a este objetivo, buscou-se comparar o poder preditivo da integração acadêmica, da integração social e de variáveis pessoais em relação à intenção de evasão, nos distintos ambientes acadêmicos dos bacharelados interdisciplinares, classificando-os, segundo a tipologia de Holland (1997).

Desta forma, a questão central deste estudo é:

*Em que medida diferentes ambientes acadêmicos possuem modelos explicativos distintos para os processos de permanência ou de evasão?*

A problemática aqui exposta representa a tensão entre três grandes vertentes: uma maior possibilidade de acesso à universidade, os distintos ambientes acadêmicos e os altos percentuais de evasão de alunos do ensino superior, particularmente nos Bacharelados Interdisciplinares, que claramente indica um desequilíbrio de forças e que influencia negativamente o ensino superior. São essas as questões que alicerçam a necessidade de constantes estudos para compreensão do problema apresentado sobre a evasão nas universidades brasileiras. O presente estudo pode contribuir com estratégias para melhor conhecimento das características e interesses dos estudantes universitários, na intenção de colaborar com sugestões para futuras intervenções que possam minimizar o fenômeno pesquisado, o que pode impactar de maneira significativa a educação do país.

Importante esclarecer que esta pesquisa é um recorte de um estudo transversal sobre evasão universitária que está sendo realizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e está vinculado a um projeto maior: “*Evasão Escolar na Universidade Federal da Bahia*”, que vem sendo desenvolvido e operacionalizado pelo grupo de pesquisa coordenado pelo Prof. Dr. Mauro de Oliveira Magalhães, sendo formado por subprojetos que englobam aspectos conceituais, empíricos e um estudo longitudinal entre alunos da UFBA, que articulam como objetivo geral identificar os processos e variáveis relevantes para a evasão universitária desta instituição de ensino.

A aproximação com o tema da evasão e que motivou a realização desta dissertação surgiu da valorização da autora (docente de curso de graduação superior), acerca da educação no desenvolvimento das pessoas, e pelo seu estreito convívio com universitários que expressam a intenção de abandono ao longo do curso.

O sonho de ingressar no ensino superior tem sido cada vez mais presente no discurso de grande parte dos brasileiros em função da ampliação do ensino superior e facilidade de acesso. Pessoas das classes sociais consideradas menos favorecidas que, anteriormente, não viam possibilidade de conseguir uma formação mais valorizada pelo mercado de trabalho e que lhes desse melhores condições de inserção e ascensão profissional, hoje se impulsionam na tentativa de realizar suas aspirações. Entretanto, diante dos números expressivos da evasão superior, nota-se um alto percentual de estudantes que não conseguem lograr êxito em seus objetivos de obter uma formação superior, por optarem pelo abandono acadêmico e assim adiar mais uma vez seus projetos de melhoria em sua qualificação pessoal e profissional.

Esta dissertação foi estruturada em três capítulos e os temas de cada parte foram definidos da seguinte maneira: a parte inicial, a introdução, apresenta o tema da dissertação. O primeiro capítulo discorre sobre a evasão, os principais conceitos encontrados em diversos estudos consultados e em seguida são apresentadas algumas teorias explicativas do fenômeno

de evasão e destaque maior é dado modelo de integração de Tinto (1975), aporte teórico que sustenta este trabalho. Ainda neste capítulo, no tópico seguinte, se analisa as tendências internacionais e nacionais a respeito da evasão no ensino superior, através da apresentação de resultados de importantes pesquisas com o intuito de melhor analisar a teoria adotada para este estudo, enriquecendo o trabalho e ampliando a visão do leitor a cerca do tema proposto. Concluindo este capítulo, são apresentadas informações sobre os diferentes ambientes acadêmicos e a interação dos estudantes com os mesmos, e por fim é explicado o modelo hexagonal de Holland (1975), da tipologia profissional e dos modelos ambientais.

O segundo capítulo traz a metodologia da pesquisa e o terceiro traz os resultados e as conclusões do estudo. E por fim com as considerações finais o trabalho é concluído.

# CAPÍTULO I

## 1.1 Evasão Universitária

A evasão estudantil no ensino superior pode ser considerada um fenômeno dos mais graves e complexos, envolvendo a educação, que acontece tanto nas instituições públicas quanto nas instituições privadas e em diversos países do mundo. Trata-se de um tema em evolução e estudo e que contribui com conseqüências significativas para o processo educacional.

A evasão é na verdade um fenômeno social complexo, definido como interrupção no ciclo de estudos em qualquer nível de ensino (Gaioso, 2005). Esta definição é amplamente utilizada em vários trabalhos realizados. Porém outros conceitos diferentes a respeito desse tema também foram encontrados em estudos variados. Baggi e Lopes (2011) definem a evasão como a saída do aluno da instituição antes da conclusão de seu curso. Já Polydoro (2000) chama a atenção para a distinção entre dois conceitos: a evasão do curso – que consiste no abandono do curso sem a sua conclusão e a evasão do sistema – que reflete o abandono do aluno do sistema universitário. Cardoso (2008) refere-se a conceitos similares, porém a partir de diferentes nomenclaturas: a evasão aparente, que trata da mobilidade do aluno de um curso para o outro e a evasão real que se refere à desistência do aluno do Ensino Superior. A evasão real coincide com a evasão do Sistema, citada por Polydoro (2000), quando o aluno desiste de estudar.

Silva e colaboradores (2007) definem a evasão como: evasão anual média e a evasão total. A evasão anual média corresponde à porcentagem de alunos que, não tendo se formado, não realizaram matrícula no ano seguinte, demonstrando assim as perdas médias anuais em determinado curso, instituição ou conjunto de instituições. Já o outro tipo, a evasão total, corresponde à quantidade de alunos que em um determinado período, não tendo se



matriculado em um determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obtiveram diploma. Desta forma não se sabe exatamente o que motivou o aluno a não prosseguir seus estudos, se o mesmo interrompeu o curso, trancando-o, ou se mudou de faculdade ou mesmo se deixou o ensino superior. Ainda no trabalho de Silva e colaboradores (2007) a evasão é analisada por de diferentes formas, levando - se em conta os diferentes tipos de instituição, o conjunto de todas as instituições de um país, em determinado curso, em determinada região geográfica, por categoria administrativa (público/privado), por forma de organização acadêmica (universidades, centros universitários, faculdades, institutos superiores) e por áreas de conhecimento.

José T.V. Pereira, ex-pró-reitor da Universidade Estadual de Campinas, em estudo sobre a evasão naquela instituição, acrescenta aos tipos de evasão já citados, outros:

A evasão da Universidade ocorre quando o aluno deixa a Universidade sem concluir nenhum curso, e é classificada nos seguintes tipos: abandono, cancelamento a pedido, cancelamento pela Unicamp e transferência para outra instituição de ensino superior. Quando o aluno deixa o Curso ou a Área, mas permanece na Universidade, surge um quinto tipo de evasão, que é denominada flutuação ou *mobilidade*. Se essa migração ocorreu dentro de uma mesma Área, trata-se de evasão do curso, mas não da Área. Caso o aluno tenha migrado para um curso de outra Área, estará caracterizada a evasão do Curso e também a evasão da Área (1995, p. 23).

As pesquisas realizadas sobre evasão indicam a necessidade de constantes diálogos que dêem início a um debate sobre a sua complexidade no espaço educacional, para facilitar a comparação entre as IES e assim ter maior compreensão do fenômeno da evasão. Nesse sentido, a pesquisa de Polydoro (2000) pode ser considerada um marco, pois se tornou uma das referências mais citadas nos estudos da área. A autora conduziu um estudo de caso, no

qual acompanha o percurso dos alunos pelos semestres e apresentou as tendências em relação ao trancamento de curso, definido por ela como uma modalidade de evasão temporária com fortes tendências à evasão definitiva que aconteceu no ambiente educacional pesquisado.

Até aqui nota-se diversas definições de evasão, provenientes de vários estudos e diferentes pesquisadores do tema, porém todas convergem para um mesmo ponto, ou seja, todas buscam entender como ocorre o processo de evasão nas diferentes instituições e quais motivos levam os estudantes a desistirem dos seus objetivos iniciais de graduarem-se e assim conseguir melhor qualificação e possivelmente maiores possibilidades no mercado de trabalho. Alcançar este entendimento poderá trazer grande contribuição aos estudos sobre evasão e sugestões de alternativas de como as IES devem proceder para reter seus estudantes, já que a evasão é um dos grandes problemas que afligem as instituições de ensino em geral.

A Figura 1 a seguir apresenta uma síntese da evolução da evasão nos EUA, ao longo das últimas décadas, com o objetivo de proporcionar uma ampla compreensão deste fenômeno:

<b>DÉCADA</b>	<b>TEMA</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
1950	Expansão de IES e estudantes	Grande expansão do número de IES e do quantitativo de estudantes de diversas origens no período do pós-guerra.
1960	Ampliação do fenômeno da evasão	Motivada pela convivência problemática entre estudantes com grande diversidade étnica, emerge a evasão e iniciam-se os esforços de controle e estudos ainda limitados a abordagens estatísticas.
1970	Surgimento de teorias	Surgem os estudos de Vincent Tinto, através do qual se estabelece uma base de conhecimento, com objetivo de impulsionar propostas para o avanço sistemático da compreensão do fenômeno da evasão.
1980 -1990	Desenvolvimento de teorias	Estudos empíricos são realizados para validar as teorias e os modelos, o que contribui na busca de estratégias que contribuam para a permanência dos alunos nas IES.
A partir do ano 2000	Tendências para evasão	Cresce a importância da formação superior em função da exigência de profissionais qualificados pelo mercado de trabalho, conseqüentemente maior atenção é dada a problemática da evasão. Amplia-se também o número de trabalhos sobre evasão.

*Figura 1.* Síntese da evolução histórica da Evasão nos EUA. Fonte: Cislighi (2008)

Como pode ser observado no quadro da página anterior, de acordo com estudos de Berger e Lyon (2005), nos anos 50 se iniciou o desenvolvimento de estudos científicos sobre a evasão e a permanência de estudantes no ensino superior nos EUA, que tinham por objetivo contribuir para o desenvolvimento de estratégias institucionais que contribuíssem na redução de ocorrências do fenômeno da evasão universitária. Ocorreu nesta época uma grande expansão do número de IES e conseqüentemente de alunos nos cursos superiores. A sociedade americana se industrializava no período pós-guerra e havia assim grande necessidade de mão de obra com formação superior, mais preparada e com habilidades desenvolvidas para atender a sociedade em desenvolvimento e em busca dos benefícios da tecnologia, para assim reparar os prejuízos advindos do grande conflito ocorrido.

Ainda segundo tais autores a próxima década se inicia com um enorme contingente de estudantes nas diversas universidades e desta forma os problemas de convivência não tardaram a surgir, devido a ampla diversidade cultural, étnica e sócio-econômica que envolvia estes estudantes. Também a economia do país em pleno crescimento exigia novas configurações nos currículos dos cursos e um desempenho acadêmico cada vez mais exigente, porém sem a devida valorização da produção intelectual dos alunos. Este fato provocava grande insatisfação nos estudantes, aliado a um contexto de intensa movimentação, insatisfações políticas, rebeliões, ativismos e movimentos pelos direitos civis. Esta insatisfação vem corroborar com o aumento dos níveis de evasão universitária.

De acordo com Spady (1970), anteriormente à década de 1970 os estudos sobre evasão se agrupavam em algumas categorias, como: *estudos teóricos*, que traziam algumas recomendações para a prevenção da evasão, com objetivo de evitá-la; *censitários*, focados em índices puramente quantitativos; *autópsias*, que traziam a visão dos estudantes sobre a razão do abandono do curso ou da instituição; *estudos de caso*, que demonstravam trajetórias individuais e as abordagens descritivas, em que eram caracterizadas de uma forma geral as

experiências de estudantes evadidos e por fim os *estudos preditivos*, que tinham como objetivo prever alternativas de sucesso estudantil. O autor conclui afirmando que até então inexistiam estudos sobre a evasão, pelo menos não do tipo analítico-exploratório, com condições de sintetizar o conhecimento científico sobre o tema e colaborar na compreensão das razões que fazem os estudantes concluírem ou abandonarem o ensino superior iniciado. Este tipo de estudo somente aparecerá na década seguinte.

Desta forma na década de 1970, surgem os estudos de Vincent Tinto, através dos quais se estabeleceu uma base sólida de conhecimentos que contribuíram de uma forma mais sistemática e científica para a compreensão da problemática da evasão, além de impulsionar a realização de outros estudos baseados em seu conteúdo, que surgem nas décadas posteriores, como Pascarella (1980), Bean (1982), Astin (1997, 1985), Cabrera, Castaneda, Nora e Hengstler (1992), além de novos estudos do próprio Tinto que revisam e complementam sua teoria (1987, 1993). Somam-se a estes trabalhos a experiência acumulada pelas IES, sobre o tema em questão, o que amplia esta área de estudo.

A partir da primeira década de 2000 muitos estudos surgem com o intuito de ampliar a compreensão do processo de evasão, como àqueles publicados por Miller (2007), Janusik e Wolvin (2007) e também um estudo realizado por Grayson e Grayson (2003). Todos estes pesquisadores tinham como objetivo buscar alternativas adequadas para minimizar o processo de evasão.

No Brasil, a maioria dos estudos realizados sobre o abandono universitário inicialmente eram voltados para a Educação Básica, sendo escassos os trabalhos sobre a temática da evasão na graduação superior. As pesquisas realizadas acerca do fenômeno da evasão, anteriores a meados da década de 1980, constituíram-se não mais que uma série de levantamentos estatísticos e alguns estudos isolados de casos, realizados pelo Ministério da

Educação e de algumas universidades públicas, ou ainda de análises pontuais de alguns cursos ou cidades (Peixoto, Braga, & Bogutchi, 2003).

Braga (1996) e Andriola (2003) afirmam que no Brasil, a partir de 1972, foi que o Ministério da Educação/MEC e as universidades públicas brasileiras manifestaram preocupações com a evasão, o que ocasionou o surgimento de alguns estudos, mas ainda localizados em determinadas regiões ou IES e preocupados com realidades específicas.

Assim sendo, tais levantamentos não conseguiram maior aprofundamento das causas do problema e desta forma não alcançaram êxito em sugerir intervenções pedagógicas ou mesmo políticas institucionais para assim acompanhar a questão da evasão e minorar seus impactos.

A questão da evasão no ensino superior alcançou maior proeminência a partir de 1995 quando uma Comissão Especial para o Estudo da Evasão formada pela Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação e do Desporto (Sesu/MEC), composta de representantes indicados pelos dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e de representantes do MEC, foi organizada com o objetivo de entender de forma geral e ampla o problema da evasão no ensino superior.

Foi então realizado um levantamento extenso acerca do tema e foram definidos os seguintes objetivos específicos do estudo: definir um conceito de evasão a ser utilizado, considerando seus distintos tipos; trabalhar com uma metodologia unificada de coleta e tratamento de dados; identificar as taxas de graduação em relação às universidades federais do país- de diplomação, retenção e evasão dos cursos; apontar causas internas e externas da evasão dos cursos, levando em conta as diferenças regionais brasileiras e contribuir para a redução dos índices de evasão nas universidades públicas brasileiras, definindo estratégias específicas de ação.

Esta comissão definiu os diferentes tipos de evasão: 1) evasão do curso por abandono, transferência ou trancamento – significa a saída definitiva do estudante do curso que escolheu, antes mesmo de terminá-lo; 2) evasão da instituição – considera o desligamento do aluno da instituição de ensino na qual está matriculado e; 3) evasão do sistema de ensino – aponta para o abandono definitivo ou temporário do ensino superior (Mercuri & Polydoro, 2004).

A fórmula de cálculo para a evasão foi definida com a seguinte expressão: % Evasão =  $[(N_i - N_d - N_r)/N_i] * 100$ , sendo que  $N_i$  corresponde ao número de ingressantes,  $N_d$  corresponde ao número de diplomados e  $N_r$  refere-se ao número de retidos. Tais termos foram definidos como:

**Ingressante** é o aluno que ingressou em dado curso, no ano/período-base considerado, independente da forma de ingresso. **Diplomado** é o aluno que concluiu o curso de graduação dentro do prazo máximo de integralização curricular fixado pelo CFE, contado a partir do ano/período-base de ingresso. **Retido** é o aluno que apesar de esgotado o prazo máximo de integralização curricular fixado pelo CFE, ainda não concluiu o curso, mantendo-se, entretanto, matriculado na universidade. **Evadido** é o aluno que deixou o curso sem concluí-lo. (COMISSÃO ESPECIAL, 1995, p. 32).

Ainda de acordo com este grupo, a evasão deve ser entendida sob dois aspectos diferentes: 1) A evasão anual refere-se à percentagem de alunos matriculados em um sistema de ensino, em uma IES ou em um curso que, não tendo se formado, também não se matriculou no ano seguinte. 2) A evasão total mede o número de alunos que, tendo entrado num determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obtiverem o diploma ao final de um certo número de anos de acordo com o tempo de conclusão de cada curso. São dois conceitos que retratam diferentes realidades. O primeiro querendo se referir a estudantes que parecem desistir do seu objetivo inicial de conclusão de curso, pelo menos naquela instituição, o que

não atesta de fato, se ele não buscou outra instituição que melhor lhe atenda. Já os segundo grupo leva em conta a conclusão no tempo ideal, previsto para cada curso ou para cada instituição de ensino. Àqueles estudantes que se atrasam no término dos seus estudos, seja por mau desempenho, quando não conseguem aprovação em algumas disciplinas, ou por conciliarem estudo e trabalho, aparecem nas estatísticas, como evadidos.

A consequência imediata desse trabalho foi à constatação de que não havia confiabilidade dos dados em função da ausência de uma fórmula comum de cálculo dos índices e de uma metodologia única de avaliação e análise da evasão para que a partir destes índices, se pudessem identificar causas e, talvez, propor soluções ao problema do abandono das universidades.

No relatório produzido é citada a intenção de que tais dados levantados pudessem contribuir para a redução em 50% de evasão média nacional nas IFES, que àquela época se apresentava em torno de 40%. Foi também levantada a necessidade de estudos complementares e análises mais detalhada das causas da evasão que foram identificadas, mas até o momento não se encontra na literatura pertinente ao tema, trabalhos que dessem continuidade à esse estudo inicial, o que pode sugerir que a educação no Brasil parece não configurar entre as principais metas dos governantes. Porém este tema tem suscitado interesse de muitos estudiosos e instituições de uma forma geral, visto a importância da retenção de alunos para estas instituições.

Nota-se na atualidade, principalmente na última década, um crescimento na produção de estudos e investigações científicas relacionadas à evasão na Educação Superior. Destacam-se alguns estudos importantes e pertinentes ao tema estudado nesta dissertação, como os realizados por Bardagi e Hutz (2012); Silva e colaboradores (2012); Morosini (2012); Silva e colaboradores (2007); Andriola e colaboradores (2006); Mendes (2002); Cunha, Tunes e Silva (2001); Polydoro (2000); e por fim um extenso estudo realizado pela USP (2003).

Todas estas pesquisas trazem importantes contribuições para o entendimento da evasão, suas possíveis razões e conseqüências.

A pesquisa de Polydoro (2000) foi desenvolvida em uma IES particular de caráter comunitário e confessional católica. Este estudo teve como objetivo analisar o trancamento de matrícula em diversos cursos, no que se refere às condições envolvidas na saída e no retorno do estudante à instituição. Neste contexto destacam-se o papel de fatores externos, principalmente a família e o trabalho, além de mudanças em aspectos de ordem pessoal no enfrentamento das dificuldades e na percepção da importância atribuída à formação. Os estudantes, de maneira geral, relacionaram o trancamento da matrícula a uma possibilidade de manutenção do vínculo com a IES e de fácil reingresso, encarando-o também como oportunidade para realizar algo transitório ou rever sua decisão.

Polydoro (2000) afirma que a integração do estudante com o novo ambiente universitário é construída de acordo com as relações que se estabelecem na troca, na qual de um lado se encontram o estudante com suas características, expectativas e habilidades pessoais e do outro os sistemas acadêmicos e sociais também com suas peculiaridades, o que comporá a instituição acadêmica..

Outro importante trabalho a ser ressaltado é o de Silva e colaboradores, (2007) no qual os mesmos realizaram um consistente estudo da evasão no Ensino Superior do Brasil, estudo este de grande abrangência, a partir de dados obtidos no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Este estudo aponta um índice de 22% de evasão anual média para todas as Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil no período de 2000-2005. A pesquisa demonstrou que esses dados variam significativamente a depender do tipo de instituição. Nas instituições públicas a evasão anual média se situou em aproximadamente 12%, nas privadas o índice médio registrado foi de 26%. A análise também foi feita levando-se em conta a forma de organização acadêmica. Ou seja, as Universidades



apresentam os menores índices de evasão, os quais oscilaram entre 16 e 22%, com média de 19%. Os Centros Universitários apresentaram a mesma média, apesar da variação ter sido entre nove e 25%. Os maiores índices de evasão foram verificados para as Faculdades, com variação entre 28 e 33%, e média de 29%.

Diaz (1996) analisou o problema da evasão no curso de Economia da Universidade de São Paulo (USP), identificando como razão do fenômeno da evasão neste curso, a permanência prolongada dos estudantes na universidade. Para a autora, situações de reprovação, podem fazer com que os estudantes permaneçam por mais tempo que o esperado na universidade, e assim a demora em concluir o curso contribui para o seu abandono e consequentemente das taxas de evasão. Desta forma a autora ressalta que os alunos de menor renda familiar apresentam maior probabilidade de evadir, quando mantidos por longo período no curso, possivelmente pela maior necessidade financeira de entrar no mercado de trabalho.

Entre as variáveis apresentadas, as mais frequentes foram a integração social, seja com colegas ou professores, integração acadêmica, as condições ambientais, a papel de fatores externos, principalmente a família e o trabalho, além de mudanças em aspectos de ordem pessoal no enfrentamento das dificuldades e na percepção da importância atribuída à formação.

Estes estudos têm trazido diversas maneiras da IES se organizarem para oferecer uma educação de qualidade e compatível com o desenvolvimento e com as atuais metas do ensino superior em um país que se propõe a formar jovens e adultos para o mercado de trabalho, o ensino e a pesquisa. Contudo estes estudos precisam ser ampliados e seus resultados mais divulgados, e mais que isso, estas constatações precisam ser utilizados para contribuir na resolução da problemática da crescente evasão no ensino superior.

Conforme Sganzerla (2001), as explicações para as diferentes formas de abandono de uma formação superior são distintas e as ações preventivas para tratarem esses

comportamentos devem ser específicas. Antes de iniciar programas para manutenção dos estudantes na universidade, é indispensável conhecer as diferentes formas de evasão. Não basta saber quem e quantos alunos abandonam, mas o porquê desta decisão e quais as áreas envolvidas (acadêmica, social, pessoal e vocacional) e suas possíveis inter-relações a fim de buscar alternativas adequadas para minimizar o processo de evasão.

Almeida e Soares (2004) ressaltam que no processo de adaptação à vida universitária, o aluno se depara com questões pessoais, sociais e institucionais. Ou seja, este novo período da vida, aproxima-se mais do mundo real e adulto, uma vez que essa nova etapa exige um maior sentido de identidade, desenvolvimento de padrões de relacionamentos interpessoais mais maduros nas relações com os professores, com os colegas, além das demais figuras de autoridade do Campus, bem como do desenvolvimento de uma postura profissional a ser exercida futuramente. Portanto, o processo de adaptação do estudante é talvez resultado destas vivências e pode ser definido como uma construção do cotidiano universitário, pela interação entre as expectativas e características dos estudantes e a estrutura institucional.

Desta forma, estar adaptado à vida acadêmica, sendo um elemento participante e integrado tanto ao universo acadêmico, quanto às pessoas, parece ser um diferencial no comportamento de permanecer ou de abandonar um curso superior. Assim com o objetivo de melhor compreender este processo nos diversos contextos universitários, levando em conta as experiências acadêmicas, tanto a integração social, quanto à acadêmica, analisaremos na próxima seção algumas teorias de evasão universitária que buscam explicar tal fenômeno.

## **1.2 Teorias da Evasão Universitária**

As teorias explicativas dos fenômenos de evasão no ensino superior foram construídas a partir da interação entre as características do estudante e da universidade. Por um lado, a universidade está inserida em um contexto social e possui uma proposta de ação específica,

que se traduz nas oportunidades e recursos oferecidos tanto aos alunos quanto aos professores e funcionários, possuindo normas e características que lhe são peculiares. Estas características geram expectativas de formação em seus alunos, atraindo determinados segmentos da população estudantil. Por outro lado, o aluno também tem suas características pessoais, habilidades e autoconceito. Este aluno veio de uma comunidade e de um meio familiar específico, com experiências e expectativas diversas. Assim a experiência acadêmica ultrapassa o ambiente de sala de aula e também se dá na interação de aspectos pessoais e institucionais mais amplos (Polydoro, Primi, Serpa, Zaroni, & Pombal, 2001).

Vários estudos tentam explicar o fenômeno da evasão e não se pode afirmar que alguns são melhores ou explicam mais profundamente este processo que outros, pois na verdade eles se baseiam em diferentes abordagens, a depender da tendência seguida pelos seus autores. Muitos partem de idéias de teóricos anteriores e desenvolvem novas ideias complementares, desta forma é importante analisar as diferentes abordagens destes autores, sejam elas com maior tendência psicológica, econômica ou sociológica.

Representando a abordagem sociológica serão analisados os modelos teóricos de Spady (1970, 1971), pioneiro em estudos empíricos sobre a evasão, abordando o tema a partir da perspectiva da importância de uma adequada congruência, entre o estudante e a instituição e o modelo de Tinto (1975, 1987, 1993, 1997), que se trata de um modelo basilar, reconhecido em todo mundo, institucionalmente orientado, tendo a integração acadêmica e social à instituição como conceitos centrais. Analisando a abordagem psicológica serão trazidos os modelos de Bean (1980), que pretende explicar o fenômeno do abandono e da persistência na instituição, enfatizando a integração universitária, além de Pascarella e Terenzini (1980) e Astin (1985) que procuram analisar o impacto da Universidade no processo de persistência dos estudantes e por fim a abordagem econômica com Cabrera et al. (1992), que analisam o fator financeiro no processo da evasão.

A seguir uma revisão detalhada dos modelos teóricos citados:

### ***1.2.1 O Modelo de Spady- Modelo do Abandono Escolar***

William G. Spady (1970, 1971), propôs um modelo baseado em evidências empíricas, com objetivo de compreender o fenômeno da evasão. Ele partiu da teoria do suicídio de Emile Durkheim (1951), que diz que a possibilidade de um indivíduo cometer suicídio depende do seu nível de integração na sociedade. Em seu modelo, Spady faz um comparativo da possibilidade de suicídio com a possibilidade de evasão.

Na vida acadêmica, se houver adequada congruência, entre o estudante e a instituição, as dificuldades e os desafios serão ultrapassados e as possibilidades de persistir são maiores. A interação entre fatores como, objetivos, interesses e personalidade do estudante influenciam o ambiente universitários e são influenciados por este, impactando em seu nível de satisfação.

O autor realizou também um estudo longitudinal com 683 estudantes calouros da Universidade de Chicago, com o objetivo de testar seu modelo teórico para explicação da evasão de estudantes no período de graduação. Para ele, cinco variáveis desempenham um papel importante no processo de desistência do aluno no ensino superior, além das questões referentes ao contexto familiar, são elas: potencialidade acadêmica, congruência normativa, avaliações de desempenho, desenvolvimento intelectual e suporte das amizades. Spady correlaciona a interação dos estudantes com seus valores, interesses, habilidades, características e atitudes com o ambiente acadêmico, representado pelos professores, gestores e colegas. Cislighi et al (2008) explicam que a congruência normativa consiste na forma de como os objetivos, os interesses e a personalidade do estudante se articulam com os subsistemas institucionais. O grau de congruência implica o suporte de amizade, o desenvolvimento intelectual e o desempenho acadêmico refletido pelas notas. A interação

desses fatores influencia o nível de integração social do aluno com o ambiente acadêmico e o nível de satisfação com suas experiências como universitário. Quanto maior o nível de satisfação do estudante com o ambiente acadêmico, maior é o seu comprometimento com a instituição e menores serão as possibilidades de abandono do curso.

Por fim Spady (1971) sugere que a evasão é o resultado da falta de integração dos estudantes com o ambiente acadêmico e assinala ainda que o meio familiar é uma das principais fontes que expõe os estudantes a influências e expectativas. A integração plena ao ambiente universitário requer respostas efetivas a diversas demandas dos sistemas acadêmicos e sociais da educação superior. Quanto mais satisfeito o aluno se encontrar, maior será o seu nível de compromisso com o universo acadêmico e isto contribuirá na sua decisão de ficar ou abandonar o curso que escolheu.

### ***1.2.2 O Modelo de Integração de Vincent Tinto***

O modelo proposto por Tinto (1975) pode ser entendido como institucionalmente orientado, cujos conceitos centrais são a integração acadêmica e social à instituição, onde a decisão do estudante de permanecer ou deixar a universidade é o resultado do nível de conexão desenvolvido com a mesma. Os indivíduos entram na universidade com uma variedade de atributos e características (sexo, raça, habilidades específicas), experiências pré-universitárias (desempenho acadêmico anterior, talentos acadêmico e social) e background familiar (atributos de status social, renda, valores e expectativas), cada um deles tendo um impacto direto ou indireto sobre o seu desempenho na universidade.

Estes antecedentes influenciam no desenvolvimento de expectativas e comprometimentos educacionais que o indivíduo traz para o ambiente universitário, que podem ser divididos em comprometimento com metas educacionais ou de carreira, mais

especificamente a meta de graduação universitária, e comprometimento com a instituição particular em que o estudante se matriculou (Tinto, 1975).

Ainda segundo o autor estes comprometimentos são afetados majoritariamente pelo grau de integração acadêmica e social do estudante no ambiente universitário. Neste sentido, o processo de evasão deve ser visto como longitudinal, em que as experiências do estudante modificam seus comprometimentos iniciais com a instituição e com o objetivo de graduar-se, de forma a levá-lo ao longo do processo a permanecer ou optar por uma dentre várias formas de evasão.

De acordo com Pascarella e Chapman (1990) as variáveis de comprometimento exercem um efeito direto e intenso na persistência do estudante; enquanto que variáveis como idade, sexo ou nível sócio-econômico tendem para um efeito indireto, em combinação com integração social e acadêmica, na predição da persistência. Tinto (1993) argumentou contra modelos de evasão que percebem a saída da universidade como o reflexo de alguma deficiência ou fragilidade no indivíduo, e reforçou a importância dos aspectos subjetivos do construto integração à universidade. Na verdade, o autor entende que o indivíduo pode revelar comportamentos e desempenhos excelentes e ainda assim decidir evadir por razões outras que fraquezas ou deficiências. Enfim, o comportamento de evasão não precisa ser necessariamente, percebido de forma negativa. Os componentes do modelo de Tinto estão apresentados na Figura 2 e serão examinados separadamente.

#### *a) Background familiar*

Em termos gerais, a condição sócio-econômica da família parece estar inversamente relacionada com o comportamento de desistência. Especificamente, quanto mais restritas as condições sócio-econômicas da família, mais altas são as taxas de desistência, mesmo levando em conta as capacidades intelectuais (Tinto, 1993).

Existem outros fatores do background familiares também importantes. A qualidade

das relações dentro da família e o interesse e expectativas dos pais com relação à educação de seus filhos estão entre eles. Os estudantes que persistem no ensino superior tendem a vir de famílias com pais mais abertos, democráticos, continentos e menos conflituosos nas relações com os filhos. Estes estudantes parecem não apenas receber conselhos, elogios e expressões de interesse em suas experiências escolares, mas seus pais expressam expectativas elevadas sobre o nível de educação formal de seus filhos. Deste modo, parece que o nível de expectativas dos pais tem tanta influência no comportamento de persistência dos filhos quanto às expectativas destes para com eles próprios (Tinto, 1993).

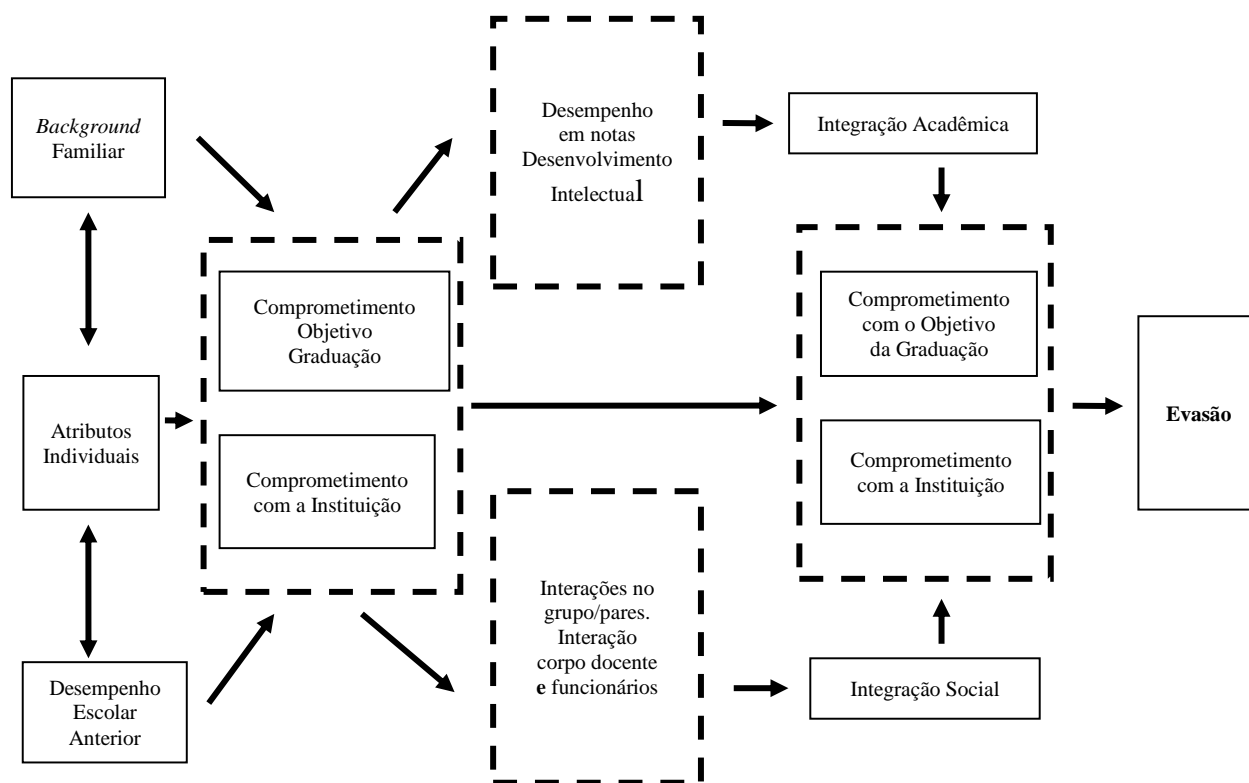


Figura 2. Esquema conceitual do processo de evasão universitária (Tinto, 1975, 1988)

Cunha, Tunes e Silva (2001) realizaram um estudo com alunos que ingressaram no curso de química da Universidade Federal de Brasília (UNB) para entender o que levou estes alunos a não concluírem o curso anteriormente escolhido. Os resultados mostraram que as principais razões que levaram os estudantes a abandonarem o curso estavam muito

relacionadas com os aspectos da vida pessoal, antes mesmo do ingresso na universidade.

*b) Rendimento acadêmico anterior*

Embora, de modo geral, as experiências em ambientes educacionais anteriores não tenham sido diretamente relacionadas com a desistência da universidade, o desempenho na escola, medido através da média de notas ou colocação em classe, tem se mostrado um preditor importante do desempenho futuro do estudante. Por outro lado, as características da escola secundária, tais como a qualificação do corpo docente e recursos didáticos, têm impacto no desenvolvimento acadêmico e intelectual, e, por conseguinte, afetarão o desempenho e a persistência na universidade. As características da escola, sua cultura e valores, também influenciam direta ou indiretamente as aspirações, expectativas e motivações do indivíduo com relação à universidade e a meta de graduação (Tinto, 1993).

*c) Características individuais*

A habilidade cognitiva do estudante tem se mostrado mais importante para a persistência na universidade do que o status social da família (Tinto, 1975, 1993). As medidas de habilidade obtidas através de testes de inteligência e as obtidas através de grade de notas na escola correspondem a diferentes aspectos da competência do sujeito. A grade de notas tende a ser melhor preditor do sucesso do indivíduo na universidade somente se as características e as exigências desta não forem muito distantes das que o sujeito possuía na escola secundária (Tinto, 1993).

Além das habilidades cognitivas, diferenças significativas de personalidade e de atitude têm sido observadas entre os estudantes que persistem e os desistentes. Os alunos que evadem tendem a impulsividade, a demonstrar pouco compromisso emocional com sua educação e incapacidade de tirar proveito de suas experiências passadas. Estes alunos



parecem apresentar uma falta de flexibilidade para lidar com mudanças e tendem a ser mais instáveis, ansiosos e preocupados com o sucesso acadêmico dos que os demais estudantes (Tinto, 1993).

d) *O compromisso com a meta de graduação*

As pesquisas indicam que, depois das habilidades intelectuais, o compromisso que o sujeito assume com a meta de concluir o ensino superior é o maior preditor da permanência deste na universidade. Se for medida em termos de planos e expectativas educacionais, ou expectativas com a carreira, pode-se dizer que quanto mais elevado o nível de aspiração, maior a probabilidade de permanência. O compromisso com as metas educacionais ou de carreira reflete um processo multidimensional de interações entre o indivíduo, sua família e as experiências prévias de escola (Tinto, 1993).

e) *Integração no ambiente universitário*

A interação do indivíduo no sistema social e acadêmico da universidade é um fator diretamente relacionado à sua permanência na instituição. Quanto maior o grau de integração no sistema universitário, maior será o compromisso com a instituição e com as metas de graduação, conseqüentemente, menor será a probabilidade de desistência. A integração no sistema universitário é subdividida em integração acadêmica e integração social (Tinto, 1993).

A integração acadêmica pode ser medida em termos do desempenho sob forma de notas e do desenvolvimento intelectual durante os anos da universidade. O primeiro aspecto está relacionado aos padrões explícitos do sistema acadêmico, já o segundo diz respeito à identificação e avaliação do indivíduo em relação aos valores deste sistema. As notas são uma recompensa explícita e extrínseca para o indivíduo. O desenvolvimento intelectual

representa uma forma mais intrínseca de recompensa, um aspecto integrado ao desenvolvimento pessoal e acadêmico do estudante. Neste sentido, é importante fazer a distinção entre os estudantes que fracassam nos estudos e aqueles que voluntariamente deixam a universidade. Estes últimos, com frequência, apresentam melhor desempenho em vários aspectos (como habilidades cognitivas e notas) do que os estudantes que persistem, e a sua evasão pode ser compreendida como uma percepção de incompatibilidade dos seus valores e objetivos com os do sistema acadêmico (Tinto, 1993).

As notas são o fator singular mais importante no que tange à predição da persistência na universidade. Noutra perspectiva, os alunos que persistem também tendem a valorizar a educação de nível superior mais como um processo de ganho de conhecimento e de apreciação de idéias do que como uma etapa na escalada da carreira (Tinto, 1993). Na pesquisa de Gillok (1999), os universitários que persistiram em seus estudos além do primeiro ano, caracterizaram-se, em comparação com os evadidos, por notas mais elevadas, por valorizar o alcance de metas acadêmicas, por informar pressão social mais elevada para obter sucesso acadêmico, e por apresentar expectativas mais correspondidas em relação ao ambiente universitário.

Também Mendes (2002) estudou como a integração acadêmica do aluno se relaciona ao fenômeno da evasão no ensino superior, em cursos noturnos da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília. Utilizando o modelo referencial teórico de Tinto (1975), o autor conclui que, quanto mais alta a percepção que o estudante tem de sua integração acadêmica menores são as probabilidades de intenção de abandono. Verifica também o autor que reformulações de políticas institucionais específicas podem influir diretamente na evasão. No mesmo estudo, cita Tinto (1975) ao afirmar que apesar dos alunos frequentemente citarem problemas financeiros como razões do abandono, estas razões usualmente refletem outros fatores, como insatisfação e motivação com a instituição.

Dessa forma, não terem as expectativas antes do ingresso atendidas se mostrou um fator muito importante na decisão de abandono. Estes alunos apresentaram uma elevada ocorrência de reprovação e repetência em algumas disciplinas do curso.

A integração social por sua vez refere-se envolvimento do estudante no meio social de sua universidade, através de associação ao grupo de iguais, atividades extracurriculares, interação com o corpo docente, com os colegas e com as diversas pessoas inseridas no contexto universitário. O sucesso e gratificação em cada uma destas atividades podem ser visto como uma recompensa que influi na avaliação geral do indivíduo sobre os custos e benefícios de estar na universidade, e também modificam a sua experiência educativa e o seu comprometimento institucional.

A integração com o corpo docente influi não apenas na integração social e no compromisso com a instituição, mas também na integração acadêmica. Neste sentido, a integração com o corpo docente e a coordenação pode influir tanto no desenvolvimento intelectual do aluno quanto em seu desempenho sob a forma de notas.

O trabalho de Bardagi e Hutz (2012) sobre rotina acadêmica e a relação com colegas e professores traz a importante temática da integração universitária no contexto de evasão. Participaram deste estudo oito estudantes evadidos (três mulheres e cinco homens), adultos jovens com idades entre 20 e 25 anos de diferentes cursos de universidades públicas e privadas do Rio Grande do Sul, de diferentes áreas de formação, analisadas qualitativamente, através de entrevistas individuais. Assim o estudo identificou a importância dos relacionamentos interpessoais e do envolvimento acadêmico para a evasão entre universitários.

Os resultados mostraram baixo envolvimento acadêmico durante a graduação relacionamento ruim com professores, o que pode contribuir para a evasão de alunos. Já o bom relacionamento com colegas auxiliou a postergar a evasão. Os resultados apontaram

para a necessidade de se buscar maior envolvimento acadêmico dos alunos, e uma maior reflexão sobre o papel dos professores no desenvolvimento de carreira dos estudantes.

Segundo os autores, embora não se possa estabelecer relação direta de causalidade entre o abandono de curso e problemas de relacionamento com colegas e professores, estes aspectos podem potencializar a insatisfação com a experiência acadêmica e favorecer a evasão.

Outro estudo que veio corroborar com o anterior foi o de Andriola e colaboradores (2006), realizado na Universidade Federal do Ceará (UFC), envolvendo 52 docentes e 21 coordenadores. Os resultados demonstraram que os docentes investigados se mostraram concordantes quanto ao resgate da função do professor orientador com o objetivo de orientar aos alunos na superação de suas dificuldades que segundo a pesquisa, influencia de forma decisiva para o abandono dos cursos de graduação pelos estudantes. Este estudo também aponta para a importância do papel do professor no processo da evasão.

A integração social parece não exigir uma congruência entre os valores do estudante e as características do ambiente social prevalente na instituição, podendo ocorrer através de relações congruentes com somente alguma parte do sistema social da universidade. Mesmo assim, estudantes com valores, interesses e atitudes mais “convencionais” têm maior probabilidade de estabelecer relações mais próximas e consistentes com o ambiente social da instituição como um todo (Tinto, 1993).

A integração social através de atividades extracurriculares está também relacionada à persistência no ensino superior. A participação nestas atividades resulta, na perspectiva do estudante, numa experiência de maior articulação entre o sistema social e acadêmico da universidade, e parece ajudar na redução de possíveis percepções de incompatibilidade entre os dois sistemas.

Os estudantes que evadem percebem a si próprios como tendo menos interações sociais do que os demais. Algumas das queixas mais comuns no primeiro ano da universidade envolvem dificuldades no ajustamento social (Rich & Scovel, 1987). Redes de apoio social são componentes extremamente importantes do ajustamento à universidade (Hays & Oxley, 1986), e percepções de apoio social insuficiente têm sido apontadas como preditoras de evasão (Mallinckrodt, 1988). Bray, Braxton e Sullivan (1999) investigaram a relação entre integração social e as estratégias de manejo do estresse utilizadas por universitários. Os resultados mostraram que estas estratégias influenciam o processo de evasão através do seu efeito sobre a integração social. Os autores sugeriram que o manejo eficaz do estresse facilita a integração social e promove a permanência na universidade.

Um estudo amplo e que trouxe resultados importantes foi o conduzido por Napoli e Wortman (1998), baseado no modelo teórico de evasão desenvolvido por Tinto (1975), no qual os autores buscaram estudar as influências da mediação de medidas psicossociais na evasão. O estudo envolveu 1.011 estudantes que freqüentavam uma universidade de dois anos. Os autores concluíram que a integração acadêmica é influenciada diretamente por vários fatores psicossociais, como: eventos de vida, suporte social, auto-estima, competência social, responsabilidade pessoal, bem-estar psicológico, e satisfação acadêmica, mas também pelas características pessoais dos estudantes, como: status socioeconômico, compromisso institucional, objetivo inicial, comprometimento, disposição, interesse e responsabilidade.

Desta forma, verificou-se que os estudantes mais integrados academicamente estavam entre os mais interessados, dispostos e responsáveis, com alta auto-estima, com maior suporte social e com maior satisfação acadêmica. Por fim os autores chegaram à conclusão que as decisões de permanecer ou sair da graduação sofriam impacto direto e positivo da integração acadêmica e social, do compromisso institucional e do objetivo inicial em graduar-se.

A seguir será analisado o modelo de J. Bean relacionada à mesma temática.

### **1.2.3 O Modelo de Evasão de J. Bean**

Bean (1982) também adquiriu proeminência no campo com um modelo causal da evasão universitária, baseado em estudos de turnover nas organizações de trabalho, denominado *modelo de evasão*. O autor incluiu em seu modelo, variáveis ausentes no modelo de Tinto (1975), tais como as intenções de evasão e oportunidades de transferência.

Assim como Tinto (1975), Bean (1980, 1982) considera que as intenções de permanência e evasão são moldadas a partir das crenças e atitudes prévias que os indivíduos trazem para a universidade. Este modelo é composto por variáveis intencionais, atitudinais, organizacionais, pessoais e ainda algumas que dizem respeito ao ambiente. São dez determinantes: intenção de abandonar a universidade, valores práticos, certeza da escolha da universidade, lealdade institucional, desempenho em notas, satisfação com o curso, metas educacionais, certeza de escolha vocacional, oportunidades de transferência e aprovação da instituição pela família.

A intenção de abandonar a universidade está relacionada à probabilidade do sujeito permanecer na instituição. É considerada a variável mais importante para a predição do comportamento de evasão. As três variáveis de atitude (valores práticos, certeza da escolha da universidade e lealdade institucional) estão diretamente associadas à intenção de abandono. Os valores práticos referem-se à crença do sujeito nas oportunidades de emprego que determinada graduação universitária lhe proporcionará. A variável lealdade institucional significa o quanto é importante para o indivíduo graduar-se em determinada instituição e não em outra. Esta lealdade e a importância da certeza da escolha da universidade possuem relação indireta com o processo de desistência através da influência na intenção de abandono (Bean, 1980, 1982).

Os fatores organizacionais incluem o desempenho sob forma de notas e a satisfação com o curso. Assim como no modelo de Tinto (1993), o desempenho sob forma de notas

refere-se à contribuição da média de notas na universidade no processo de evasão. Nos estudos de Bean (1982), a satisfação com o curso apresentou relação direta e significativa com a intenção de abandono.

Os fatores pessoais referem-se às metas educacionais e a certeza sobre a escolha vocacional. As metas educacionais significam a importância da graduação universitária. O grau de certeza do estudante sobre sua escolha profissional não apresenta relação direta com o comportamento de desistência, e contribui para o modelo através de sua influência sobre a certeza de escolha da universidade e sobre os valores práticos (Bean, 1982).

O autor denominou de fatores ambientais a oportunidade de transferência e a aprovação da família. O primeiro avalia as alternativas que o sujeito tem de transferência para outra instituição, bem como a facilidade ou dificuldade deste processo. A aprovação da família quanto à escolha da instituição universitária revelou ter um papel proeminente na atitude dos estudantes e está fortemente relacionada com todos os demais fatores, com efeitos diretos e indiretos sobre a persistência (Bean, 1982).

Em síntese as experiências pessoais do estudante, suas características e suas interações com o ambiente universitário influenciam seu nível de satisfação e conseqüentemente seu comprometimento com a instituição. Este comprometimento seria assim o fator determinante na decisão de permanecer ou de desistir do curso escolhido.

A seguir outras teorias referentes à evasão, decorrentes dos estudos já apresentados, na sua maioria, a partir dos conceitos da teoria de Tinto (1975).

#### ***1.2.4 A Teoria do Envolvimento de Astin (1984, 1997)***

De acordo com Astin (1984, 1997), quanto mais envolvido for um estudante com a faculdade, maior a probabilidade da sua retenção. Para ele a entrada na Universidade representa mudanças ligadas ao conhecimento, às capacidades vocacionais, aos valores, às

atitudes, às crenças e aos comportamentos do estudante. Um aluno que se dedica ao estudo e participa das atividades em grupo, interagindo com colegas, professores e funcionários é um aluno altamente envolvido. Por sua vez um estudante que participa pouco do Campus, não se envolve em atividades extracurriculares, negligencia os estudos e tem contatos pouco frequentes com seus pares e com os demais membros da comunidade acadêmica é considerado um estudante pouco envolvido.

Astin refere que o envolvimento dos estudantes na Universidade depende significativamente da atmosfera institucional criada por eles próprios. Este envolvimento, resultante da adequada integração dos estudantes, vai impactar sobremaneira no desenvolvimento do ensino superior. Por fim esta teoria aponta o relacionamento dos estudantes com seus pares e professores como uma forte influência na maioria das Universidades.

Quando o estudante chega à universidade é imprescindível que ele consiga se relacionar com a comunidade acadêmica, para que ele ali permaneça até a conclusão de seu curso. (Astin, 1997; Tinto, 1993).

A pesquisa de Miller (2007), realizada com 203 estudantes que concluíram o curso superior, traz bem esta perspectiva, apontando para a forte influência dos relacionamentos acadêmicos no processo de evasão. Ele buscou identificar a existência de atitudes significativas do corpo docente que influenciassem os comportamentos de persistência dos alunos. Neste estudo foi também solicitado aos estudantes que indicassem as características usuais que os docentes demonstravam em suas relações com eles. Entre as características avaliadas, destacam-se respeito, sensibilidade e empatia.

Os resultados indicaram que a relação positiva do corpo docente com os estudantes é um fator importante na retenção dos alunos e podem trazer impactos significativos que



resultam em integração social e acadêmica, favorecendo a permanência do aluno na instituição.

#### ***1.2.5 Modelo de Desgaste do Estudante - Ernest T. Pascarella (1980)***

Este modelo é baseado no modelo de Tinto (1975), dando ênfase nas interações vivenciadas no ambiente universitário. Para Pascarella a interação que ocorre entre os acadêmicos e a instituição na qual estudam acontece através de três conjuntos de variáveis independentes que interagem entre si: 1. O nível de contato formalizado entre professores e alunos. 2. As experiências universitárias proporcionadas pelo convívio dentro e fora da sala de aula. 3. Os resultados educacionais (desempenho formal, intelectual e notas). Segundo este autor apenas as variáveis referente aos resultados educacionais mostram efeito direto sobre a decisão de abandonar o curso.

#### ***1.2.6 Modelo Integrado de Permanência- Cabrera, Castaneda, Nora e Hengstler (1992)***

Estes autores testam um modelo alternativo, que também visa explicar a persistência acadêmica dos estudantes universitários, a partir da comparação dos modelos de Tinto e de Bean. Os resultados apontam para algumas variáveis que têm influencia na permanência acadêmica: primeiramente o compromisso institucional, em seguida o apoio da família e dos amigos; depois a integração acadêmica, a integração social e por fim as questões financeiras.

Este modelo inclui todas as variáveis do modelo de Tinto, ou seja, considera que as experiências dos estudantes influenciadas pela integração acadêmica e pela integração social contribuem para reforçar seus objetivos educacionais e seu comprometimento com a instituição. A partir daí resulta a maior ou menor intenção de persistir em seu objetivo inicial de conclusão do curso. Percebe-se também a inserção de uma nova variável, que é a

econômica, como elemento influenciador no processo de evasão, porém esta última variável não encontra grande apoio no meio acadêmico e nos estudos posteriores.

Silva e colaboradores, (2007) alertaram que muitos preditores da evasão têm sido minimizados e a falta de recursos financeiros do aluno sobrevalorizada como a principal causa para a interrupção de seus estudos. Os autores consideram importante uma maior compreensão de questões de ordem acadêmica, como as expectativas do aluno em relação ao curso ou à instituição, que podem encorajá-lo ou desestimulá-lo a priorizar a conclusão do seu curso.

A partir dos resultados de diversos estudos, como o de Silva *et al.* (2007); Baggi e Lopes (2011); Andriola e colaboradores (2006); Villas Bôas (2003); Cunha, Tunes e Silva (2001); Mazzetto e Carneiro (2002) e Abbad, Carvalho e Zerbini(2006), Morosini e colaboradores (2012) propuseram uma síntese dos fatores associadas à evasão, como:

- Aspectos financeiros relacionados à vida pessoal ou familiar do estudante;
- Aspectos relacionados à escolha do curso, expectativas pregressas ao ingresso, nível de satisfação com o curso e com a universidade;
- Aspectos interpessoais – dificuldades de relacionamento com colegas e docentes;
- Aspectos relacionados com o desempenho nas disciplinas e tarefas acadêmicas – índices de aprovação, reprovação e repetência;
- Aspectos sociais, como o baixo prestígio social do curso, da profissão e da universidade elegida;
- Incompatibilidade entre os horários de estudos com as demais atividades, como, por exemplo, o trabalho;
- Aspectos familiares como, por exemplo, responsabilidades com filhos e dependentes, apoio familiar quanto aos estudos, etc.;

- Baixo nível de motivação e compromisso com o curso; (Morosini et al., 2012, p. 8).

Por parte dos estudos analisados, há uma concordância de que os fatores econômicos não são os únicos responsáveis pelo abandono nos cursos de graduação. Como principais fatores relacionados com a evasão maior destaque foi dado aos fatores pessoais relacionados com a escolha do curso, com as expectativas que o aluno já traz consigo, com o grau de satisfação com o curso e com a instituição, além das questões associadas ao desempenho.

Assim, o próprio aluno é apontado nos estudos, como o principal responsável pela decisão de permanecer no ensino superior ou optar pela evasão (Morosini, 2012).

### ***1.2.7 Modelo do Comprometimento Estudante-Instituição, Nora, Barlow e Crisp (2005)***

Estes autores buscaram trazer contribuições para o estudo da evasão nos anos seguintes ao primeiro, visto que os estudos sobre evasão, na sua maioria, se concentram em pesquisas durante o primeiro ano do curso universitário. Assim concluem que a evasão pode acontecer em qualquer momento do curso e orientam as instituições a desenvolverem seus próprios instrumentos para acompanhar a interação dos estudantes com a instituição, pois mesmo estudantes bem sucedidos em suas experiências universitárias iniciais podem posteriormente encontrar motivos para evadir.

### ***1.2.8 Considerações das Diversas Teorias***

Essas teorias trazidas aqui são de grande relevância para o estudo e entendimento da evasão universitária, sendo mesmo alguns modelos complementares uns aos outros. O modelo de Spady foi pioneiro e centrou-se no exame da congruência entre o estudante e a instituição. O Modelo Integrado de Permanência de Cabrera, Castaneda, Nora e Hengstler (1992) por sua vez é um modelo que explica a persistência acadêmica dos estudantes

universitários a partir da articulação dos modelos de Tinto e de Bean, com a inserção da variável econômica, como elemento influenciador no processo de evasão.

Nota-se que grande parte das teorias explicadas partem das considerações do modelo de integração do estudante de Tinto, como é o caso também do Modelo de Desgaste do Estudante de Ernest T. Pascarella (1980), que dá ênfase às interações vivenciadas no ambiente universitário. As ideias de Astin (1997) coincidem com as de Tinto no tocante a integração universitária, quando ressalta que quando o estudante chega à universidade é imprescindível que ele consiga se relacionar com a comunidade acadêmica, para que ele ali permaneça até a conclusão de seu curso. (Astin, 1997; Tinto, 1993).

As teorias de Tinto (1975) e também a de Bean (1980, 1982), mesmo com menor ênfase têm recebido atenção considerável na literatura. Embora vários teóricos tenham avançado seus estudos para explicar o processo de persistência da faculdade, os modelos dos dois autores fornecem um quadro teórico mais abrangente sobre as decisões de saída da universidade. Esses autores buscaram desenvolver modelos integradores de variáveis institucionais e não institucionais na tentativa de obter uma melhor compreensão dos processos de ajustamento à universidade. Para eles, as decisões de evasão são o resultado da interação das expectativas, características e habilidades do estudante com a estrutura, as normas e a comunidade universitária (Tinto, 1975; Bean 1980, 1982).

Pode-se dizer após a análise realizada que os dois modelos, de Tinto (1975) e de Bean (1980, 1982), têm vários pontos em comum. Ambos os modelos consideram a persistência como o resultado de um conjunto complexo de interações no ambiente acadêmico e levam em conta as características pré-universitárias como fatores a serem considerados no processo de ajuste do estudante à instituição. Além disso, os dois modelos argumentam que a persistência é afetada pela integração bem-sucedida entre o aluno e a instituição.

Algumas diferenças podem ser apontadas entre as duas teorias, pois ao contrário do modelo de integração do estudante de Tinto, o modelo de evasão estudantil de Bean, enfatiza os fatores externos à instituição em afetar atitudes e decisões. O modelo de integração considera o desempenho acadêmico como um indicador de integração acadêmica, porém o modelo de evasão de estudantes considera o desempenho, mas refere este aspecto como uma variável de resultado vinculada a processos sócio-psicológicos. A principal contribuição do modelo de evasão de estudante é explicitar o papel dos fatores externos sobre o processo de persistência universitária (Tinto, 1975; Bean 1980, 1982).

Analisando as duas teorias, a de Tinto (1975), e a de Bean (1980, 1982), Cabrera, Castañeda, Nora, e Hengstler (1992) concluíram que os dois modelos estão corretos em dizer que a persistência na universidade é produto de um complexo conjunto de interações entre fatores pessoais e institucionais, e também em presumir que a intenção de persistência é o resultado de uma relação bem-sucedida entre os estudantes e sua universidade. Assim, os resultados indicaram, segundo a análise desses autores, que as duas teorias não eram mutuamente exclusivas, mas sim complementares e adequadas para a compreensão de evasão. Quanto à questão de qual modelo retrata uma melhor representação do processo de persistência da faculdade, a resposta dos autores defende a idéia que as duas são importantes, depende do critério específico em estudo.

Os teóricos citados trouxeram grande contribuição aos estudos sobre evasão, pois definiram alguns modelos de evasão que procuram facilitar a compreensão de como acontece tal fenômeno. É a partir do trabalho destes autores, principalmente das idéias de Tinto, que se configura a moderna pesquisa sobre evasão universitária. Pouca ou mesmo nenhuma pesquisa relevante sobre evasão universitária foi realizada antes do trabalho de Tinto (Grayson & Grayson, 2003), e grande parte das pesquisas realizadas sobre evasão contém referências às idéias deste autor.

Após análise de diversas teorias constata-se que os estudos seminais de Vincent Tinto (1975, 1987, 1993) lideram o campo de pesquisa sobre evasão. O modelo teórico proposto e revisto por Tinto permaneceu como referencial teórico de maior credibilidade e relevância no campo da evasão universitária, sendo foco constante de diversos estudos que buscavam testar empiricamente seus pressupostos.

O modelo de integração do estudante (Tinto, 1975) parece ser mais robusto do que o modelo de evasão de estudantes (Bean, 1982), bem como em relação aos demais modelos, quando julgado em termos do número de hipóteses validadas. Segundo Cislighi (2008), o modelo de Tinto (1993) revisto por ele mesmo é um dos mais aperfeiçoados, chegando a obter aprovação empírica relevante em cerca de 70% das proposições que o compõem, e está presente na maioria dos estudos realizados sobre evasão. Sua hegemonia é notadamente reconhecida, sendo o modelo escolhido como base teórica do presente trabalho.

A partir deste ponto será analisado o fenômeno da evasão apresentado nos mais variados ambientes acadêmicos de acordo com a literatura pesquisada.

### **1.3 A Evasão em Diferentes Ambientes Acadêmicos**

As razões para a evasão tratadas na literatura revisada sugerem comportamentos distintos dos estudantes a depender das situações vivenciadas, das diferentes histórias de vida ou mesmo dos diferentes ambientes acadêmicos onde estão inseridos. As pesquisas abaixo mostram comportamentos diferenciados entre estudantes de diferentes ambientes acadêmicos.

Grayson e Grayson (2003), realizaram um estudo sobre retenção e evasão, conduzido no Canadá que aponta para diferença nas taxas de evasão a depender do ambiente acadêmico avaliado, ou seja, a evasão é menor em campos profissionais, como Educação, Engenharia, Gestão de Empresas, Direito, entre outros, do que em áreas como das artes e da ciência. Os autores afirmam que tal situação é similar nos Estados Unidos.

No estudo conduzido por Janusik e Wolvin (2007) foi organizada uma comunidade de aprendizagem em uma Escola de Comunicação, onde a metade dos estudantes participantes era da própria equipe de pesquisa (n= 89). O objetivo era investigar as afirmações teóricas a respeito deste tipo de comunidade, bem como conhecer as percepções dos alunos a respeito deste tipo de experiência.

As comunidades de aprendizagem são grupos de pessoas motivadas por objetivos e interesses comuns, tendo em vista a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, baseadas em uma perspectiva colaborativa, alicerçada no diálogo, na partilha e no respeito (Catela, 2011). Estas comunidades utilizam-se dos pontos fortes das relações sociais e institucionais para trazer mudanças culturais na percepção do valor de seus membros (Yarnit, 2000). Afirmam os autores do estudo que as comunidades de aprendizagem são utilizadas pelas instituições como estratégias importantes para envolver alunos de graduação.

De acordo com os resultados deste estudo as comunidades modificadas podem trazer benefícios similares aos das grandes comunidades de aprendizagem. Além do mais o estudo traz que tais comunidades facilitam o desenvolvimento do sentido de pertencer e identificar-se com a instituição, o estabelecimento de relações significativas com os professores, o favorecimento do conhecimento, aspectos estes que contribuem para a integração social e acadêmica dos alunos nas universidades e corroboram para a permanência dos estudantes no mundo acadêmico, evitando a evasão. Estes resultados se mostram próximos ao modelo teórico de Vincent Tinto (1997), no tocante a importância principalmente da integração social no processo de evasão.

Outro trabalho de grande relevância utilizou uma abordagem localizada, descrevendo apenas uma universidade, porém pela sua abrangência em relação ao número de alunos e cursos e riqueza de informações merece destaque. Trata-se de um estudo realizado pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo - USP (2004). Este trabalho analisou a

trajetória escolar de 27.789 alunos ingressantes em 131 cursos de Graduação da USP, nos anos de 1995 a 1998, e trouxe importantes constatações, a saber:

- Uma informação importante e que confirma estudos anteriores é que a evasão é um fenômeno que se concentra no primeiro ano do curso, especialmente no primeiro semestre. Por volta de 58% da evasão geral da USP ocorreu no 1º ano de curso e 44% no 1º semestre.
- O comportamento em relação à interação e os relacionamentos entre alunos evadidos e os colegas de curso e professores foi bem diferente quando comparado ao dos concluintes e os que ainda estão no curso, conforme percebido nas entrevistas. Entre os concluintes e os que ainda estão no curso, 55% e 52%, respectivamente, estabelecem laços de amizade com colegas, e entre os evadidos apenas 21,2%. A maioria dos evadidos (60,6%) informou que estabelecia contatos apenas com questões relacionadas às disciplinas e aos horários de aula. Este dado corrobora a teoria de Tinto (1975), em relação ao peso da integração social nos processos de evasão. O aluno que se integra ao grupo social acadêmico parece evadir menos.
- Conforme o depoimento dos entrevistados o desejo em cursar pós-graduação e o interesse na iniciação científica durante o curso de graduação foram fatores que contribuíram para a conclusão do curso no tempo ideal. Reforça assim este item à integração acadêmica, como preditor de permanência universitária..
- Outra informação que merece destaque é que há diferença nas taxas de evasão a depender do ambiente acadêmico analisado, ou seja, considerando-se o 1º semestre de curso, a evasão foi maior na área de humanas (48,4%), seguida pela área de exatas (40,2%) e pela de biológicas (31,3%).
- Outra forma de caracterização e estudo foi por agrupamentos reunidos pelas semelhanças das taxas de evasão, conclusão ou permanência nos 122 cursos da USP. Alguns cursos,



como: Medicina, Veterinária, Direito, Fonaudiologia, Fisioterapia, Farmácia e Odontologia, que possivelmente oferecem boas perspectivas de trabalho e remuneração futura e que segundo o relatório são cursos mais privilegiados do ponto de vista do aproveitamento acadêmico, demonstram taxas de conclusão que são as mais altas em toda a USP (87,3%).

- Em outro grupo formado por cursos da área de Humanas, Exatas e Biológicas, e que segundo o estudo são cursos menos concorridos no vestibular, permitindo afirmar que o comprometimento e o esforço anterior ao engajamento nestes cursos são inferiores ao do grupo anterior. Este grupo apresenta uma taxa de conclusão de 69,2%.
- O grupo formado por 12 cursos, em que a maioria é Habilitação para o Magistério, mostra-se o agrupamento com as piores taxas de conclusão, 12,8%, apresentando, portanto um alto índice de evasão imediata, 46,7%. Desta forma, este grupo reúne os cursos que menos respondem às expectativas de formação e realização profissional dos alunos.

Na conclusão deste estudo há a importante constatação de que algumas variáveis que não fazem parte do contexto acadêmico, porém relacionadas à ordem social, ajudam a compreender diferentes relações de comprometimento de alunos para com sua escolha. Desta maneira as dificuldades vivenciadas pela universidade, em relação às suas promessas de formação para com o aluno, não dependem somente do seu poder de atuação. Esta conclusão, segundo o estudo pode ser encarada como um desafio, em que se podem buscar novos redirecionamentos, além de propostas visando propiciar um maior envolvimento dos estudantes com a universidade, com uma maior interação entre suas características e expectativas.

Um estudo desenvolvido por Silva e colaboradores (2007) sobre a evasão nas universidades brasileiras, traz dados importantes quanto a diferença entre as taxa de evasão

anual em diferentes ambientes acadêmicos, classificados por áreas do conhecimento. Foram considerados os dados do período entre 2000 e 2005 e as evasões, calculadas para os anos entre 2001 e 2005. Comparando a taxa de evasão anual (22%) apresentada pelo Brasil, entre 2001 e 2005, com a área de Ciências Sociais, Negócios e Direito este índice aumentou aproximadamente para 25%. Já a taxa de evasão da área de Educação neste período oscilou em torno de 18%, comparado à média nacional este índice foi relativamente baixo. Com 17% a área de Agricultura e Veterinária foi a que apresentou menor evasão e com 29% de média, Serviços apresentou a maior evasão no período. Estes dados encontram-se na Tabela 1.

Estes estudos trazem à tona a questão das diferenças entre o comportamento dos estudantes nos diversos cursos universitários, quando considerado o processo de evasão. Parece não haver há comportamento padrão para todos e sim variadas possibilidades de acordo com as características dos diferentes ambientes. No tópico seguinte serão apresentados os ambientes acadêmicos da UFBA, representados pelos bacharelados interdisciplinares (BI), que fizeram parte deste estudo.

Tabela 1  
Taxa de evasão anual em diferentes ambientes acadêmicos

<b>AMBIENTE ACADÊMICO</b>	<b>TAXA DE EVASÃO MEDIA 2001-2005</b>
Agricultura e Veterinária	17%
Ciências, Matemática e Computação	28%
Ciências Sociais, Negócios e Direito	25%
Educação	18%
Engenharia, Produção e Construção	21%
Humanidades e Artes	23%
Saúde e Bem-Estar Social	19%
Serviços	29%
<b>BRASIL</b>	<b>22%</b>

*Nota.* Adaptado do INEP (Brasil, 2006).

## **1.4 Os Ambientes Acadêmicos da UFBA**

Neste estudo foram considerados os ambientes acadêmicos da UFBA, intitulados bacharelados interdisciplinares (BI). Esta é uma nova modalidade de curso de formação universitária geral, oferecida desde 2009 na UFBA. A formação acadêmica realizada através deste tipo de curso é multidisciplinar e busca a integração dos conhecimentos tradicionalmente agrupados por matérias isoladas. O currículo de BI é bastante flexível, com mais componentes optativos que obrigatórios e tem um mínimo de 2.400 horas de aula, divididos em seis semestres letivos e é composto por 30 disciplinas: oito obrigatórias e 22 optativas com caráter terminal.

Ao final do percurso, o estudante receberá o diploma de Bacharel em uma das áreas de conhecimento escolhida, estando apto a exercer determinadas funções de nível superior no mercado de trabalho. Com isso, ele obterá título de ensino superior e poderá prestar concursos para áreas não específicas ou se candidatar ao ingresso em um curso de progressão linear. São reservadas ao BI pelo menos 20% das vagas anuais de cada curso na UFBA. Todos os componentes curriculares da universidade são válidos como componentes optativos e, ao cursá-los, o estudante passa a uma visão global da universidade, juntamente com os cursos ofertados, os professores e colegas. Essa experiência pode facilitar que o aluno faça sua opção acadêmica com maior segurança e afinidade profissional. (Instituto de Humanidades, Artes e Ciências - IHAC/UFBA, 2012).

São quatro os Bacharelados da UFBA, a saber: o de Artes, o de Humanidades, o de Ciência e Tecnologia e o de Saúde (IHAC/UFBA, 2012).

### ***1.4.1 O Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades***

Visa agregar formação geral (humanística científica e artística) a um aprofundamento no campo das Humanidades. O BIH tem como objetivo o desenvolvimento de competências e

habilidades que facilitem ao indivíduo uma inserção mais abrangente e multidimensional na vida socioprofissional. Busca também possibilitar ao estudante a aquisição de competências e habilidades gerais e específicas para uma posterior formação profissional e/ou pós-graduação. Espera-se que o egresso do BIH seja um indivíduo capaz de realizar leituras abrangentes, sensíveis às críticas da realidade socioambiental em que se encontra inserido. Além do mais se espera que ele seja um profissional capaz de enfrentar as exigências do mercado de trabalho de modo flexível, com adequados conhecimentos, competências e distintas habilidades.

#### ***1.4.2 O Bacharelado Interdisciplinar em Artes***

Este BI tem como objetivo uma formação geral humanística, científica e artística no campo das artes, promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades que facilitem uma inserção mais abrangente e multidimensional na vida social. Intenciona também possibilitar ao estudante a aquisição de competências cognitivas e habilidades específicas que o embasem para o aprendizado de fundamentos conceituais e metodológicos para uma posterior formação profissional e/ou pós-graduação. O egresso deste BI deverá participar ativamente das diversas etapas da ação artística, dotado de uma compreensão abrangente da problemática das artes nas sociedades contemporâneas.

#### ***1.4.3 O Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia***

Este bacharelado objetiva promover o desenvolvimento de competências e habilidades que conferem autonomia para a aprendizagem e uma inserção mais abrangente e multidimensional na vida social. Também tem como objetivo possibilitar ao estudante a aquisição de competências cognitivas e habilidades específicas que lhe facilite uma posterior formação profissional e/ou pós-graduação. O egresso deverá ser um indivíduo capaz de

participar ativamente das diversas etapas da atividade científica, dotado de uma compreensão abrangente da problemática das ciências e das tecnologias nas sociedades contemporâneas.

#### **1.4.4 O Bacharelado Interdisciplinar em Saúde**

Tem por objetivo agregar uma formação geral humanística, científica e artística ao aprofundamento no campo da saúde, que permitam uma inserção mais abrangente e multidimensional na vida social. Também tem como objetivo possibilitar ao estudante a aquisição de competências e habilidades gerais e específicas que viabilizem uma futura formação profissional e/ou pós-graduação. O egresso do BI em Saúde será um indivíduo dotado de uma compreensão abrangente da situação de saúde nas sociedades contemporâneas, com capacidade de compreender a contribuição de diversas disciplinas do campo científico, das humanidades e das artes.

No momento chamam atenção os elevados índices de evasão encontrados nos BI's, conforme se pode verificar na Tabela 2.

Tabela 2  
Evasão média do IHAC/UFBA

<b>BACHARELADO INTERDISCIPLINAR</b>	<b>EVASÃO (%)</b>
BI Artes	38,5
BI Ciências e Tecnologia	30,9
BI Humanidades	34,3
BI Saúde	30,2
Média Total	33,8

*Nota.* Adaptado do SIAC- Sistema acadêmico da UFBA- 2012.

Verificam-se aqui comportamentos distintos para cada ambiente acadêmico dos BI's, em relação aos percentuais de evasão, sendo que o BI de Artes apresenta o maior percentual (38,5%). Há também diferenças nos números referentes à evasão de acordo com o BI o turno matutino ou noturno, como se pode analisar na Tabela 3.

Tabela 3  
Evasão nos BI's - UFBA em diferentes turnos nos anos de 2011 e 2012

<b>BACHARELADO INTERDISCIPLINAR (BI)</b>								
	Artes		Ciências e Tecnologia		Humanidades		Saúde	
<b>Turno</b>	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno	Diurno	Noturno
<b>2011</b>	39,5%	36,6%	36,5%	31,9%	42,2%	26,7%	29,9%	28,4%
<b>2012</b>	25,6%	23,0%	24,0%	15,3%	14,8%	14,1%	15,5%	17,5%

*Nota.* Adaptado do SIAC- Sistema acadêmico da UFBA- 2012.

Através destes dados pode-se perceber que cada bacharelado apresenta diferentes comportamentos a depender dos aspectos analisados. O aluno do turno matutino evade mais que o do noturno, possivelmente um dos motivadores de abandono pode ser a necessidade de trabalho, mediante a dificuldade em conciliar horário de estudo e atividade profissional.

Outra questão que merece esclarecimento é o índice menor verificado na tabela acima em 2012. No período do ano, quando foram coletados os dados, a evasão ainda não havia ocorrido e possivelmente muitos evadirão no ano seguinte, como ver-se na literatura que acusa o predomínio da evasão no primeiro ano. (Braga, Peixoto, & Bogutchi, 2003 e Silva, 2007). Assim o número real da evasão de 2012 se ampliará, visto a entrada no BI ser anual. Atualmente a média geral da evasão dos BI's é 33,8%, considerada bastante elevada.

Desta maneira buscando subsídios para entender as relações entre o tipo de ambiente e o comportamento de evadir ou permanecer na universidade, no próximo tópico será apresentado o modelo hexagonal de Holland e analisada sua relação com o processo de interação dos estudantes nos diferentes ambientes acadêmicos.

### **1.5 O Modelo Hexagonal de Holland**

Segundo a teoria de Tinto (1975), como foi citado no tópico anterior, quanto maior a integração do estudante ao seu ambiente acadêmico, maior compromisso apresentará com a

instituição escolhida para estudar e para alcançar suas metas de graduação, tendendo assim a uma menor possibilidade de evasão. Mas como se pode traduzir e compreender os diferentes ambientes acadêmicos, o comportamento e a interação dos estudantes nestes espaços? “O termo ambiente aqui se refere ao trabalho, às formações, os tempos livres e ainda as relações interpessoais que o indivíduo mantém com os familiares e amigos” (Teixeira, 2000, p. 38).

Partindo do pressuposto de que os comportamentos são explicados a partir da interação entre personalidade e meio ambiente, Jonh Holland (1973) desenvolveu a tipologia profissional e dos modelos ambientais. Em busca da compreensão do processo de interação do estudante e dos ambientes acadêmicos se buscou esta teoria que diz que as pessoas e os ambientes ocupacionais podem ser agrupados em seis categorias básicas: realista (R), investigativo (I), artístico (A), social (S), empreendedor (E) e convencional (C).

Segundo Holland (1997) é exatamente a congruência entre a personalidade de cada pessoa e o ambiente que esta frequenta que produz resultados desejáveis, como realização e satisfação com área escolhida para estudar e conseqüentemente trabalhar e ao passo que a incongruência tende a causar o oposto. Assim os indivíduos buscam ambientes e profissões que lhes assegurem exercer suas capacidades e habilidades e respeitar seus valores e interesses, optando pelas profissões que lhe convêm e recusando as demais.

Daí vem a possibilidade de manter-se ou não na universidade, pois a pessoa busca um ambiente que melhor atenda e corresponda às suas expectativas e interesses. Holland (1997) buscou responder com sua teoria como as características pessoais e os ambientes podem influenciar de forma negativa ou encorajadora às diferentes escolhas da vida, podendo se traduzir em satisfação ou insatisfação.

O modelo Hexagonal de Holland tem sido bastante considerado no contexto profissional, vinculado às carreiras e aos ambientes acadêmicos. Segundo Holland (1997), o desenvolvimento da carreira é uma seqüência de interações entre a pessoa e diversos

ambientes; trajetórias que são modificadas ou mesmo estabilizadas na medida em que os indivíduos selecionam determinados ambientes que, por sua vez, encorajam alguns repertórios comportamentais mais do que outros. Neste processo, há uma busca de congruência entre os interesses individuais e os ambientes ocupacionais. Ou seja, as pessoas tendem a buscar os ambientes nos quais encontram as melhores oportunidades para se expressar.

Os modelos ambientais sugerem hipóteses sobre a atuação profissional, acadêmica e pessoal de uma pessoa e assim segundo essa teoria cada ambiente atrai, portanto, pessoas caracterizadas pelos diferentes tipos. Por exemplo, um ambiente social atrai pessoas caracterizadas pelo tipo social; por sua vez um ambiente realista atrai tipos realistas. Da mesma forma que os tipos, os modelos ambientais são derivados dos mesmos conceitos e comportam características comuns, o que permite que sejam classificadas com as mesmas nomenclaturas.

Segundo este modelo, as semelhanças psicológicas entre os tipos de ambiente são proporcionais às distâncias entre os mesmos representadas por um hexágono e quanto menor for a distância maior é a semelhança psicológica entre eles (Hood & Ferreira, 1993; Holland, 1973, 1985, 1997). A disposição dos ambientes baseou-se em estudos empíricos realizados pelo autor e a posição de cada ponto indica a semelhança de características entre os ambientes, portanto, ambientes mais distantes como, por exemplo, C-A e R-S, são mais diferentes, e ambientes mais próximos como, por exemplo, S-E e R-I, apresentam mais semelhanças. A caracterização tanto das pessoas quanto dos ambientes é feita por meio de um código com duas ou três letras correspondentes às características mais predominantes em cada situação.

Estes ambientes representam protótipos extremos para ajudar a entender as características mais predominantes dos ambientes (Holland, 1997). Para o autor as pessoas



procuram ambientes que lhes permitem pôr em prática as suas capacidades e aptidões, expressar as suas atitudes e valores e assumirem estatutos e papéis que lhes sejam agradáveis, ou seja, os indivíduos tentam procurar ambientes compatíveis com as características de sua personalidade.

Os ambientes descritos estão visualmente representados em um hexágono em que cada ângulo corresponde a um determinado tipo de personalidade ou ambiente (RIASEC), conforme Figura 3.

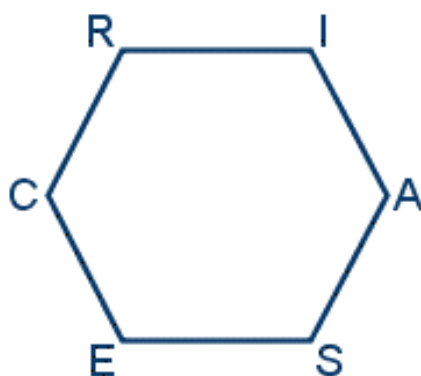


Figura 3. Modelo hexagonal dos interesses (Holland, 1997).

A seguir será elaborada uma síntese de cada um dos seis tipos de ambiente segundo o *Dictionary of Holland occupational codes*. G. D. Gottfredson & Holland, J. L., (1996). O **ambiente artístico** é um ambiente que requer habilidades de inovação ou criatividade estética, próprias a área em questão. É um espaço que valoriza a manifestação imaginativa de realizações literárias, artísticas e ou musicais, envolvendo assim trabalho criativo na música, escrita, artes, ou atividades intelectuais desestruturadas. Valoriza e permite a expressão de estilos pessoais, idéias e comportamentos não convencionais, valores estéticos e estilo pessoal emocionalmente expressivo. As atividades deste ambiente tendem a não ser rotineiras e assim serem marcadas pela criatividade. De um modo geral, assemelham-se ao Investigativo por abrigarem pessoas que preferem trabalhar sozinhas. Exemplos de

profissionais que se enquadram nestas características são: arquitetos, artistas plásticos, escritores, músicos e decoradores de interiores.

Ao contrário do ambiente anterior, **o ambiente convencional** envolve pessoas mais conformistas e controladas e que se adéquam bem a atividades estruturadas que requerem habilidades em atender padrões definidos, e precisos e organizados. Trata-se de um ambiente que estimula a capacidade organizacional, a conformidade a responsabilidade. Convivem bem neste ambiente, estilos convencionais e que se preocupam com ordem e rotina, que trabalhem bem com números, coisas ou máquinas para atender padrões específicos de desempenho. Para Hood e Ferreira (1993) e Valentini e Teodoro (2009), nesses ambientes há o predomínio de indivíduos que possuem aptidões matemáticas, porém pouca capacidade artística. Há aqui o predomínio de respostas concretas, sistemáticas e rotineiras, ao invés de tarefas espontâneas. As características como conscienciosidade, obediência, praticidade, eficientes, persistência e conservadorismo, definem bem este ambiente. Como exemplo de algumas profissões com estas características, pode-se citar: contabilistas, bancários, carteiros e analistas financeiros.

O ambiente designado como **realista** exige e valoriza competências manuais e mecânicas, além da interação com ferramentas, máquinas e objetos. É um ambiente essencialmente prático e que demanda a manifestação de comportamentos de conformidade e desta forma valoriza e permite a expressão de estilos pessoais pautados em valores práticos e habilidades motoras. É um espaço de produtividade, no qual os estilos pessoais predominantes são voluntariosos, objetivos e diretos. As ocupações aí envolvem atividade prática e concreta com o uso de muita concentração e pouca interação social. Magalhães, (2005) salienta ainda que estes ambientes abrigam sujeitos com pouca sociabilidade e baixa desenvoltura interpessoal, com tendência a deter-se nos aspetos práticos das situações.

Exemplos de alguns profissionais que se adequam bem a este ambiente: engenheiros civis, agricultores, mecânicos de automóveis e carpinteiros.

**O investigativo** por sua vez é um ambiente que envolve atividade analítica ou intelectual para a solução de problemas ou criação e uso de conhecimento. Trata-se de um ambiente que requer competências analíticas, técnicas e verbais. A manifestação de objetividade e persistência na solução de problemas é bastante valorizada, favorecendo assim a aquisição de conhecimento, estudo e investigação. É um espaço essencial para um estilo pouco convencional, reflexivo e introspectivo. Alguns autores, como por exemplo, Hood e Ferreira (1993) sintetizam o que foi dito por Holland, citando algumas características que bem descrevem as pessoas que integram este ambiente como: curiosas, independentes, racionais, reservadas e intelectuais. Primi et al. (2010) descrevem este espaço como de introversão, de exploração intelectual e voltado para o pensamento ao invés da ação. Geralmente, neste ambiente não há grande interesse em trabalhar à volta de outras pessoas. Alguns exemplos de profissionais que se enquadram nesse ambiente são físicos, antropólogos, biólogos e engenheiros de investigação e de informática.

**O ambiente social** envolve competências interpessoais, habilidades de tratar, orientar ou ensinar outros. É um ambiente que reúne pessoas com características como, empatia, humanitarismo, sociabilidade, gentileza. Neste ambiente há grande preocupação pelo bem-estar das pessoas. Há assim espaço para altruísmo, solidariedade e espírito gregário. As atividades aí desenvolvidas favorecem o trabalho com outros de forma a ajudar, apoiar, curar, com forte possibilidade de interação social. É característico deste ambiente a apresentação de certa aversão por atividades ordenadas e sistemáticas, que requerem o uso de materiais, ferramentas ou máquinas, como acontece com o ambiente realista. Holland, (1973, 1985, 1997) considera ainda que o comportamento neste ambiente leva à aquisição de competências nas relações humanas, como a interpessoal e a educacional. Assim neste ambiente reúnem

pessoas que apresentam interesses por atividades sociais, humanistas, relacionadas com o ensino e a saúde, sentido de cooperação, e preocupação com o bem-estar dos outros. Alguns profissionais que representam este ambiente: professores, psicólogos e assistentes sociais.

**O ambiente empreendedor** por sua vez estimula a manifestação de iniciativa na busca de realizações financeiras ou materiais, dominância, e autoconfiança. É fortemente marcado pela aquisição de valores materiais e orientado para o poder e status. Comporta estilos assertivos e otimistas e requer habilidades para persuadir, manipular ou direcionar outros. Vender, liderar ou manipular outros para alcançar metas pessoais e organizacionais são características de pessoas que convivem neste ambiente.

É um ambiente também de interação, mas diferente do ambiente social, o foco aqui não são ações em prol de outros e sim que resultem em benefícios próprios. Os ambientes empreendedores acolhem pessoas consideradas decididas e interessadas em resolver as dificuldades por meio de suas próprias capacidades, com grande facilidade com as palavras, especialmente em vendas e liderança (Magalhães, 2005). Exemplo de alguns profissionais ligados a este ambiente: empresários, diretores administrativos, gestores e economistas. Diversas pesquisas (Holland, Daiger & Power, 1980; Holland, Powell & Fritzsche, 1994; Thompson & Smart, 1999; Pascarella & Terenzini, 2005; Umbach, 2006; Smart e Umbach, 2007; Smart et al., 2009; Smart & Thompson, 2001), baseadas no modelo de Holland (1973, 1985, 1997) há mais de cinco décadas confirmam o poder preditivo desta teoria.

Smart e Umbach (2007) trazem um estudo importante sobre atitudes e comportamentos de professores do ensino superior, baseado no modelo teórico de Holland (1973, 1985, 1997), que sugere ser as ações do corpo docente coerente com os ambientes acadêmicos em que atuam. Desta forma as características de personalidades dos professores convergem com os ambientes escolhidos por eles para ministrar suas aulas, favorecendo e reforçando às características dos ambientes e dos alunos. Por exemplo, os ambientes

acadêmicos investigativo e realista são mais propensos a usar abordagens instrucionais formais e estruturadas, como palestra e debate. Por outro lado, professores de ambientes artístico e social tendem a utilizar uma abordagem mais centrada no aluno e atividades em pequenos grupos. Em ambientes acadêmicos empreendedor e convencional os professores são mais propensos a utilização de atividades práticas visando a preparação profissional dos alunos.

Portanto, os diversos ambientes acadêmicos, parecem possuir modelos explicativos diferentes para os processos de permanência ou abandono de estudantes em cursos universitários. Os indivíduos em seu ambiente acadêmico buscam vivências congruentes com suas características pessoais, o que poderá aumentar sua satisfação, realização e conseqüente estabilidade, evitando possíveis desistências (Holland, Powell, & Fritzsche, 1994).

Desta forma, a relação do estudante com o mundo acadêmico é singular e dependente da sua interação com o mesmo. Neste processo influenciarão uma série de variáveis pessoais, como história de vida, habilidades e características, mas também serão fundamentais aspectos institucionais do sistema acadêmico e social. Este processo na literatura é tratado como integração ao ensino superior e é visto como multifacetado, no qual a experiência universitária é construída no cotidiano das relações que se estabelecem entre o estudante e a instituição. A compreensão dos processos de integração ao ensino superior e ao ambiente universitário é essencial para o delineamento de medidas preventivas à desadaptação, insatisfação e evasão do aluno, bem como para a melhor adequação e qualificação do ambiente e dos serviços universitários, que podem contribuir para a compreensão do problema da evasão, bem como de alternativas de prevenção.

O presente estudo se ocupou em analisar se existem diferenças entre preditores de evasão, aqui considerados *integração social* e *integração acadêmica*, entre os distintos ambientes acadêmicos, com base no modelo hexagonal de interesses de J. Holland.

## CAPÍTULO II

### 2.1 Método

Este capítulo traz o detalhamento das etapas envolvidas para a realização da pesquisa. São aqui descritos os passos para o delineamento do trabalho que envolve a definição da amostra, a escolha dos participantes, o instrumento utilizado e a coleta dos dados. Também é aqui apresentado o modelo teórico do estudo e por fim chega-se aos procedimentos de tratamento e a análise dos dados.

A pesquisa pode ser descrita como um estudo extensivo de corte transversal, cujas unidades de análise são os quatro ambientes acadêmicos (BI's) da UFBA. O estudo tem um caráter exploratório, procurando identificar o comportamento dos preditores da intenção de abandono universitário.

A revisão de literatura demonstrou que é possível observar a necessidade de novos estudos direcionados para entender os preditores do processo de evasão universitária, o que direciona o estudo para responder a seguinte questão central: *Em que medida diferentes ambientes acadêmicos possuem modelos explicativos distintos para os processos de permanência ou de evasão?*

Como ainda não existe um modelo único para o entendimento e previsão de processos de evasão, justifica-se a necessidade de novos estudos para compreensão deste problema, contribuindo com a busca de estratégias para melhor conhecimento das características e interesses dos estudantes universitários na intenção de sugerir futuras intervenções que possam dirimir a evasão universitária.

## 2.2 Participantes

A escolha da amostra no presente estudo refere-se aos universitários dos quatro BI's (Humanidades, Ciências e Tecnologia, Artes e Saúde) da UFBA matriculados no primeiro semestre de 2012. A entrada ao BI ocorre de forma anual, sendo que após a metade do ano ocorrem apenas eventuais transferências, razão pela qual o número de alunos no segundo semestre é quase insignificante. A escolha por estes períodos de estudo ocorreu em função de dados da literatura que apontam uma alta evasão nos semestres iniciais (Braga, Peixoto, & Bogutchi, 2003). Os autores identificaram que há uma predominância da evasão nas séries iniciais, indicando a necessidade de compreender o que ocorre nesse processo de adaptação do estudante à organização. Neste caso, a inclusão de alunos matriculados no terceiro semestre teve como objetivo ampliar um pouco mais o intervalo que corresponde ao primeiro ano, incluindo alunos que não evadiram no segundo semestre, mas que poderiam fazê-lo logo em seguida.

## 2.3 Ambientes Acadêmicos

Os ambientes definidos para este estudo foram os Bacharelados Interdisciplinares (BI's), que são uma nova modalidade de curso de formação universitária geral, da UFBA, abrangendo uma formação acadêmica multidisciplinar. Estes cursos encontram-se organizados em quatro grandes áreas do conhecimento: Artes, Humanidades, Saúde e Ciências e Tecnologia. Para viabilizar o estudo, inserindo a tipologia de interesses de Holland, estes ambientes acadêmicos foram classificados, por meio de um código com duas ou três letras correspondentes às características mais predominantes em cada situação, levando-se em conta o modelo hexagonal (RIASEC) da tipologia dos interesses de Holland (1973). Esta classificação se baseou no *Dictionary of Holland occupational codes*. (G. D.

Gottfredson & Holland, J. L., 1996) e no manual do *SDS – Questionário de Busca Auto Dirigida* (Primi, et al., 2010).

Para esse autor as pessoas procuram ambientes que lhes permitem pôr em prática as suas capacidades e aptidões, expressar as suas atitudes e valores e assumirem estatutos e papéis que lhes sejam agradáveis, ou seja, os indivíduos tentam procurar espaços e grupos compatíveis com as características de sua personalidade. Portanto a congruência entre o ambiente e a personalidade de uma pessoa proporciona resultados importantes referentes à satisfação nas ocupações realizadas.

Assim o BI de Artes foi definido como Artístico-Social (AS), ou seja, trata-se de um ambiente essencialmente artístico, mas também com características do ambiente social. O BI de Ciências e Tecnologia foi caracterizado como investigativo-realista-empREENDEDOR (IRE), trazendo, portanto características dos três ambientes, mas sendo essencialmente Investigativo. O BI de Humanidade foi definido como social-investigativo-empREENDEDOR (SIE), ou seja, em primeiro plano apresenta características de cunho social, mas tendo também aspectos do ambiente investigativo e tendências do empREENDEDOR e por fim o BI de Saúde foi classificado como Social- Investigativo (SI) (Holland, 1975; Primi et al., 2010). O modelo teórico do estudo está apresentado na Figura 4.



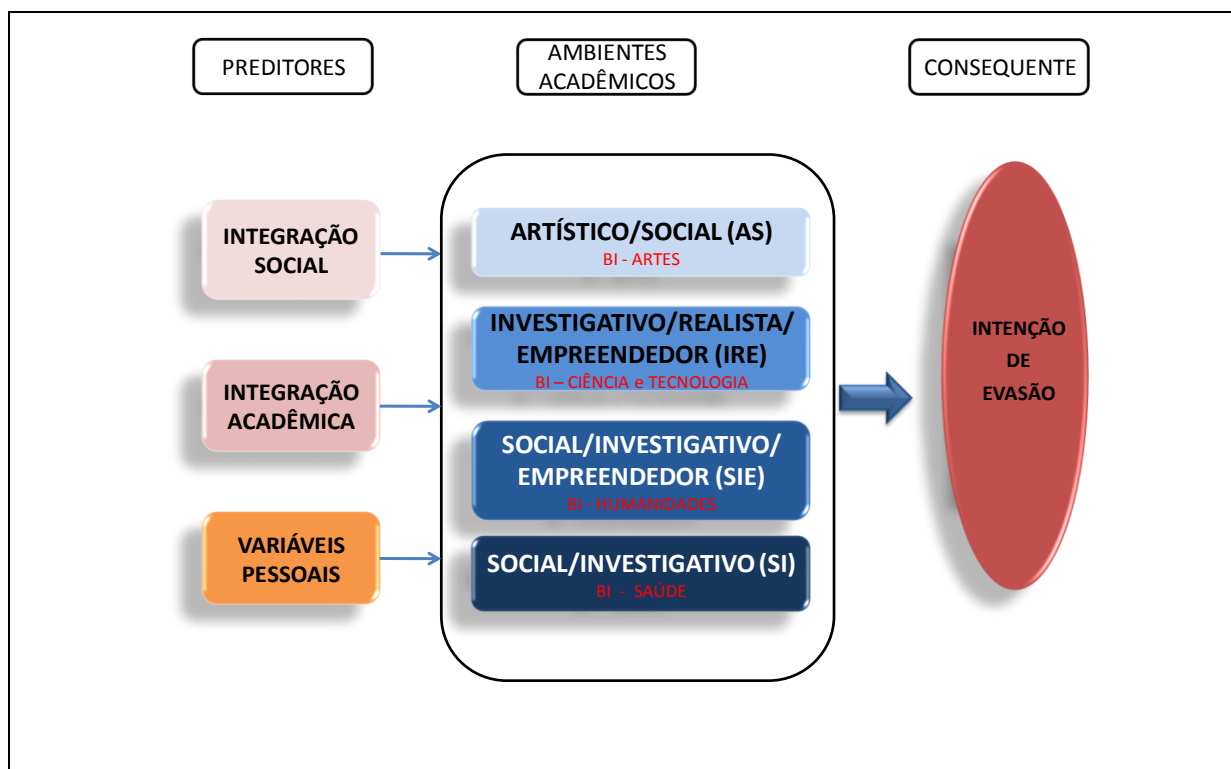


Figura 4. Modelo teórico do estudo.

O modelo teórico apresenta as variáveis do estudo como preditores de evasão universitária. São as variáveis independentes: acadêmicas, sociais e pessoais. Os fatores integração social com colegas e integração assertiva com professores compõem a integração social e as seguintes: comprometimento com a meta de graduação (curso inespecífico), satisfação com a formação, percepção de oportunidades profissionais, satisfação com o desempenho, percepção de dificuldades acadêmicas, comprometimento institucional e maturidade de carreira, compõem a integração acadêmica. As variáveis bem-estar e apoio familiar foram consideradas como variáveis pessoais do estudo, que podem influenciar no comportamento pessoal, além de permitir perceber o estado emocional e o bem-estar geral do estudante.

O que se intenciona neste estudo é entender o poder preditivo destas variáveis em relação à intenção de evasão (variável dependente) nos diferentes ambientes acadêmicos, que são os Bacharelados Interdisciplinares da UFBA, classificados de acordo com a tipologia dos

interesses de Holland (1973). Assim foi possível estabelecer um comparativo entre os modelos explicativos de intenção de evasão nesses espaços acadêmicos..

## **2.4 Instrumento**

O instrumento utilizado foi a Escala de Ajustamento ao Ensino Superior (EAJES), questionário formado por 61 questões fechadas cujas respostas foram apresentadas em escala *Likert* de cinco pontos, na qual o indivíduo expressava o grau de concordância em relação às sentenças afirmativas, assinalando uma das alternativas a seguir: 1=“discordo totalmente”, 2= “discordo na maior parte”, 3= “neutro”, 4=“concordo na maior parte” e 5=“concordo totalmente”.

A EAJES apresenta em sua primeira parte questões referentes a aspectos sócios demográficos que se referem a variáveis importantes acerca da amostra, tais como: idade, gênero, semestre cursado, situação de trabalho, entre outras, com o objetivo de entender melhor a amostra estudada. A segunda parte deste instrumento possui informações pertinentes à vivência acadêmica.

Esse questionário se constitui em um conjunto de medidas que tem como objetivo avaliar de forma integrada os diversos fatores que concorrem para o sucesso da experiência universitária e foi construído em 2011 pelo Prof. Dr. Mauro de O. Magalhães (UFBA) e pelo Prof. Dr. Marco A. Pereira Teixeira (UFRGS), sendo utilizado posteriormente pela Comissão de Avaliação e Desenvolvimento Institucional da UFBA.

## **2.5 Coleta de Dados**

Levando-se em conta o desenho de corte transversal, os dados foram coletados em um único momento, no mês de maio de 2012. A coleta dos dados ocorreu nos quatro ambientes definidos nesta pesquisa, de acordo com os seguintes passos:

1. Foi realizado contato com a área de Processamento de Dados (CPD) da UFBA que forneceu as informações de contato dos alunos dos três semestres iniciais dos BI's.
2. Foi construído um questionário *on-line* e foi postado na internet cujo acesso ocorreu por meio da ferramenta *SurveyMonkey*.
3. Após resposta dos participantes os dados foram reunidos, para dar início à próxima etapa.

## **2.6 Tratamento e Análise dos Dados**

Ao finalizar o processo de aplicação dos questionários, iniciou-se a análise e tratamento dos dados. Os dados quantitativos foram codificados e digitados em um banco do *software* estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 18.0.

Inicialmente os dados foram tratados em relação à presença de *missing values* e os itens omissos foram excluídos das análises posteriores. Verificou-se que a amostra possui características aceitáveis quanto à normalidade dos dados. Após identificação da adequação da amostra em relação às exigências dos métodos estatísticos, os dados foram submetidos à análise fatorial (Hair, Anderson, Tatham, Black, 2005) utilizando-se de análises das inter-relações entre as variáveis da escala, visando a uma melhor interpretação dos dados. A partir desse exame, foi possível definir os fatores e o grau em que as variáveis estão relacionadas aos fatores, constituindo assim, a análise fatorial exploratória (Kahn, 2006).

A análise fatorial permite ao pesquisador tomar decisões em relação aos itens que devem permanecer no instrumento e se algum deve ser descartado. Considera-se que cargas acima de .50 representam bem melhor um fator, porém cargas iguais ou acima de .30 justificam a permanência do item no instrumento. Para o valor das cargas serem consideradas significantes, é necessário analisar o tamanho da amostra. Cargas de .30 se tornam significantes com amostras iguais ou superiores a 350 respondentes (Hair et al., 2005).

Com o objetivo de testar a fidedignidade do instrumento, utilizou-se a medida de consistência interna que avalia a relação entre as diversas variáveis dos fatores, que defende a idéia de que os itens de cada um devem medir o mesmo construto (Hair et al., 2005). Optou-se assim pelo cálculo dos *alpha* de Chronbach que tem sido comumente utilizado por estudos da área. De acordo com o autor citado, geralmente o limite inferior de aceitação é .70, embora em pesquisas de caráter exploratório possa ser considerado .60. Como os resultados podem ser afetados pelo número de itens do instrumento ou por possível redundância entre itens (Clark & Watson, 1995; Laros & Puente-Palacios, 2004), foi utilizado também outro critério de avaliação da confiabilidade a correlação item-total. Para Menezes (2006), a correlação item-total trata-se de um importante critério de discriminação do item, assim como de um indicador de consistência interna do teste.

Posteriormente, os dados foram submetidos ao procedimento de análise correlacional entre as dimensões que integram a variável dependente (Intenção de Abandono) e aquelas que integram as variáveis independentes: Integração Social e Integração Acadêmica e as variáveis pessoais. Esta análise requer indicadores para avaliar a magnitude do coeficiente de correlação. Adotou-se o critério proposto por Field (2009), apresentado na Tabela 4.

Tabela 4  
Indicadores para avaliar a magnitude do efeito

<b>COEFICIENTES</b>	<b>MAGNITUDE DO EFEITO</b>
0,1 - 0,29	Pequeno
0,3 - 0,49	Médio
A partir de 0.5	Grande

*Nota.* Adaptado de Field (2009, p. 129).

Neste capítulo foi apresentado o desenho da pesquisa e todas as etapas percorridas para atingir aos objetivos propostos, tendo como objetivo geral analisar as diferenças entre preditores de intenção de evasão em diferentes ambientes acadêmicos. O próximo capítulo

apresenta os resultados e a discussão da pesquisa articulados com o modelo teórico desenvolvido.

## CAPÍTULO III

### 3.1 Resultados e Discussão

Neste capítulo são relatados e discutidos os resultados do estudo que envolve a análise dos preditores de intenção de evasão em diferentes ambientes acadêmicos, passo inicial para se entender os modelos explicativos de intenções de abandono acadêmico. Inicialmente é apresentada a caracterização da amostra e em seguida, apresentam-se os resultados das análises fatoriais, os fatores identificados e suas respectivas cargas fatoriais, esclarecendo a solução fatorial mais adequada ao modelo teórico.

Posteriormente os dados foram submetidos à análise correlacional entre as dimensões que integram a variável dependente (intenção de abandono) e as variáveis independentes (integração social, integração acadêmica e variáveis pessoais). Os fatores integração social com colegas e integração assertiva com professores compõem a integração social e o demais: comprometimento com a meta de graduação (curso inespecífico), satisfação com a formação, percepção de oportunidades profissionais, satisfação com o desempenho, percepção de dificuldades acadêmicas, comprometimento institucional e maturidade de carreira, compõem a integração acadêmica. As variáveis bem-estar e apoio familiar foram consideradas como variáveis pessoais do estudo, que apontam o bem estar geral dos alunos e sua relação familiar.

A fim de se verificar as contribuições específicas das diversas variáveis para a predição da intenção de evasão nos quatro ambientes acadêmicos do BI, foram realizadas análises de regressão. A seguir os referidos procedimentos estatísticos são detalhados:

### 3.1.1 Caracterização da Amostra

Participaram desta pesquisa 1.028 estudantes da UFBA matriculados nos BI's e distribuídos da seguinte forma: 374 (36,4%) alunos matriculados no Bacharelado em Humanidades, 285 (27,7%) em Ciência e Tecnologia, 238 (23,2%) em Artes e 131 em Saúde 131 (12,7%). Os alunos do primeiro são responsáveis por 62,4% do total de respostas e os do terceiro por 35,1%. A amostra pesquisada pode ser considerada equilibrada quanto ao gênero, embora com leve predominância de participantes do sexo feminino (56,4%). Esses dados sócios demográficos da pesquisa estão apresentados na Tabela 5.

Tabela 5  
Perfil Demográfico dos Participantes

<b>CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Gênero</b>		
Feminino	580	56,4
Masculino	448	43,6
Total	1.028	100,0
<b>Semestre Letivo</b>		
1 Sem.	641	62,4
2 Sem.	26	2,5
3 Sem.	361	35,1
Total	1.028	100,0

*Nota.* Dados da pesquisa.

A idade dos estudantes pesquisados compreendeu um intervalo bastante variado. A faixa etária que agrupa o maior percentual da amostra (60,2%) está localizada no intervalo que varia entre 16 e 25 anos. O intervalo que compreende de 26 e 35 anos apresenta a segunda maior frequência (25,5%). Os 14,3% restantes representam estudantes com idade superior a 36 anos. Dados estes que podem ser visualizados na Tabela 6.

Tabela 6  
Faixa etária dos participantes

CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA	N	%
<b>Faixa Etária</b>		
16 - 25 anos	618	60,2
26 - 35anos	263	25,5
36 - 65 anos	147	14,3
Total	1028	100%

Nota. Dados da pesquisa.

### 3.1.2 Análise Fatorial Exploratória da Intenção de Abandono

Com o objetivo de confirmar a fatorabilidade dos dados disponíveis, realizou-se o Teste de adequação KMO (Kaiser-Meyer-Olkin), (0,93) e o Teste de esfericidade de Bartlett, (34594,961 ( $p < .001$ )), revelando boa adequação amostral, deduzindo-se assim que a *Análise Fatorial* é indicada para este conjunto de dados. Para o teste de esfericidade de Bartlett, considerou-se valores abaixo de 0,05 e para o KMO observaram-se valores superiores a 0,50. Foram consideradas as cargas fatoriais com valores acima de 0,3 para inclusão dos itens na interpretação dos fatores (Hair et al., 2005).

Após as análises fatoriais exploratórias, método Principal Component Analysis (PCA), rotação *varimax*, o resultado mostrou um conjunto de 61 questões que foram agrupadas em 12 categorias. Foram realizadas análises para avaliação da consistência interna dos 12 itens pertencentes à escala, através do cálculo dos índices do *alpha* de Cronbach. Esta é uma medida de confiabilidade utilizada amplamente pelos diversos pesquisadores, que consideram .70 como limite inferior geralmente aceito, contudo em pesquisas exploratórias, aceita-se valores a partir de 0,60 (Hair et al., 2005). Por sua vez, Pasquali (1999) considera que valores situados no intervalo entre 0,70 e 0,90 são os que melhor informam sobre a fidedignidade.

Os fatores retidos com os respectivos alphas estão descritos detalhadamente em seguida.



**Variável dependente:**

**Intenção de abandono do curso** (*alpha* de .786). Este fator reúne questões que integram conteúdos associados à intenção do aluno de dar continuidade ao curso de graduação atual, sendo composto por cinco itens como: “Eu sairia desta universidade se conseguisse vaga ou aprovação em outra universidade”.

**Variável de integração social:**

**Integração social com colegas** (*alpha* de .829). Este fator originalmente apresentava nove itens, no entanto com a exclusão do item 7 (“A maioria das pessoas que encontro nesta universidade parece ter valores e atitudes diferentes dos meus”), em função da sua baixa consistência interna, totalizou oito itens. Este fator refere-se à maneira como os estudantes percebem sua integração social com os demais colegas de curso.

**Interação assertiva com professores** (*alpha* de .763). Este fator agrega idéias relacionadas à percepção de integração social que os alunos apresentam em relação aos professores e funcionários. Devido à ambiguidade de conteúdo, optou-se pela exclusão dos itens 1,3,4 e 7 da escala. Por outro lado dois novos itens, (3 e 4) antes pertencentes à variável comprometimento acadêmico, por carregaram neste fator, foram incluídos: “Eu participo ativamente de discussões em sala de aula” e “Eu faço perguntas quando não compreendo o que está sendo apresentado pelo professor.” Dessa forma, o fator ficou composto por seis itens, sendo que apresentaram carga fatorial acima de .57, estendendo-se até o valor de .72, considerados valores significativos, principalmente em decorrência da boa representatividade da medida.

**Variável de integração acadêmica:**

**Satisfação com a Formação** (*alpha* de .844). Este fator refere-se à formação em termos da satisfação com disciplinas, professores, utilidade dos conteúdos, e percepção de crescimento intelectual. Este fator inicialmente apresentava dez itens, porém o 4 e 8 itens foram excluídos

por apresentarem baixa consistência interna. (“De um modo geral, eu estou satisfeito com o curso” e “Minha experiência na universidade tem contribuído para meu crescimento intelectual”). Assim permaneceram na escala oito itens.

**Satisfação com desempenho** (*alpha* de .741). Este fator trata de um conjunto de itens que traduz a idéia que o estudante avalia seu desempenho de acordo com a sua expectativa. Foram mantidos os itens originais deste fator (quatro) e acrescido mais um item (o nº 8 do fator dificuldades acadêmicas): “O meu desempenho está de acordo com a qualidade do meu estudo”,

**Percepção de oportunidades profissionais** (*alpha* de .721). Este fator por sua vez, manteve-se inalterado, com seus quatro itens originais. Representa a idéia de como o estudante consegue perceber as oportunidades que surgirão em sua carreira futura de acordo com o curso escolhido, diante das perspectivas de mercado profissional.

**Percepção de dificuldades acadêmicas** (*alpha* de .744). Refere-se às dificuldades percebidas pelo aluno no sentido de atender as exigências acadêmicas em geral, bem como a realização de tarefas e compreensão dos conteúdos das disciplinas. Deste fator, inicialmente formado por um número alto de itens (nove), três itens (3, 6 e 7), semelhantes ao conteúdo de: “Sinto-me preparado para as exigências acadêmicas de meu curso” foram excluídos por apresentarem baixa consistência interna. O item 8: “O meu desempenho está de acordo com a qualidade do meu estudo”, foi excluído por ter carregado na variável satisfação com desempenho, sendo transferido para este outro fator. Assim este fator ficou com cinco itens.

**Comprometimento com a meta de graduação – curso inespecífico** (*alpha* de .676). Foi um fator construído com a intenção de perceber o comprometimento do estudante com a graduação em nível superior, independentemente do curso escolhido. Um dos itens, o número 4, foi excluído por carregar em mais de um fator: (“Acho importante ter graduação superior

mesmo que não seja no curso de minha primeira opção”), ficando assim este fator com três itens.

**Maturidade de carreira** (*alpha* de .671). Trata-se de um fator que emergiu a partir da análise fatorial, agregando itens relacionados à aptidão do estudante em tomar decisões sobre a própria carreira, considerando a escolha profissional que realizou. Foram mantidos três itens originais da escala de auto-eficácia: (“Eu tenho capacidade para planejar uma carreira de sucesso; “Eu me sinto capaz de decidir o rumo que eu quero para a minha carreira”; e “Preciso que as pessoas me ajudem a tomar decisões relacionadas à minha carreira”). Além disto, foram a este fator, acrescentadas duas questões da variável qualidade de escolha do curso e mais um item relacionado ao comprometimento acadêmico. No final o fator apresentou seis itens.

**Comprometimento institucional** (*alpha* de .634). Neste fator ocorreu a exclusão do item 2 (“Eu me sinto fazendo parte desta universidade”) em função da baixa consistência interna do mesmo, ficando assim o fator com quatro itens. Este item refere-se ao comprometimento com a instituição na qual o estudante está matriculado.

### Variáveis pessoais:

As variáveis abaixo que no modelo de Tinto, (1975) não pertencem nem à integração acadêmica e nem à social, foram definidas como variáveis pessoais, pois trazem possíveis interferências no comportamento do estudante e em maior ou menor grau influenciam no processo de evasão.

**Bem - estar** (*alpha* de .753). Trata-se do fator, correspondente à avaliação do estado emocional presente e bem-estar geral dos estudantes. Este fator não passou por alterações, continuando com os cinco itens iniciais.

**Apoio familiar à escolha** (*alpha* de .656). Reúne questões que expressam a participação e o apoio da família do estudante na sua vida acadêmica, escolha do curso e da universidade,

como por exemplo: (“A minha família apóia a escolha desta universidade”) e (“A minha família está satisfeita com a minha escolha profissional”). Apenas o item dois: “Minha família espera que eu obtenha graduação superior”, foi excluído, pela sua baixa consistência interna. O fator apresenta, portanto apenas 3 itens, todos com boa consistência interna.

### **3.1.3 Estatística Básica**

Foram realizadas correlações entre as variáveis de intenção de abandono, separadamente com as variáveis de integração social, integração acadêmica e as variáveis pessoais, a fim de verificar a existência de relação entre elas.

Os resultados indicam a existência de correlações estatisticamente significativas entre todas as variáveis, o que pode se justificar em função do tamanho da amostra daí a importância de uma maior atenção em relação aos efeitos observados. Conforme podemos observar na Tabela 7.

De acordo com o demonstrado na Tabela 7, a variável dependente, intenção de abandono, apresentou correlação negativa com todas as variáveis, excetuando-se a variável, percepção de dificuldades acadêmicas (.169), que se refere às dificuldades apresentadas pelo aluno quanto a atender as exigências acadêmicas em geral em relação a realização de atividades e compreensão dos diversos conteúdos das disciplinas. Onde se deduz que quanto maior o nível de dificuldade acadêmica apresentada pelo estudante, maior será a intenção de abandono do seu curso, ou seja, este resultado é coerente com a descrição dos comportamentos e atitudes dos estudantes que apresentam dificuldades em acompanhar o curso escolhido, possivelmente em decorrência de uma possível formação escolar deficitária durante o nível médio. Braga, Peixoto e Bogutchi (2003) realizaram um estudo na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), abordando a evasão das séries iniciais de

seus cursos. Segundo os autores, foi possível verificar a existência de uma intensa correlação entre a repetência registrada no primeiro período do curso e a evasão.

Tabela 7

*Coefficientes de correlação entre as variáveis de intenção de abandono*

VARIÁVEL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
<b>1</b> Intenção de abandono	1										
<b>INTEGRAÇÃO SOCIAL</b>											
<b>2</b> Integração com colegas	-0,342	1									
<b>3</b> Integração assertiva com professores	-0,284	0,404	1								
<b>INTEGRAÇÃO ACADÊMICA</b>											
<b>4</b> Satisfação com a formação	-0,517	0,445	0,461	1							
<b>5</b> Comprometimento Institucional	-0,437	0,314	0,176	0,504	1						
<b>6</b> Maturidade de carreira	-0,412	0,403	0,441	0,53	0,338	1					
<b>7</b> Satisfação com desempenho	-0,336	0,313	0,384	0,442	0,236	0,346	1				
<b>8</b> Percepção de oportunidades	-0,244	0,166	0,159	0,383	0,173	0,272	0,153	1			
<b>9</b> Comprometimento meta geral inespecífica	-0,215	0,232	0,123	0,296	0,343	0,31	0,166	0,038	1		
<b>10</b> Dificuldades acadêmicas	0,169	-0,155	,-251	-0,191	-0,094	-0,241	-0,364	-0,113	-0,003	1	
<b>PESSOAIS</b>											
<b>11</b> Apoio familiar	-0,375	0,295	0,168	0,384	0,323	0,355	0,241	0,33	0,192	-0,131	1
<b>12</b> Bem-estar	-0,260	275	0,199	0,295	0,227	0,28	0,334	0,238	0,088	-0,462	0,244

*Nota.* Todas as correlações são estatisticamente significativas.  
 $p < .000$ .

Foi encontrada uma correlação negativa de  $-0.517$  da variável intenção de abandono com o fator satisfação com a formação, fator este pertencente à integração acadêmica e que descreve a satisfação do aluno em relação às disciplinas, professores, conteúdos, e quanto à percepção do seu crescimento intelectual. Tem-se neste caso uma correlação grande, segundo Field (2009). Percebe-se neste caso que estar satisfeito com a formação parece contribuir com o aumento do vínculo do estudante com o curso escolhido, reduzindo a intenção de abandono.

Os demais fatores da integração acadêmica mostraram também correlações com a variável dependente intenção de abandono, porém em menor grau. Foram encontradas correlações medianas com os fatores comprometimento institucional ( $-0.437$ ), maturidade de carreira ( $-0.412$ ) e satisfação com desempenho ( $-0.336$ ). Assim pode-se observar que também o comprometimento com a instituição na qual o estudante está matriculado se mostra um diferencial quando se analisa os índices de evasão. A expectativa de entrada em uma instituição pública federal possivelmente traz grandes expectativas e fortalece a importância deste preditor. A maturidade de carreira, outro preditor importante, refere-se à percepção do estudante sobre o quanto está apto a tomar decisões sobre a própria carreira. Esta questão quando bem definida, influencia positivamente a decisão de concluir o curso escolhido, evitando assim o abandono. Ou seja, quanto maior se apresenta esta maturidade maior tendência a permanecer no curso superior e assim concluí-lo.

Os demais fatores da integração acadêmica, como percepção de oportunidades profissionais ( $-0.244$ ), comprometimento com a meta de graduação inespecífica ( $-0.215$ ) e dificuldades acadêmicas ( $0.169$ ) apresentaram as menores correlações, com a intenção do aluno em abandonar o curso.

Analisando a variável integração social com seus dois fatores, observou-se uma correlação mediana com a intenção de abandono, com o fator integração com colegas ( $-0.342$ ), e uma correlação pequena com o fator integração assertiva com professores ( $-0.284$ ). Pode-se

deduzir que neste universo pesquisado o principal objetivo é o conhecimento, os conteúdos acadêmicos e não os contatos sociais.

Quanto às variáveis pessoais, observou-se uma correlação mediana com o apoio familiar (-.375), e uma mais fraca com o fator bem estar (-.260). O apoio da família se expressa na participação desta na vida acadêmica do estudante, na escolha do curso e da universidade. Já o bem estar corresponde ao estado emocional e bem-estar geral dos estudantes.

Assim conclui-se que a intenção de abandono é uma variável que se correlaciona com todas as demais variáveis do estudo, influenciando na decisão do aluno de continuar seu curso ou desistir dele. As correlações são negativas, quase que na sua totalidade, indicando que quanto maior for a satisfação do aluno em relação aos diversos aspectos avaliados, no que se refere a sua vivência acadêmica, menor será sua tendência de evasão.

Apesar de todos os preditores terem sua importância no processo geral de evasão, verificou-se que as variáveis de integração acadêmica demonstraram correlações mais significativas que as de integração social e que as pessoais (bem estar e apoio familiar). Ou seja, o foco do aluno desta universidade são os seus interesses acadêmicos e não sua integração social ou aspectos pessoais, possivelmente pelo fato do conhecimento prepará-lo mais para sua inserção profissional, aspecto possivelmente valorizado para quem busca uma formação superior. De fato a variável satisfação com a formação se sobressai das demais, apresentando a maior correlação e fazendo crer que é este o maior fator de influência na decisão do aluno de continuar seus estudos ou de desistir.

Após analisar essas correlações decidiu-se também realizar algumas análises de regressão com o objetivo de mensurar de maneira mais efetiva os efeitos dos preditores e assim compreender o relacionamento entre tais variáveis e verificar como os diferentes preditores se comportam em relação à intenção de abandono dos estudantes, considerando os distintos ambientes acadêmicos. Portanto o próximo tópico será dedicado a estas análises.



### 3.1.4 Análises dos Preditores da Intenção de Abandono

As relações entre os preditores de intenção de evasão foram examinadas por meio da análise de regressão, considerando-se inicialmente a amostra geral e depois procedendo cada análise dos quatro ambientes acadêmicos de acordo com a classificação elaborada a partir do modelo de Holland (1973).

Na análise de regressão múltipla, foi escolhido o método *stepwise* para extrair a equação. De acordo com Abbad e Torres (2002), é a abordagem utilizada quando o pesquisador não dispõe de um modelo teórico sobre a sequência de entrada das variáveis preditoras e quando o pesquisador está interessado em descrever relacionamentos pouco conhecidos entre variáveis.

A seguir apresenta-se o comportamento desses preditores na amostra total e em cada ambiente acadêmico separadamente.

#### 3.1.4.1 Preditores de evasão na amostra total

A Tabela 8 apresenta os resultados da análise de regressão, com objetivo de avaliar os efeitos das variáveis independentes para a predição da intenção de evasão na amostra total. O modelo apresentado apresentou-se estatisticamente significativo para a amostra: [ $F(5,899)=99,364$   $p<0,001$ ].

As cinco variáveis (satisfação com a formação, comprometimento institucional, apoio familiar, maturidade de carreira e satisfação com o desempenho), explicaram juntas 35,2% da variabilidade da intenção de abandono da amostra total, porém o maior nível de explicação fica por conta da satisfação com a formação ( $R^2 = 26,6\%$ ), que se mostrou o preditor mais significativo da intenção de abandono acadêmico. As demais variáveis interferem na previsão da intenção dos estudantes em evadir, mas em menor grau, porém o comprometimento com a

instituição na qual o estudante está matriculado tem maior destaque entre estas, acrescentando 4,2% de explicação.

Tabela 8  
*Análise de regressão para intenção de evasão e seus preditores na Amostra Total*

VARIÁVEL	PASSO				
	1	2	3	4	5
Satisfação com a formação	-,517 (.000)	-,397 (.000)	-,345 (.000)	-,284 (.000)	-,249 (.001)
Comprometimento institucional	-	-,237 (.000)	-,207 (.000)	-,197 (.000)	-,198 (.000)
Apoio familiar	-	-	-,176 (.000)	-,153 (.000)	-,147 (.000)
Maturidade de carreira		-	-	-,141 (.000)	-,126 (.000)
Satisfação com desempenho			-	-	-,100 (.001)
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>26,6</b>	30,7	33,2	34,5	<b>35,2</b>
<b>ΔR<sup>2</sup></b>		4,2	2,6	1,4	0,8
<b>F</b>	328,559				
<b>ΔF</b>		54,802	54,802	54,802	10,869

Nota. Dados da pesquisa. Níveis de significância encontram-se entre parênteses (*p*).

Ressalta-se também que praticamente todas as variáveis participantes do modelo são pertencentes à integração acadêmica, havendo exceção para o apoio familiar, variável de influência pessoal. Assim estes resultados sugerem que de fato há uma predominância da influência da integração acadêmica nos processos de evasão, mas o apoio familiar que se refere à participação da família do estudante na sua vida acadêmica, na escolha do curso e da universidade, também influencia este processo. Segundo Spady (1971) a evasão é o resultado da falta de integração dos estudantes com o ambiente acadêmico e assinala ainda que o meio familiar é uma das principais fontes que expõe os estudantes a influências e expectativas.

Após analisar a amostra total, partiu-se para análises em separado para os diferentes ambiente acadêmicos definidos no estudo.

### 3.1.4.2 Preditores de evasão no ambiente Artístico- Social (AS) - (BI- Artes)

A tabela 9 apresenta os resultados da análise de regressão, com objetivo de avaliar os efeitos das variáveis independentes para a predição da intenção de evasão no ambiente Artístico-Social (AS). O modelo apresentado mostra-se estatisticamente significativo para a amostra: [ $F(4,214)=21,042, p<0,001$ ].

Tabela 9

*Análise de regressão para intenção de evasão e seus preditores no ambiente AS*

VARIÁVEL	PASSO			
	1	2	3	4
Satisfação com a formação	-.461 (.000)	-.351 (.000)	-.315 (.000)	-.252 (.001)
Comprometimento institucional		-.211 (.003)	-.214 (.002)	-.201 (.004)
Percepção de dificuldades acadêmicas			-.150 (.013)	.139 (.021)
Maturidade de carreira				-.146 (.031)
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>20,9</b>	23,8	25,6	<b>26,9</b>
<b>ΔR<sup>2</sup></b>		3,3	2,1	1,6
<b>F</b>	58,602			
<b>ΔF</b>		9,322	6,206	4,74

Nota. Dados da pesquisa. Níveis de significância encontram-se entre parênteses (*p*).

Verificou-se que neste ambiente as quatro variáveis incluídas no passo final (satisfação com a formação, comprometimento institucional, percepção de dificuldades acadêmicas e maturidade de carreira), explicaram 26,9% da variabilidade da intenção de abandono, porém o maior nível de explicação fica por conta da satisfação com a formação ( $R^2 = 20,9\%$ ), que se mostrou o preditor mais significativo. As demais variáveis parecem não ser tão importantes para a previsão da intenção dos estudantes em evadir, pois com a sua entrada o nível de explicação cresce pouco, mas de toda forma compõem o modelo de intenção de evasão neste ambiente. Observa-se também que todas as variáveis participantes deste modelo são pertencentes à integração acadêmica, não havendo neste BI participação das variáveis da

integração social, nem das pessoais, o que pode ser justificado pelas características particulares deste ambiente, que serão descritas a seguir.

O BI de Artes é classificado por Holland (1973) como um ambiente AS. Ou seja, em primeiro plano prevalecem às características artísticas, ligadas à criação e ao desenvolvimento do trabalho e em segundo plano aparecem aspectos ligados ao social, quando são favorecidos os contatos interpessoais, mesmo não sendo o aspecto predominante neste ambiente. O ambiente artístico, segundo Holland (1973), permite a expressão de estilos pessoais, idéias e comportamentos não convencionais e é caracterizado principalmente por atividades relacionadas à interpretação, criação e imaginação e que exigem intuição, flexibilidade e percepção. As atividades deste ambiente tendem a não ser rotineiras e a serem marcadas pela criatividade. Por sua vez o ambiente social traz atividades relacionadas a empatia e a comunicação, que exigem sensibilidade, expressão de afetividade e convívio interpessoal estreito, que podem ser colocados em práticas em determinadas situações.

É importante ressaltar ainda neste ambiente a prevalência da Integração Acadêmica, representada pelo fator satisfação com a formação, que mais significativamente explica aqui a intenção de abandono. Parece que os estudantes que escolhem um curso ligado às artes, mostram geralmente grande tendência e identificação com esta área e a escolha se mostra consciente e identificada com suas habilidades e aptidões artísticas. Desta forma não é de se estranhar o grande valor dado à formação e que este seja um importante preditor para a permanência na universidade.

É também o único ambiente em que aparece o fator dificuldades acadêmicas, talvez pelos obstáculos associados ao desenvolvimento de habilidades artísticas. Convém lembrar que este fator refere-se às dificuldades percebidas pelo aluno para atender as exigências acadêmicas em geral, bem como a realização de tarefas e compreensão dos conteúdos das disciplinas. É possível que muitos jovens que sonham em ter reconhecimento artístico, mesmo sem avaliar mais profundamente suas habilidades, ao se depararem com o insucesso decidam

abandonar o curso antes de sua conclusão. O comprometimento institucional agrega mais 3,8% a explicação das intenções de evasão neste ambiente, sugerindo que quando o estudante vincula-se à instituição, há maior tendência do mesmo a permanecer e a concluir seu curso.

### 3.1.4.3 Preditores de evasão no ambiente Investigativo-Realista-Empreendedor (IRE) - (BI-Ciência e Tecnologia)

Foram realizados, também, os mesmos procedimentos de análise de regressão com as variáveis independentes para a predição da intenção de evasão no ambiente IRE. O modelo apresentado mostra-se estatisticamente significativo para a amostra: [ $F(3,242)= 46,263$ ,  $p<0,001$ ]. A Tabela 10 apresenta os resultados da análise.

Observando os resultados da tabela 10, verifica-se que a variabilidade da intenção de abandono, é explicada em 35,7% pelas três variáveis do modelo (satisfação com a formação, apoio familiar e bem-estar). A satisfação com a formação, como aconteceu também no ambiente artístico/social é o principal preditor de intenção de abandono entre os universitários deste ambiente. Este preditor explica a intenção de abandono em 28,1%. Neste contexto também aparecem as variáveis pessoais: apoio familiar e bem estar, que são variáveis que falam da avaliação geral do estado emocional e do bem-estar do estudante, bem como do apoio que ele tem da família na sua vida acadêmica.

Tabela 10

*Análise de regressão para intenção de evasão e seus preditores no Ambiente IRE*

VARIÁVEL	PASSO		
	1	2	3
Satisfação com a formação	-0,533 (.000)	-0,408 (.000)	-0,383 (.000)
Apoio familiar	-	-0,287 (.000)	-0,28 (.000)
Bem-estar	-	-	-0,121 (.023)
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>28,1</b>	<b>34,5</b>	<b>35,7</b>
<b>ΔR<sup>2</sup></b>	-	6,7	1,4
<b>F</b>	96,65	-	-
<b>ΔF</b>	-	25,063	5,249

Nota. Dados da pesquisa. Níveis de significância encontram-se entre parênteses ( $p$ ).

Quando o fator apoio familiar foi acrescido ao modelo, o percentual explicado aumentou 6,7 pontos e com a entrada do bem estar mais 1,4. Segundo Tinto (1993), estudantes que persistem no ensino superior tendem a vir de famílias com boas relações, nas quais os pais expressam expectativas elevadas sobre o nível de educação formal de seus filhos. Parece assim haver grande relação entre às expectativas dos pais e o comportamento de persistência dos filhos em estudantes deste ambiente.

Este ambiente é considerado Investigativo, Realista e Empreendedor (IRE). O ambiente Investigativo é, marcado predominantemente por atividades abstratas, analíticas e criativas, além de inteligência e sensibilidade. Abriga pessoas que em primeiro plano tendem a não gostar de interação social ou de trabalhos burocráticos, preferindo atuar sozinhos, concentrando-se em sua tarefa. Em segundo plano aparecem as características realistas. Magalhães (2005) salienta que ambientes realistas atraem indivíduos que valorizam atividades profissionais que não demandem interações interpessoais constantes, pois preferem deter-se nos aspectos práticos das situações. Quanto às características empreendedoras, referem-se a atitudes decididas e com interesse em superar desafios especialmente em vendas e liderança (Magalhães, 2005).

O preditor de maior expressão neste ambiente, a satisfação com a formação, se justifica possivelmente diante de características observadas como: realização prática, objetividade, decisão e persistência. E o preditor apoio familiar, parece reforçar a manutenção do objetivo de concluir o curso como uma meta definida anteriormente pelo estudante com a concordância da sua família.

### 3.1.4.4 Preditores de evasão no ambiente Social-Investigativo-Empreendedor (SIE) - (BI-Humanidades)

No ambiente SIE foram efetuadas análise de regressão, com objetivo de avaliar, como nos ambientes anteriores, os efeitos das variáveis independentes para a predição da intenção de evasão. O modelo apresentado mostra-se estatisticamente significativo para a amostra:  $[F(5,317) = 49,570, p < 0,001]$ . A Tabela 11 apresenta os resultados da análise.

Neste ambiente, como nos dois anteriores, o fator satisfação com a formação, é que mais significativamente explica a intenção de abandono (28,3%). Neste ambiente além do fator satisfação com a formação, que mostra grande poder preditivo, elemento comum nos ambientes académicos pesquisados de uma forma geral, também os preditores comprometimento institucional (que se refere ao comprometimento do aluno com a sua instituição de ensino) e satisfação com desempenho (que é a satisfação com a formação em termos em relação às disciplinas, professores, utilidade dos conteúdos e percepção de crescimento intelectual) apresentam bom grau de explicação. O comprometimento institucional, sozinho acresce mais 7 pontos na explicação da intenção de evasão e a satisfação com desempenho acresce mais 5,7 pontos. Juntos todos os fatores explicam mais 12,7 pontos. Somando-se os demais, (maturidade de carreira e apoio familiar) o percentual de explicação da intenção de evasão aumenta um pouco mais, ou seja, as cinco variáveis juntas explicam a intenção de evasão em 43%, percentual este bastante significativo.

Tabela 11

*Análise de regressão para intenção de evasão e seus preditores no ambiente SIE*

VARIÁVEL	PASSO				
	1	2	3	4	5
Satisfação com a formação	-0.534 (.000)	-0.383 (.000)	-0.285 (.000)	-0.219 (.000)	-0.194 (.001)
Comprometimento institucional		-0.304 (.000)	-0.284 (.000)	-0.267 (.000)	-0.255 (.000)
Satisfação com desempenho			-0.264 (.000)	-0.237 (.000)	-0.230 (.000)
Maturidade de carreira				-0.162 (.002)	-0.143 (.006)

Apoio familiar					-0,102 (0,034)
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>28,3</b>	35,1	40,7	42,4	<b>43,0</b>
<b>ΔR<sup>2</sup></b>		7,0	5,7	1,8	0,8
<b>F</b>	128,185				
<b>ΔF</b>		34,667	31,217	10,079	4,548

Nota. Dados da pesquisa. Níveis de significância encontram-se entre parênteses (*p*).

De acordo com a classificação de Holland, este ambiente é classificado como SIE-Social – Investigativo – Empreendedor. O ambiente social, prima pela preocupação e pelo interesse no bem estar de outros e mostra afinidades por atividades relacionadas a facilidades de empatia e comunicação, que exigem sensibilidade, expressão de afetividade e convívio interpessoal estreito. O estilo deste ambiente é altruísta, gregário, solidário e amigável. Em segundo plano este ambiente caracteriza-se também por atividades abstratas e criativas e uma boa dose de imaginação, além de inteligência e sensibilidade, aspectos pertencentes aos ambientes investigativos. Este ambiente abriga pessoas que trabalham em alguns momentos com aspectos teóricos, concentrando-se em uma atividade única, preferencialmente sem foco em interação social. O aspecto empreendedor traz a possibilidade de uma atuação mais decidida, exercitando um perfil com maior foco em liderança, necessária em algumas profissões futuras ligadas a esta área de conhecimento.

Apenas neste ambiente encontra-se a satisfação com o desempenho como preditor, talvez explicado pelas características empreendedoras aí presentes, ou seja, em ambientes empreendedores as preferências estão voltadas a atividades nas quais os envolvidos possam dominar ou liderar. Abrigam pessoas preocupadas com posição social e liderança e que querem alcançar bons resultados. Os insucessos parecem desmotivá-las, razão para desistirem de seus planos e possivelmente evadir. Neste ambiente, SIE, encontra-se o mais alto índice de predição de evasão.



### 3.1.4.5 Preditores de evasão no ambiente Social - Investigativo- (SI) - (BI- Saúde)

A tabela 12 apresenta os resultados da análise de regressão, com objetivo de avaliar os efeitos das variáveis independentes para a predição da intenção de evasão no ambiente Investigativo- Social. O modelo apresentado mostra-se estatisticamente significativo para a amostra: [ $F(4,106) = 21,133, p < 0,001$ ].

Neste ambiente, diferente dos anteriores que tiveram como maior preditor a satisfação com a formação, a maturidade de carreira ( $R^2 = 27,3$ ), é que mais explica a intenção de desistir do curso universitário. Outro preditor, o comprometimento com a instituição, quando acrescido ao modelo, traz maior força à explicação, com mais 9,7 pontos. Surgem aqui também os preditores: integração social com colegas (mais 4,1) e percepção de oportunidades profissionais (mais 2,5), contribuindo na explicação do modelo. Todos os fatores juntos explicam 42,3% a intenção de evasão, percentual bastante significativo, semelhante ao ambiente anterior.

Tabela 12

*Análise de regressão para intenção de evasão e seus preditores no ambiente SI*

VARIÁVEL	PASSO			
	1	2	3	4
Maturidade de carreira	-.529 (.000)	-.406 (.000)	-.314 (.000)	-.277 (.002)
Comprometimento institucional		-.335 (.000)	-.293 (.000)	-.280 (.001)
Integração social colegas			-.232 (.007)	-.228 (.007)
Percepção de oportunidades profissionais				-.166 (.030)
<b>R<sup>2</sup></b>	<b>27,3</b>	36,6	40,2	<b>42,3</b>
<b>ΔR<sup>2</sup></b>	-	9,7	4,1	2,5
<b>F</b>	42,406	-	-	-
<b>ΔF</b>	-	16,888	7,512	4,839

Nota. Dados da pesquisa. Níveis de significância encontram-se entre parênteses ( $p$ ).

Aqui, o maior preditor foi a maturidade com a carreira, que é a percepção do estudante sobre o quanto está apto a tomar decisões sobre sua própria carreira, o nível de informação

sobre o curso escolhido, planejamento e reflexão associados à escolha profissional. Segundo Tinto (1975), o compromisso com metas educacionais ou de carreira reflete um processo multidimensional de interações entre o indivíduo, sua família e as experiências prévias de escola. Pode-se pensar também que os estudantes que optam pela área de saúde têm grande interesse por esta área e pessoas que não se identificam com a área dificilmente se aventuram em nela ingressar. Parece, portanto que uma escolha definida e consciente é o preditor mais importante para a persistência do estudante neste tipo de ambiente acadêmico.

Outro aspecto que merece ser ressaltado é que apenas neste ambiente a interação com colegas aparece como preditor de intenção de evasão. A interação com colegas faz parte da variável integração social e refere-se ao envolvimento do estudante no meio social de sua universidade, através de associação ao grupo de iguais, atividades extracurriculares, interação com o corpo docente, com os colegas e com as diversas pessoas inseridas no contexto universitário. O sucesso e gratificação em cada uma destas atividades e nas diversas relações podem ser visto como uma recompensa que influi na avaliação geral do indivíduo sobre os custos e benefícios de estar na universidade, e também modificam a sua experiência educativa e o seu comprometimento institucional (Tinto, 1975).

A presença da integração com colegas aqui pode relacionar-se possivelmente com características próprias deste ambiente, visto que valoriza o comportamento gregário e a sociabilidade. Para Holland (1973) o ambiente SI é classificado primariamente como social e prima pela preocupação e pelo interesse e bem estar de outros e mostra afinidades por atividades relacionadas a facilidades de empatia e comunicação, que exigem sensibilidade, expressão de afetividade e convívio interpessoal estreito. O estilo deste ambiente é altruísta, gregário, solidário e amigável. Em segundo plano, em seu aspecto investigativo (I) caracteriza-se também por atividades intelectuais, analíticas e criativas.

Analisando os aspectos apresentados até então, pode-se dizer que todos os preditores vinculados à integração acadêmica, bem como os fatores que formam a integração social e as

variáveis pessoais participaram da explicação da intenção de evasão dos quatro ambientes acadêmicos, aqui estudados, os Bacharelados interdisciplinares da UFBA, cada um em maior ou menor grau e com comportamentos diferentes a depender do tipo de ambiente envolvido. Alguns preditores explicaram mais a intenção da não conclusão da graduação, outros menos, o que era esperado de acordo com as ideias de Holland (1997) sobre a importância da congruência entre a personalidade e o ambiente para que ocorra a satisfação do estudante com a área escolhida. Desta forma compreende-se a força diferenciada dos preditores de evasão em ambientes acadêmicos distintos.

Ressalta-se, no entanto, uma acentuada participação dos preditores da integração acadêmica, o que não coincide com o visto na revisão de literatura, em que a prevalência da integração social é marcante, devido ao convívio no *campus* universitário ser mais intenso. No padrão americano o aluno deixa a sua família, muda de cidade e passa a conviver com novos colegas, residindo na universidade. Na realidade brasileira este não é o padrão. A maioria dos estudantes não necessita afastar-se do convívio familiar e/ou mudar-se de cidade; e não é comum morar na universidade. Observa-se que, nestes aspectos, a relação com a universidade não difere muito da vida escolar anterior.

O preditor satisfação com a formação, neste estudo, aparece com destaque em quase todos os ambientes e este é um aspecto que pode se relacionado às características culturais e socioeconômicas brasileiras. O Brasil como um país em desenvolvimento precisa de profissionais qualificados. Barreiro e Terribili (2007) apontam para a possibilidade maior de inserção dos indivíduos no mercado de trabalho daqueles que fazem uma formação superior. Ou seja, a qualificação viabiliza o acesso ao mercado de trabalho, pois gera competências definidas como fundamentais pelas organizações de trabalho. Neste momento, claramente prevalece o foco na formação e assim estar satisfeito com ela faz o estudante persistir em seus estudos, valorizando-a como a futura possibilidade de colocação profissional. O ensino superior, portanto, conduz à possibilidade de ascensão social e a ampliação de oportunidades

profissionais. Segundo o estudo "Education at a Glance 2013" os trabalhadores brasileiros que conseguem completar a graduação superior apresentam maior probabilidade de conseguir uma colocação no mercado de trabalho, do que aqueles profissionais de países desenvolvidos com a mesma formação (OCDE, 2013).

Também Mendes (2002) estudou como a integração acadêmica do aluno se relaciona ao fenômeno da evasão no ensino superior, em cursos noturnos da Universidade de Brasília e da Universidade Católica de Brasília. Utilizando o modelo referencial teórico de Tinto (1975), o autor conclui que as probabilidades de intenção de abandono são menores, quanto o estudante tem adequada integração acadêmica. Verifica também o autor que reformulações de políticas institucionais específicas podem influir diretamente na evasão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de evasão no ensino superior encontra-se presente nas diversas instituições de ensino brasileiras públicas ou privadas. A evasão de estudantes é um fenômeno também mundial, não poupando os países mais desenvolvidos ou em menor desenvolvimento. Nos mais variados países este tema tem sido objeto de diversas pesquisas (Tinto, 1997; Mercuri & Polidoro, 2004; Silva e colaboradores, 2007). Notadamente no início do curso é que ocorre maior manifestação da evasão, quando o aluno se dá conta de suas escolhas e das dificuldades vinculadas ao mundo acadêmico. O sonho universitário se depara com a realidade.

O presente estudo teve como objetivo investigar as diferenças entre preditores de intenção de evasão em diferentes ambientes acadêmicos, sendo estes os BI's da UFBA, que se apresentaram com elevado índice de evasão, o que justificou a escolha dos mesmos para o estudo.

Subjacente a este questão, buscou-se comparar o poder preditivo da integração acadêmica, da integração social e de variáveis pessoais em relação à intenção de evasão, nestes distintos ambientes, classificando-os, com base no modelo hexagonal de interesses de J. Holland (1997).

Para tanto esta pesquisa se utilizou do instrumento EAJES (ANEXO 1), que se mostrou com adequada capacidade para avaliar o fenômeno pesquisado, pois seus indicadores psicométricos se apresentaram bastante satisfatórios, conseguindo evidenciar características importantes a cerca da vivência universitária.

O percurso desta dissertação foi direcionado a responder a sua questão central: *Em que medida diferentes ambientes acadêmicos possuem modelos explicativos distintos para os processos de permanência ou de evasão?*

Destarte foi possível chegar à conclusão de que todos os preditores vinculados à integração acadêmica (comprometimento com a meta de graduação-curso inespecífico, satisfação com a formação, percepção de oportunidades profissionais, satisfação com o desempenho, percepção de dificuldades acadêmicas, comprometimento institucional e maturidade de carreira), bem como os fatores que formam a integração social (integração social com colegas e integração assertiva com professores) e as variáveis classificadas como pessoais (bem-estar e apoio familiar) participaram da explicação da intenção de evasão dos quatro ambientes acadêmicos, aqui estudados, cada um evidenciando comportamentos diferentes a depender do tipo de ambiente envolvido.

O modelo proposto por Tinto (1975, 1993), que traz como conceitos centrais a integração acadêmica e social à instituição, em que a decisão do estudante de permanecer ou deixar a universidade é o resultado do nível de conexão desenvolvido com a mesma, neste trabalho fez sentido. As experiências dos estudantes apontam para modificações em seus comprometermentos iniciais com a instituição e com o objetivo de graduar-se, de forma a levá-lo a permanecer ou optar em evadir do ensino superior.

Vale aqui ressaltar a acentuada participação dos preditores da integração acadêmica na formação da intenção de evasão, o que não coincide com o visto na revisão de literatura internacional, onde ocorre a prevalência da integração social como preditor de evasão, possivelmente devido ao convívio no *campus* universitário ser mais intenso. Na maioria das universidades européias e americanas o aluno deixa a sua família, muda de cidade e passa a conviver com novos colegas, residindo frequentemente no espaço acadêmico, o que justifica a primazia do social. Na realidade brasileira não é o que acontece. O estudante continua, via de regra, convivendo com sua família e dificilmente muda-se de cidade e não é usual morar na universidade, que aqui parecem não ser preparadas para este fim. A relação com a universidade segue o modelo escolar anterior.

Alguns preditores explicaram mais significativamente a intenção de evasão, outros menos, a depender sempre do ambiente analisado. A satisfação com a formação e o comprometimento institucional tiveram maior participação na predição da intenção de evadir, e outros como, por exemplo, o bem estar, a percepção de oportunidades profissionais e o comprometimento com a meta geral inespecífica, pouco apareceram, o que corrobora com a teoria de Holland (1997), que diz que a congruência entre a personalidade do estudante e o ambiente que ele escolhe para realizar sua formação produz resultados desejáveis, como realização e satisfação e por outro lado a incongruência tende a causar o oposto. Desta forma o aluno opta por evadir ou prosseguir em seu curso, sendo seu comportamento, suas ações e decisões adequadas ao ambiente que ele vivencia.

Os dados evidenciaram diferenças entre os distintos ambientes acadêmicos, pois cada ambiente apresentou um modelo explicativo próprio, apesar de ter havido um maior predomínio do fator satisfação com a formação, como maior preditor da explicação da intenção de abandono em pelo menos três dos quatro ambientes analisados (Artístico/ Social (AS); Investigativo/Realista/Empreendedor (IRE) e Social /Investigativo/ Empreendedor (SIE)). Apenas o ambiente investigativo social (IS), como foi classificado o bacharelado interdisciplinar de Saúde teve como preditor a maturidade de carreira. Estes resultados corroboram a teoria de Holland, (1993), que diz que as pessoas procuram ambientes que lhes permitem pôr em prática as suas capacidades e aptidões, expressar as suas atitudes e valores e assumirem estatutos e papéis que lhes sejam agradáveis, ou seja, os indivíduos tentam procurar ambientes compatíveis com as características de sua personalidade.

A preponderância do preditor satisfação com a formação pode se relacionar às características culturais e socioeconômicas brasileiras. A literatura aponta para uma maior facilidade na inserção dos indivíduos no mundo profissional daqueles que fazem uma formação superior (Barreiro & Terribili, 2007). Ou seja, ter uma formação superior possibilita maior acesso ao mercado de trabalho, pois gera competências definidas como

fundamentais pelas organizações de trabalho. O estudante brasileiro vivencia estas dificuldades de colocar-se no mercado de trabalho, portanto manter seu foco na formação parece contribuir para que ele persista em seus estudos, nutrindo expectativas de colocar-se mais facilmente no mercado profissional.

Na sociedade brasileira a graduação superior conduz à possibilidade de ascensão social e a ampliação de oportunidades profissionais. Trabalhadores brasileiros que conseguem completar a graduação superior apresentam maior probabilidade de conseguir uma colocação no mercado de trabalho, do que aqueles profissionais de países desenvolvidos com a mesma formação (OCDE, 2013).

Foi possível, através deste estudo, traçar um perfil dos ambientes estudados, trazendo algumas características dos mesmos, à luz da teoria de Holland, buscando elucidar possibilidades explicativas dos diferentes preditores de intenção de evasão.

Desta forma, no ambiente AS (BI-Artes) o foco mais marcante é de fato a arte, a os estilos pessoais, a criação e imaginação que exigem intuição, percepção, mas com um foco maior na expressão própria. A satisfação com a formação aqui teve grande peso e explicou mais a intenção de evasão. Foi este o único ambiente em que apareceu o fator dificuldades acadêmicas, talvez associado à exigência peculiar a este ambiente, quanto a habilidades artísticas propriamente ditas. Muitos jovens almejam esta graduação por apresentarem identificação com o universo da arte e adentram ao curso sem avaliar mais profundamente suas habilidades e possivelmente ao se depararem com o insucesso ante às dificuldades, muitas vezes abandonam o curso sem concluí-lo. O BI de Artes, comparativamente aos demais apresenta o mais alto índice de evasão, em torno de 38,5% (SIAC/UFBA, 2012).

Com um comportamento quase que oposto ao anterior aparece o ambiente classificado por Holland (1973) como SI (BI-Saúde), que é essencialmente social e prima pela preocupação e pelo interesse e bem-estar de outros e mostra características como criatividade e imaginação, além de aspectos vinculados a inteligência e sensibilidade. O estilo deste



ambiente é gregário e bastante solidário e é marcadamente de inclinação social, principalmente com foco na saúde e no bem estar de outros, valorizando os relacionamentos, justificando assim o fator interação com colegas como participante no processo de predição da intenção de evasão. Porém aqui o maior preditor foi a maturidade de carreira, que é a percepção do estudante sobre o quanto está apto a tomar decisões sobre sua própria carreira e que de certa forma demonstra o nível de informação sobre o curso escolhido, e consequentemente adequada reflexão sobre a escolha profissional.

A escolha pela área de saúde parece de fato ser algo bem definido para os estudantes que optam por ela. A valorização desta área pelos estudantes, por seus familiares e pela sociedade em geral parece reforçar o vínculo do estudante ao curso. Quando comparamos a taxa do BI de Saúde da UFBA (30,2%) com as dos demais, encontramos nele, apesar de ainda elevada, a menor taxa de evasão (SIAC/ UFBA, 2012).

Por sua vez, o ambiente IRE, classificação segundo Holland (1977) para o BI de Ciência e Tecnologia, traz também como preditor de maior expressão a satisfação com a formação. Este fato possivelmente se justifica por suas características como: realização prática, criatividade, objetividade, inteligência, decisão e persistência. O preditor apoio familiar parece reforçar a manutenção do objetivo de concluir o curso como uma meta definida anteriormente pelo estudante com apoio de sua família. De acordo com a teoria de Tinto (1975), o compromisso com metas educacionais ou de carreira reflete um processo multidimensional de interações entre o indivíduo, sua família e as experiências prévias de escola. Diferente deste ambiente apresenta-se o SIE, como foi classificado o BI de Humanidades. Encontra-se aqui um modelo de explicação que traz preditores importantes como: a satisfação com a formação, o comprometimento institucional e a satisfação com desempenho. Este ambiente segundo Holland, de acordo com suas características sociais prima pela preocupação e pelo interesse no bem estar de outros. Seu estilo é altruísta, gregário, solidário e amigável, porém não se verificou aqui nenhum preditor de integração

social, como se poderia esperar, como no ambiente SI, o BI de saúde, talvez pelas influências das demais características, investigativas e empreendedoras. Este ambiente abriga pessoas que trabalham em alguns momentos com aspectos teóricos, concentrando-se em uma atividade única, preferencialmente sem foco em interação social. O aspecto empreendedor traz a possibilidade de uma atuação mais decidida, exercitando um perfil com maior foco em liderança, voltado aos aspectos de atuação externa. Neste ambiente, encontra-se o mais alto índice de predição de evasão, o que reforça a força da predição do modelo neste ambiente.

O presente estudo permitiu uma ampla e necessária reflexão a respeito da questão da evasão nos BI's e poderá trazer novas contribuições na forma de condução destes cursos e do acompanhamento de seus ingressantes, visto o BI ser uma nova modalidade de curso na UFBA, havendo possibilidades de uma nova formatação.

Futuras intervenções poderão ser colocadas em prática com o intuito de minimizar o fenômeno pesquisado, o que pode impactar de maneira significativa a formação do egresso do BI e a redução dos níveis de evasão. Espaços de escuta e de orientação ao estudante podem ser criados e novos direcionamentos podem ser executados, porém levando-se em conta as características de cada ambiente, ou seja, traçando estratégias específicas para cada situação, baseando-se nos diferentes preditores, minimizando situações potencializadoras de influências para um futuro abandono.

As IES hoje em dia, se preocupam muito com a aquisição de novos alunos, porém poucas se preocupam em ouvir suas opiniões e assim assisti-los em suas dificuldades. Lançar-se a um curso superior é uma tarefa importante na vida de qualquer pessoa, pois alicerça o seu futuro e durante o percurso acadêmico os estudantes se deparam com dúvidas, receios e dificuldades e muitos não encontram suporte que os oriente no espaço acadêmico, aumentando os índices e abandono.

Embora o presente estudo apresente contribuições para as pesquisas sobre evasão universitária, algumas limitações podem ser apontadas e dentre elas, destaca-se a escolha de

um delineamento de corte transversal, visto que este não permite identificar com segurança relações causais, uma vez que o indivíduo não é acompanhado ao longo do processo. Por conseguinte, futuras pesquisas poderiam utilizar delineamentos longitudinais que acompanhassem o estudante em sua trajetória, conhecendo as causas reais do abandono.

Pesquisas futuras também poderão investigar outros ambientes acadêmicos da UFBA, não só os bacharelados interdisciplinares. Estudos comparativos destes bacharelados com cursos de progressão linear de áreas similares poderão trazer maior certeza quanto aos modelos explicativos encontrados em cada ambiente.

Mais uma limitação do estudo foi o fato dele restringir-se a apenas um segmento acadêmico, no caso o federal e apenas uma universidade. Estudos que ampliem este universo trarão grandes contribuições à problemática da evasão.

Adicionalmente, sugere-se a realização de pesquisas com alunos que tenham evadido dos cursos, buscando identificar os seus perfis, relacionando-os aos seus respectivos ambientes abandonados. Esses seriam resultados que podem complementar e trazer contribuições adicionais e importantes à agenda de pesquisa sobre evasão universitária.

Por fim, espera-se que os resultados discutidos nessa dissertação possam contribuir para o estímulo a novas pesquisas e que também sirvam como ferramentas úteis para compreensão e, quem sabe, para auxiliar a minimizar o fenômeno da evasão universitária.

## REFERÊNCIAS

- Abbad, G., Carvalho, R. S., & Zerbini, T. (2006). A evasão em cursos via internet: explorando variáveis explicativas. *RAE – Eletrônica*, 5(2), Art. 17.
- Abbad, G.; Torres, C. V. (2002). Regressão múltipla stepwise e hierárquica em Psicologia Organizacional: aplicações, problemas e soluções. *Estudos de Psicologia*, 7,19-29.
- Almeida L. S. & Soares, A. P. C. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In Mercuri, E. & Polydoro, S. A. J. (Orgs.). *Estudante universitário: Características e experiências de formação (15-40)*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Andriola, W. B. (2003). Evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC): Proposta para identificar causas e implantar um Serviço de Orientação e Informação (SOI). In *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, 11(40), 332-347.
- Andriola, W. B., Andriola, C. G., y Moura, C. P. (2006). Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, 14(52), 365-382.
- Astin, A. W. (1997). How 'good' is your institution's retention rate? *Research in Higher Education*, 38(6), 647–658.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297–308.
- Baggi, C. A. S., y Lopes, D. A. (2011). Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação - Campinas*, 16, (2), 355-374.
- Bardagi, M. P., Hutz, C. S. (2012). Mercado de trabalho, desempenho acadêmico e o impacto sobre a satisfação universitária. *Revista de Ciências Humanas*, Florianópolis, 46(1), 183-198.

- Bardagi, M. P., Lassance, M. C. P., & Paradiso, A. C. (2003). Trajetória Acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4 (1/2), 153-166.
- Barreiro, I. M. F. Terribili Filho, A. (2007). Educação superior no período noturno no Brasil: Políticas, intenções e omissões. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, 15(54), 81-102.
- Bean, J. P. (1980). Drop outs and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155-187.
- Bean, J. P. (1982). Student attrition intentions and confidence: Interaction effects on a path model. *Research in Higher Education*, 17, 291-320.
- Berger, J. B. & Lyon, S. C. (2005). Past to present: A historical look at retention. In Seidman, A. (Ed.). *College student retention* (1-29). Westport: Praeger Publishers.
- Braga, M. M., Peixoto, M. C. L., & Bogutchi, T. F. (2003). A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. *Avaliação*, Campinas, 8(1), 161-189.
- Braga, M. M. (1996). *Perfil sócio econômico dos alunos, repetência e evasão no curso de química da UFMG*. São Paulo: NUPES.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sinopses do ensino superior. Censos do ensino superior*. Comunicações pessoais. Recuperado de: <http://www.inep.gov.br>
- Bray, N., Braxton, J. M., & Sullivan, A. (1999). The influence of stress related coping strategies on college student departure decision. *Journal of College Student Development*, 40(6), 645-657.
- Buarque, C. (2003). Educação superior: Reforma mudanças internacionalização. *Anais...* Brasília: UNESCO Brasil, SESU.

- Cabrera, A. F., Castañeda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education*, 63(2), 144-164.
- Cardoso, C. B. (2008). *Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal.
- Cislaghi, R. (2008). Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um *framework* para a promoção da permanência discente no ensino de graduação. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, SC.
- Clark, L. A. & Watson, D. B. (1995) Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7, 309-319.
- Comissão Especial de Estudos de Evasão (1996). Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. *Avaliação*, 1(2), 55-65.
- Cunha, A. M., Tunes, E., & Silva, R. R. (2001). Evasão do curso de química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. *Quim. Nova*, 24 (2), 262-280.
- Diaz, M. D. M. (1996). *Permanência prolongada na graduação da USP: custos e fatores associados*. Tese de Doutorado em Economia. Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Durkheim, E. (1951). *Suicide: A study in Sociology*. Nueva York: The Free Press (1897: Le suicide: etude de sociologie, Paris: Alcan.).
- Field, A. (2009). *Descobrimo a estatística usando SPSS*. 2a. ed., Porto Alegre: Artmed.
- Gaioso, N. P. L.(2005). *O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 75 p.
- Gillock, K. (1999). *Factors affecting student's adjustment and attrition during the transition to college*. Dissertation Abstracts International, 60 (6B), 2941.

- Gottfredson, G. D. & Holland, J. L. (1996). *Dictionary of Holland occupational codes*.  
Odessa, FL: PAR.
- Grayson, J. P. & Grayson, K. (2003). *Research on retention and attrition*. Montreal: Canada  
Millennium Scholarship Foundation.
- Hair Jr., J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2005). *Análise multivariada  
de dados*. 5a ed., Porto Alegre: Bookman.
- Hays, R. B. & Oxley, D. (1986). Social network development and functioning during a life  
transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 305-31
- Holland, J. L., Daiger, D., & Power, P. (1980). My vocational situation. Palo Alto, CA:  
Consulting Psychologists Press.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ:  
Prentice-Hall.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and  
work environments*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L., Powell, A., & Fritzsche, B. (1994). *SDS professional user's guide*. Odessa, FL:  
Psychological Assessment Resources.
- Hood, A. B. & Ferreira, J. A. G. (1993). A teoria da escolha vocacional de John Holland.  
*Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVII(3), 457-470.
- IHAC Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. Salvador. Recuperado de:  
<http://www.ihac.ufba.br/portugues/sobre-o-ihac/>
- INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da  
Educação Superior: sinopse estatística. Brasília. Recuperado de:  
<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior>
- Janusik, L. A.; Wolvin, A. D. (2007). The communication research team as learning  
community. *Jornal de Educação*, 128(2), p.169

- Kahn, J. H. (2006). Factor analysis in counseling psychology research, training, and practice: Principles, advances, and applications. *The Counseling Psychologist*, 34, 684-718.
- Laros J. A. & Puente-Palacios K. E. (2004). Validação cruzada de uma escala de clima social. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 9(1), 113-119.
- Machado, C., Almeida, L.S., & Soares, A. P. (2002). Academic Experience at the beginning and the end of university studies. *European Journal of Education*, 37(4), 387-394.
- Magalhães, O. M. (2005). *Personalidades vocacionais e desenvolvimento na vida adulta: Generatividade e carreira profissional*. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Grande do Sul.
- Mallinckrodt, B. (1988). Student retention, social support, and dropout intention: comparison of black and white students. *Journal of College Student Development*, 29, 60-64.
- Manata, D. V. (1998). *O Desempenho Acadêmico na Educação Superior: um estudo das perdas no Curso de Ciências da Computação da UCB*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, Distrito Federal.
- Mazzetto, S. E. & Carneiro, C. C. B. e S. (2002). Licenciatura em química da UFC: perfil sócio-econômico, evasão e desempenho dos alunos. *Química Nova*, 25(6B), 1204-1210.
- Mendes, A. F. (2002). *Evasão e integração em universidades: um estudo sobre os cursos de Pedagogia da Universidade de Brasília e Universidade Católica de Brasília*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal.
- Mercuri, E. & Polydoro, S. A. J. (Org.). (2004). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Miller, A. (2007). Students that persist: caring relationships that make a difference in higher education. *JN Online submission*, ERIC: ED497500.
- Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. (2002). *Dados e indicadores das instituições de ensino superior – IFES 2000: Relatório final*. Brasília, DF.



- Morosini, M. C., Casartelli, A. O., Silva, A.C.B., Santos, B. S., Schmitt, R.E., & Gessinger, R.M. (2012). *A evasão na educação superior no Brasil: Uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Faculdade de Educação – FAGED, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
- Napoli, A.R. & Wortman, P. M. (1998). Psychosocial factors related to retention and early departure of two-year community college students. *Research in Higher Education*, New York, 39(4), 419-455.
- Nora, A., Barlow, L., & Crisp, G. (2005). Student persistence and degree attainment beyond the first year in college: The need for research. In A. Siedman's (Ed.), *College Student Retention: Formula for Student Success*. Praeger Publishers, 129–154.
- Organização para cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE) Education at a glance. Paris. Recuperado de: [http://www.oecd.org/document/52/0,234,fr\\_649374551363448411137455,00.html](http://www.oecd.org/document/52/0,234,fr_649374551363448411137455,00.html).
- Pascarella, E. T. & Chapman, D. W. (1990). A multi-institutional, path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal. *American Educational Research Journal*, 20, 87-102.
- Pascarella, E. T. (1980). Studente faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50(4), 545-595.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1980). Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. *Journal of Higher Education*, 51, 60-75.
- Pasquali, L. (Org.). (1999). *Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração*. Brasília: LabPAM; IBAPP.

- Peixoto, M. C. L., Braga, M. M., Bogutchi, T. F. (2003). A evasão no ensino, superior brasileiro: o caso da UFMG. *Avaliação-Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, Campinas, 8(1), mar, 161-189.
- Pereira, J. T. V. (1996). Uma contribuição para o entendimento da evasão – um estudo de caso: UNICAMP. *Revista Avaliação*, Campinas, SP, 1(2), 23-32, julho.
- Polydoro, S. A. J. (Orgs.). *Estudante universitário: características e experiências de formação*. Taubaté: Cabral Editora, 41-66.
- Polydoro, S. A. J. (2000). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário: condições de saída e de retorno à instituição*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.
- Polydoro, S. A. J., Primi, R., Serpa, M. N. F., Zaroni, M. H., & Pombal, K. P. (2001). Desenvolvimento de uma escala de integração ao ensino superior. *PSICO-USF*, 6(1), 11-18.
- Primi, R., Mansão, C. M., Muniz, M., & Nunes, M. F. O. (2010). *SDS – Questionário de Busca Auto Dirigida: Manual técnico da versão brasileira*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rich, A. R. & Scovel, M. (1987). Causes of depression in college students: a cross-lagged panel correlational analysis. *Psychological Reports*, 60, 27-30.
- Sganzerla, N. M. Z. (2001). *Aspectos Relevantes da Estatística e a Evasão de Estudantes no Curso de Graduação em Estatística da UFPR*. Tese de Doutorado não publicada, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP.
- Schwartzman, S. (2005). *A sociedade do conhecimento e a educação tecnológica*. IETS – Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade. Universidade Federal do Rio de Janeiro-URFJ.

- Silva Filho, R. L. L., Motejunas, P. R. O. H., & Lobo, M. B. C. M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de pesquisa*, 37 (132), 641-659.
- Smart, J. C., Corinna, A. E., Louis M. R., & Umbach, P.D. (2009). Faculty emphases on alternative course-specific learning outcomes in Holland's model environments: The role of environmental consistency. *Research in Higher Education Res High Educ*, 50, 483–501.
- Smart, J. C. & Umbach, P. D. (2007). Faculty and academic environments: Using Holland's theory to explore differences in how faculty structure undergraduate courses. *Journal of College Student Development*, 48(2), 183-195.
- Smart, J. C. & Thompson, M. D. (2001). The environmental identity scale and differentiation among environmental models in Holland's theory. *Journal of Vocational Behavior*, 58(3), 436-452.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*. 1(1), 64-85
- Spady, W.G. (1971). Dropouts from higher education: toward an empirical model. *Interchange*, 2, 38-62.
- Teixeira, M. O. (2000). *Personalidade e motivação no desenvolvimento vocacional: As necessidades, os valores, os interesses e as auto-percepções no conhecimento de si vocacional*. Dissertação de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

- Tinto, V. (1988). Stages of student departure: Reflections on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education*, 59(4), 438-455.
- Thompson, M. D. & Smart, J. C. (1999). Student competencies emphasized by faculty in disparate environments. *Journal of College Student Development*, 40(4), 365-376.
- Umbach, P. D. (2006). The contribution of faculty of color to undergraduate education. *Research in Higher Education*, 47(3), 317-345.
- UNESCO. (2004). Términos de Referencia para Estudios Nacionales sobre Deserción y Repitencia en la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-Chile
- Valentini, F. & Teodoro, M., (2009). Relações entre interesses vocacionais e fatores de personalidade. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 57-68.
- Villas Bôas, G. K. (2003). Currículo, iniciação científica e evasão de estudantes de ciências sociais. *Tempo Social – USP*, 15(1), 45-62.
- Yarnit, M. (2000). Towns, cities and regions in the learning age: A survey of learning communities. LCN, UK

## **ANEXO**

## ANEXO 1- EAJES

<b>ESCALA DE AJUSTAMENTO AO ENSINO SUPERIOR (EAJES)</b>			
<b>PARTE I</b>			
<b>QUESTÕES SÓCIO-DEMOGRÁFICAS</b>			
<b>1. Idade:</b> _____	<b>2. Sexo:</b>	<input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino	<b>3. Número de irmãos e/ou irmãs:</b> _____ (indique zero se não tiver irmãos ou irmãs)
<b>4. Sua posição entre os irmãos ou irmãs:</b>		<input type="checkbox"/> é filho(a) único(a) <input type="checkbox"/> é o(a) mais velho(a)	<input type="checkbox"/> é o(a) mais novo(a) <input type="checkbox"/> está entre o mais novo e o mais velho
<b>5. Escolaridade do pai:</b>  <input type="checkbox"/> 1º grau incompleto (ou equivalente) <input type="checkbox"/> 1º grau completo (ou equivalente) <input type="checkbox"/> 2º grau incompleto (ou equivalente) <input type="checkbox"/> 2º grau completo (ou equivalente) <input type="checkbox"/> 3º grau incompleto (faculdade incompleta) <input type="checkbox"/> 3º grau completo (faculdade completa)		<b>6. Escolaridade da mãe:</b>  <input type="checkbox"/> 1º grau incompleto (ou equivalente) <input type="checkbox"/> 1º grau completo (ou equivalente) <input type="checkbox"/> 2º grau incompleto (ou equivalente) <input type="checkbox"/> 2º grau completo (ou equivalente) <input type="checkbox"/> 3º grau incompleto (faculdade incompleta) <input type="checkbox"/> 3º grau completo (faculdade completa)	
<b>7. Renda familiar aproximada (incluir renda própria, quando houver):</b>	<input type="checkbox"/> até 500 reais <input type="checkbox"/> de 501 a 1000 reais <input type="checkbox"/> de 1001 a 1500 reais <input type="checkbox"/> de 1501 a 2000 reais <input type="checkbox"/> de 2001 a 2500 reais	<input type="checkbox"/> de 2501 a 3000 reais <input type="checkbox"/> de 3001 a 3500 reais <input type="checkbox"/> de 3501 a 4000 reais <input type="checkbox"/> de 4001 a 4500 reais <input type="checkbox"/> de 4501 a 5000 reais	<input type="checkbox"/> de 5001 a 5500 reais <input type="checkbox"/> de 5501 a 6000 reais <input type="checkbox"/> de 6001 a 6500 reais <input type="checkbox"/> de 6501 a 7000 reais <input type="checkbox"/> acima de 7000 reais
<b>8. Você é o primeiro em sua família de origem (pai, mãe, irmãos) a cursar uma faculdade?</b> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
<b>9. Atualmente você mora:</b>	<input type="checkbox"/> com os pais (ou um dos pais) <input type="checkbox"/> com outros parentes <input type="checkbox"/> sozinho(a)	<input type="checkbox"/> com amigos <input type="checkbox"/> em casa de estudante <input type="checkbox"/> em pensão	<input type="checkbox"/> com família própria (companheiro/a e/ou filhos)
<b>10. Curso que frequenta na UFBA:</b> _____		<b>11. Ano de ingresso:</b> _____	
<b>13. Este curso é a sua opção de curso preferencial no momento (o curso que você mais queria fazer)?</b> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
<b>14. Você já iniciou algum outro curso superior?</b>		<input type="checkbox"/> não, este é o meu primeiro curso <input type="checkbox"/> sim, mas abandonei	<input type="checkbox"/> sim, e estou cursando <input type="checkbox"/> sim, e já concluí

## PARTE II

### VIVÊNCIA UNIVERSITÁRIA

O indivíduo expressava o grau de concordância em relação às sentenças afirmativas, assinalando uma das alternativas a seguir: 1=“discordo totalmente”, 2= “discordo na maior parte”, 3= “neutro”, 4=“concordo na maior parte” e 5=“concordo totalmente”.

<b>1-INTENÇÃO DE ABANDONO</b>
1. Eu tenho dúvidas se irei me matricular neste curso no próximo semestre.
2. Tenho pensado seriamente em desistir do meu curso.
3. Eu gostaria de trocar de curso superior.
4. Não me passa pela cabeça abandonar o curso que estou fazendo.
5. Estou certo que vou concluir o meu curso, custe o que custar
<b>2-SATISFAÇÃO COM A FORMAÇÃO</b>
6. Consigo relacionar o conteúdo das aulas com a prática dos profissionais...
7. Percebo que o que estou aprendendo é fundamental na carreira que escolhi.
8. Sinto que através das disciplinas estou desenvolvendo as habilidades necessárias para o exercício profissional
9. As disciplinas do meu curso me agradam.
10. Eu estou satisfeito com o que venho aprendendo no curso.
11. Estou satisfeito com a qualidade dos professores do meu curso.
12. Estou satisfeito com o meu crescimento intelectual na universidade.
13. As disciplinas que estou cursando têm sido estimulantes intelectualmente.
<b>3-INTEGRAÇÃO SOCIAL COM COLEGAS</b>
14. Tenho sentido dificuldades para fazer amigos nesta universidade.
15. Não me sinto à vontade ou integrado com meus colegas na universidade.
16. Eu gosto das conversas que eu tenho com os meus colegas de curso
17. Eu gosto de ter atividades sociais com os meus colegas de universidade.
18. Eu tenho desenvolvido amizades importantes para mim com colegas da universidade.
19. Poucos colegas se dispõem a me ouvir e ajudar se eu tivesse um problema pessoal
20. Na universidade, tenho feito amizades que contribuem crescimento intelectual.
21. Nesta universidade, tenho feito amizades que contribuem para o meu crescimento pessoal.
<b>4-DIFICULDADES ACADÊMICAS</b>
22. A quantidade de tarefas acadêmicas (leituras, exercícios, trabalhos) é excessiva...

23. Tenho dificuldade compreender o material de leitura e/ou realizar exercícios do curso.
24. Tenho dificuldade para acompanhar algumas disciplinas do meu curso.
25. Tenho dificuldades com algumas disciplinas.
26. Eu acho que as avaliações realizadas no curso (provas) são muito difíceis.
<b>5-SATISFAÇÃO COM DESEMPENHO</b>
27. Eu tenho um desempenho acadêmico dentro das minhas expectativas.
28. Estou satisfeito com o resultado de minhas avaliações em termos de notas
29. Eu esperava que meu desempenho fosse melhor
30. Estou satisfeito com o meu desempenho no curso
31. O meu desempenho está de acordo com a qualidade do meu estudo.
<b>6-INTERAÇÃO ASSERTIVA COM PROFESSORES</b>
32. Sinto-me à vontade para iniciar conversação com os professores e coordenadores
33. Tenho conversado professores sobre meu desempenho em provas trabalhos que fiz.
34. Tenho trocado idéias com professores sobre algum projeto ou trabalho das disciplinas.
35. Eu faço perguntas quando não compreendo sendo apresentado pelo professor
36. Eu participo ativamente de discussões em sala de aula.
<b>7-PERCEPÇÃO DE OPORTUNIDADES PROFISSIONAIS</b>
37. É fácil obter um trabalho remunerado satisfatório na profissão relação meu curso.
38. É difícil estabelecer-se na profissão relacionada ao meu curso.
39. Considero fácil a inserção no mercado de trabalho dos que se formam no meu curso.
40. As pessoas que fazem o curso que escolhi têm boas oportunidades de inserção no mercado de trabalho.
<b>8-MATURIDADE DE CARREIRA</b>
41. Eu tenho capacidade para planejar uma carreira de sucesso.
42. Preciso que as pessoas me ajudem a tomar decisões relacionadas à minha carreira.
43. Eu me sinto capaz decidir o rumo que eu quero para a minha carreira.
44. Eu procuro visualizar aplicações práticas dos conhecimentos tratados em sala de aula.
45. Quando escolhi este curso eu estava bem informado sobre ele.
46. Eu procurei conhecer as diversas possibilidades de atuação profissional relacionadas ao meu curso antes de entrar nele.
<b>9-COMPROMETIMENTO COM A META INESPECÍFICA</b>
47. Eu considero essencial obter uma graduação em curso superior.
48. Estou determinado a obter graduação num curso superior.
49. Para minha realização pessoal, é fundamental obter graduação em curso superior.
<b>10- COMPROMETIMENTO INSTITUCIONAL</b>
50. Eu me sinto bem em ser estudante desta universidade.
51. Para mim é um orgulho estudar nesta universidade.



52. Eu não recomendaria esta universidade para os meus amigos
53. Eu sairia desta universidade se conseguisse vaga ou aprovação em outra...
<b>11-BEM ESTAR</b>
54. Tenho sentido dificuldades para dormir à noite.
55. Sinto-me cansado mais do que o normal.
56. Tenho observado alterações na minha saúde física.
57. Tenho me sentido triste.
58. Tenho me sentido irritado com facilidade.
<b>12-APOIO FAMILIAR</b>
59. A minha família apóia a escolha desta universidade.
60. A minha família gostaria que eu tivesse escolhido outra carreira.
61. A minha família está satisfeita com a minha escolha profissional.