



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO**

UENDEL ANUNCIAÇÃO DA CRUZ

**EVASÃO DE DISCENTES:
UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

Salvador
2019

UENDEL ANUNCIÇÃO DA CRUZ

**EVASÃO DE DISCENTES:
UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

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

Orientador: Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão

Salvador
2019

Escola de Administração - UFBA

C957 Cruz, Uendel Anunciação da
Evasão de discentes: um estudo na Universidade Federal da
Bahia / Uendel Anunciação da Cruz. – 2019.
106 f.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia,
Escola de Administração, Salvador, 2019.

1. Universidade Federal da Bahia - Evasão universitária -Estudo
de caso. 2. Evasão universitária. 3. Ensino superior. I. Universidade
Federal da Bahia. Escola de Administração. II. Título.

CDD – 378

UENDEL ANUNCIÇÃO DA CRUZ

**EVASÃO DE DISCENTES:
UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração, da Escola de Administração, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 02 de outubro de 2019.

Prof. Dr^a. Elisabeth Regina Loiola da Cruz Souza

Universidade Federal da Bahia

Prof. Dr. Marcos Gilberto dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixao

Universidade Federal da Bahia

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me conceder fé, saúde, inteligência e forças para alcançar mais um degrau em minha jornada.

A minha mãe pelo amor, educação e companheirismo incondicional em todos os momentos da minha vida.

Aos meus familiares e amigos mais próximos pela compreensão devido a minha ausência durante esse período.

Ao meu orientador pela paciência, dedicação e acompanhamento durante todas as etapas, sempre me fazendo acreditar que seria possível produzir um trabalho relevante para o campo científico e institucional.

Aos meus companheiros da SUPAD/UFBA que colaboraram direta e indiretamente.

Aos amigos, em especial, à Graceane e Viviane por me incentivarem a participar do processo seletivo e me convencerem de que era possível fazer o mestrado.

Aos meus colegas de mestrado pelo apoio, colaboração, experiências e muitos momentos inesquecíveis, especialmente, a João Paulo, Luciana, Paulo, Isabel e Robson.

Aos professores do NPGA/UFBA, em especial, à Denise pelo acolhimento no período preparatório para o processo seletivo e direcionamento durante todo o período do mestrado.

Ao corpo técnico-administrativo do NPGA/UFBA pela atenção imprescindível ao longo desse processo, especialmente Arthur.

A SUPAC e a STI pela disponibilização dos dados para pesquisa, e também aos alunos da UFBA que cederam seu tempo para responder ao questionário da pesquisa.

Ao apoio técnico estatístico recebido de Ana Clara e à Mara pelo apoio durante a revisão final do trabalho.

E aos professores da Banca Examinadora pelas valiosas contribuições.

CRUZ, Uendel Anunciação. Evasão de Discentes: Um Estudo na Universidade Federal da Bahia. 2019. Orientador: Roberto Brasileiro Paixão. 104 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

Em paralelo à recente expansão do Ensino Superior no Brasil, verificam-se crescentes percentuais de evasão nas Instituições Federais de Ensino. Em busca das motivações para este número crescente, esta pesquisa teve como objetivo principal identificar quais foram os principais motivos da evasão de cursos na Universidade Federal da Bahia. Desta forma, procedeu-se uma investigação com uma amostra de 349 alunos considerados como evadidos, pois não estavam inscritos em nenhuma disciplina por mais de dois semestres consecutivos, durante o período de 2014.1 a 2019.1. A coleta dos dados foi feita por meio da escala Motivos de Evasão no Ensino Superior (M-ES) e enviada por meio de questionário online pela plataforma *SurveyMonkey*. Os dados foram tratados de forma quantitativa através dos Softwares *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 23 e *Mplus* versão 8. Para esta análise, optou-se pela técnica denominada Análise de Classes Latentes (em inglês, *Latent Class Analysis*, LCA). A LCA é um método estatístico que busca identificar distintos subgrupos (classes latentes), mutuamente exclusivos, com padrões similares de comportamentos e categorizá-los em sua classe mais provável, dadas as suas respostas. Assim, quanto a caracterização dos alunos evadidos, observou-se que a maioria dos alunos foram do sexo masculino, solteiros, estavam realizando a segunda graduação, com idade entre 28 e 37 anos, tinham rendimento acadêmico abaixo do exigido pela instituição, evadiram nos quatro primeiros semestres, eram pertencentes aos cursos das áreas 1 (Ciências Exatas) e 3 (Ciências Humanas). Além disso, apenas 40% dos evadidos responderam positivamente em relação à possibilidade de retorno ao curso. No que diz respeito aos motivos relacionados a evasão analisados por meio da escala M-ES, verificou-se que os itens com mais poder de influência na decisão de evadir foram os que se referem à dimensão Falta de Suporte. Desse modo, de acordo com os estudantes, os motivos estão mais relacionados ao emprego (impossibilidade de conciliar o trabalho com os estudos). Os motivos Vocacionais também apresentaram relevância, pois observou-se que muitos evadidos abandonaram devido a indecisão se estavam ou não no curso e na profissão certa. Diante disso, conclui-se que a UFBA deve adotar estratégias que visem ampliar os cursos noturnos, assim como o acompanhamento vocacional dos recém ingressos.

Palavras-chave: Evasão. Abandono. Motivos. Ensino Superior.

CRUZ, Uendel Anunciação. Student drop out: A study at Federal University of Bahia (Brazil). 2019. Thesis advisor: Roberto Brasileiro Paixão. 104 s. Dissertation (Master in Administration) – Núcleo de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

ABSTRACT

Parallel to the recent expansion of Higher Education in Brazil, there are increasing percentages of dropout in Federal Education Institutions. In search of the motivations for this growing number, this research had as its main objective to identify what were the main reasons for dropping out of courses at the Federal University of Bahia. Thus, an investigation was carried out with a sample of 349 students considered as evaded, as they were not enrolled in any discipline for more than two consecutive semesters, during the period 2014.1 to 2019.1. Data collection was done through the Higher Education Dropout Reasons scale (M-ES) and sent through an online questionnaire through the SurveyMonkey platform. The data were treated quantitatively through the Statistical Package for Social Sciences (SPSS) version 23 and Mplus version 8. Software. For this analysis, the technique called Latent Class Analysis (LCA) was chosen. LCA is a statistical method that seeks to identify distinct mutually exclusive subgroups (latent classes) with similar patterns of behavior and categorize them into their most likely class, given their responses. Thus, regarding the characterization of the evaded students, it was observed that most of the students were male, single, were completing the second degree, aged between 28 and 37 years, had academic performance below the required by the institution, evaded in the four first semesters, they belonged to courses in areas 1 (Exact Sciences) and 3 (Humanities). In addition, only 40% of those evaded responded positively regarding the possibility of returning to the course. Regarding the reasons related to dropout analyzed through the M-ES scale, it was found that the items with the most power to influence the decision to evade were those that refer to the dimension Lack of Support. Thus, according to the students, the reasons are more related to employment (inability to reconcile work with studies). The Vocational motives were also relevant, as it was observed that many dropouts left due to indecision whether or not they were in the right course and profession. Given this, it is concluded that UFBA should adopt strategies aimed at expanding the evening courses, as well as the vocational accompaniment of new entrants.

Keywords: Dropout. Abandonment. Motivations. Higher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Expansão do número de cursos da UFBA após REUNI	17
Figura 2 – Alunos inscritos no processo seletivo da UFBA	18
Figura 3 - Evolução do número de alunos matriculados na UFBA após REUNI	18
Figura 4 - Modelo do Processo de Abandono de Spady	27
Figura 5 - Modelo de Integração do Estudante de Tinto	30
Figura 6 - Modelo Longitudinal do Abandono Institucional de Tinto	32
Figura 7 - Modelo de Desgaste de Estudantes	34
Figura 8 - Modelo Conceitual de Desgaste de Estudantes Não Tradicionais.....	36
Figura 9 - Modelo Interacionista	38
Figura 10 - Modelo de Envolvimento do Estudante.....	40
Figura 11 - Modelo de Persistência do Estudante.....	42
Figura 12 - Modelos LCA para dimensão Falta de Suporte	72
Figura 13 - Modelos LCA para dimensão Motivos Vocacionais	76
Figura 14 - Modelos LCA para dimensão Motivos Institucionais.....	78
Figura 15 - Modelos LCA para dimensão Motivos Relacionados à Carreira	81
Figura 16 - Modelos LCA para dimensão Motivos Interpessoais	83
Figura 17 - Modelos LCA para dimensão Desempenho Acadêmico	85
Figura 18 - Modelos LCA para dimensão Autonomia.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Concepções que diferenciam o uso do termo evasão.....	24
Quadro 2 – Síntese do modelo de Spady	28
Quadro 3 – Síntese do modelo de Tinto.....	33
Quadro 4 – Síntese do modelo de Bean e Metzner	36
Quadro 5 – Síntese do modelo de Pascarella	39
Quadro 6 – Síntese do modelo de Astin.....	41
Quadro 7 – Síntese do modelo de Berger e Milem	43
Quadro 8 – Síntese do modelo de Robbins <i>et al.</i>	45
Quadro 9 – Síntese do modelo de Ambiel.....	48
Quadro 10 - Motivos para Evasão de acordo com a M-ES	56
Quadro 11 - Escala de Motivos para Evasão no Ensino Superior (M-ES)	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização do perfil dos alunos de graduação em modalidade de Progressão Linear (PL) evadidos	67
Tabela 2 – Evadidos com experiência acadêmica anterior	69
Tabela 3 - Semestre de ocorrência da evasão	70
Tabela 4 – Intenção de retorno ao curso/instituição	70
Tabela 5 – Evasão por área de conhecimento	71
Tabela 6 - Estatísticas de bondade do ajuste para modelos LCA com diferentes números de classes para a dimensão Falta de Suporte.	73
Tabela 7 - LCA para a dimensão Motivos Relacionados à Falta de Suporte usando duas classes latentes (n=359).....	73
Tabela 8 - Estatísticas de bondade do ajuste para modelos LCA com diferentes números de classes para a dimensão Motivos Vocacionais	76
Tabela 9 - LCA para a dimensão Motivos Vocacionais usando duas classes latentes (n=359).....	77
Tabela 10 - Estatísticas de bondade do ajuste para modelos LCA com diferentes números de classes para a dimensão Motivos Institucionais	79
Tabela 11 - LCA para a dimensão Motivos Institucionais usando duas classes latentes (n=359).....	79
Tabela 12 - Estatísticas de bondade do ajuste para modelos LCA com diferentes números de classes para a dimensão Motivos Relacionados à Carreira	81
Tabela 13 - LCA para a dimensão Motivos Relacionados à Carreira usando três classes latentes (n=359)	82
Tabela 14 - Estatísticas de bondade do ajuste para modelos LCA com diferentes números de classes para a dimensão Motivos Interpessoais	83
Tabela 15 - LCA para a dimensão Motivos Interpessoais usando duas classes latentes (n=359).....	84
Tabela 16 - Estatísticas de bondade do ajuste para modelos LCA com diferentes números de classes para a dimensão Desempenho Acadêmico	85
Tabela 17 - LCA para a dimensão Desempenho Acadêmico usando três classes latentes (n=359)	86
Tabela 18 - Estatísticas de bondade do ajuste para modelos LCA com diferentes números de classes para a dimensão Autonomia.....	87
Tabela 19 - LCA para a dimensão Autonomia usando duas classes latentes (n=359).....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AFC	Análise Fatorial Confirmatória
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CARE	Coordenação de Atendimento e de Registros Estudantis
CGU	Controladoria Geral da União
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Anísio Teixeira
LCA	Latent Class Analysis
MEC	Ministério da Educação
M-ES	Escala para Evasão no Ensino Superior Brasileiro
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REGPG	Regulamento de Ensino de Graduação e Pós-Graduação (strictu sensu)
REUNI	Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIAC	Sistema de Administração Acadêmica
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPSS	Software Package for Social Sciences
STI	Superintendência de Tecnologia da Informação
SUPAC	Superintendência de Administração Acadêmica
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA	17
1.2	OBJETIVOS	20
1.3	JUSTIFICATIVA	20
2	REVISÃO DE LITERATURA	23
2.1	A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	23
2.2	MODELOS TEÓRICOS SOBRE EVASÃO E PERMANÊNCIA NAS IES.....	25
2.2.1.	Modelo do Processo de Abandono de Spady.....	26
2.2.2.	Modelo de Integração do Estudante de Tinto	29
2.2.3.	Modelo de Desgaste de Estudantes de Bean.....	33
2.2.4.	Modelo Conceitual do Impacto dos Ambientes Universitários de Pascarella.....	37
2.2.5.	Modelo do Envolvimento do Estudante de Astin.....	39
2.2.6.	Modelo Interacionista de Berger e Milem.....	42
2.2.7.	Modelo interacionista de Robbins <i>et al.</i>	44
2.2.8.	Escala de Motivos de Evasão no Ensino Superior (M-ES) de Ambiel	46
2.3	RESULTADO DAS PESQUISAS NACIONAIS SOBRE EVASÃO.....	51
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	58
3.1	PARTICIPANTES.....	58
3.2	INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	59
3.3	PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS	62
3.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	63
4	RESULTADOS E ANÁLISES	66
4.1	CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	66
4.2	ANÁLISE DE CLASSES LATENTES	72
4.2.1.	Falta de Suporte	72
4.2.2.	Motivos Vocacionais	75
4.2.3.	Motivos Institucionais.....	78
4.2.4.	Motivos Relacionados à Carreira.....	80
4.2.5.	Motivos Interpessoais	82
4.2.6.	Desempenho Acadêmico.....	84
4.2.7.	Autonomia.....	86

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICES.....	102

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2018, o Ministério da Educação, em parceria com o Instituto Anísio Teixeira (INEP), divulgou dados do Censo Educacional Superior, que pela primeira vez incluiu o perfil dos estudantes de graduação e as informações sobre taxas de permanência, conclusão e abandono de cursos. Os resultados preliminares desse censo confirmam o crescimento da oferta de cursos e um aumento significativo do número de alunos interessados em matricular em Instituições de Ensino Superior (IES). Desse modo, o número de ingressantes nas IES brasileiras mais do que dobrou

O crescimento da oferta de cursos em IES públicas foi consequência da implementação do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado pelo Governo Federal por meio do Decreto nº 6.096/2007. Sua conclusão ocorreu entre os anos de 2012 a 2014, com a realização de cerca de 90% das obras para ampliação das universidades brasileiras, conforme os relatórios da Controladoria Geral da União (CGU). Dessa forma, ele praticamente cumpriu as metas estabelecidas pelo Governo Federal no que diz respeito a expansão da quantidade de vagas dos cursos de graduação nas universidades públicas (BRASIL, 2015).

O aumento de alunos matriculados nas IES públicas nos últimos anos relaciona-se primeiramente com o REUNI e, em um segundo momento, com o Sistema de Seleção Unificada (SISU). Criado a partir da Portaria Normativa do Ministério da Educação nº 2/2010, essa forma de seleção tornou-se o principal modo de ingresso nos cursos de graduação nas IES públicas, em substituição ao vestibular tradicional (BRASIL, 2012). De acordo com Faria *et al.* (2014), o SISU realmente amplia o acesso às universidades públicas, pois o aluno não precisa estar geograficamente próximo da IES para concorrer à vaga, e isto faz com que a concorrência e acesso as vagas seja mais democrático, favorecendo assim às diversas camadas sociais do extenso território do nosso país.

Desse modo, observa-se que o acesso à universidade ficou mais amplo graças aos programas REUNI e SISU, aumentando assim, consideravelmente, o número de inscritos nas IES. Todavia, isso não repercute diretamente no número de concluintes nessas universidades. O censo do MEC traz dados preocupantes, revelando que a

taxa de evasão no ensino superior, que era de 11,4% em 2010, passou para 49% em 2014 (BRASIL, 2016). Esses dados confirmam que houve crescimento da evasão nas IES de todos os estados do Brasil. O censo também revela que, das 6,1 milhões de novas vagas oferecidas pelas IES (públicas e privadas), somente 42,1% foram preenchidas (BRASIL, 2016). Esse resultado é confirmado por Ramos (2014), que durante sua pesquisa para investigar a implantação das políticas do REUNI na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), também constatou que, apesar da expansão dos cursos de graduação, o percentual de evasão ainda é expressivo, tendo saltado de 23% para 33% após quatro anos da implantação do REUNI.

Ao contrário dos países desenvolvidos, somente nos últimos anos a evasão no ensino superior tem sido estudada de forma mais significativa no Brasil (MOROSINI *et al.*, 2012). Apesar de ser uma preocupação antiga do governo e das IES, esse tema somente obteve adesão no campo das pesquisas do Brasil a partir de 1996, após o MEC estabelecer um grupo de trabalho denominado Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas. Ressalta-se que esse estudo foi um dos pioneiros no contexto do ensino superior do Brasil.

Dentre outras contribuições, essa comissão auxiliou: na análise e adoção de um conceito para ser usado como parâmetro na identificação da evasão; na identificação das diferentes formas de evasão (do sistema, da instituição e do curso); na descrição dos motivos mais relacionados à evasão, que, apesar da distinção, são inter-relacionados, sendo referentes ao próprio estudante, relacionados ao curso e à instituição e decorrentes de motivos socioculturais e econômicos externos a IES (BRASIL, 1997).

Posteriormente, muitas pesquisas foram realizadas na tentativa de estabelecer conceitos, mensurar e entender os motivos que levam o estudante a não concluir seu curso de nível superior. Esses estudos buscaram contribuir para o desenvolvimento do tema em nosso contexto, para que, assim, a evasão seja explicada, minimizada e medidas preventivas sejam desenvolvidas (AMBIEL *et al.*, 2016; CUNHA; MOROSINI, 2013; PEREIRA *et al.*, 2011; REINO *et al.*, 2015; SANTOS JUNIOR; REAL, 2017).

Todavia, nem a literatura nem as IES chegaram a um consenso sobre uma definição capaz de contemplar todas as especificidades que envolve o fenômeno da evasão de alunos no ensino superior brasileiro. Sendo assim, percebe-se que a

literatura geralmente adota dois caminhos: ou os autores costumam usar a definição que mais atende ao seu objetivo de estudo, ou adotam o termo contido em seus regimentos ou estatutos (VITELLI; FRITSCH, 2016). A complexidade do tema é imensa, dessa forma, nem mesmo os modelos explicativos criados até o momento, quando submetidos a testes estatísticos, conseguem explicar a maioria dos motivos de evasão (CISLAGHI, 2008; SANTOS, 2013b).

Em relação ao conceito utilizado pelos principais estudiosos da área, observa-se que, para Tinto e Cullen (1973), a evasão representa uma decisão espontânea do aluno, que pode ser impulsionada por diversos motivos, principalmente o desempenho acadêmico ruim e a falta de integração ao ambiente universitário. Esses fatores, posteriormente, poderão levar o discente a variadas formas de saída. Desse modo, conclui-se que alguns motivos reforçam a decisão do estudante em deixar o seu curso, antes da diplomação, ou seja, a evasão é conceituada como a saída definitiva do seu curso de origem (SALES JÚNIOR *et al.*, 2016; MELLO; SANTOS, 2012). Assim sendo, adotaremos para fins desta pesquisa o conceito do MEC, que entende a evasão como a saída definitiva do seu curso inicial sem concluí-lo, isto é, se caracteriza pelo egresso de alunos que se matricularam e não concluíram o curso no tempo previsto pela IES, independente do que motivou essa ação (BRASIL, 2016).

Em relação aos motivos para evasão nas IES, é possível encontrar uma gama de propulsores:

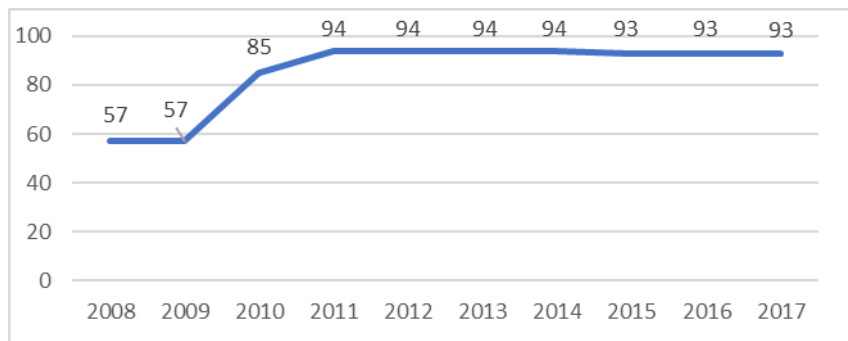
- a) dificuldades na relação ensino-aprendizagem;
- b) incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho;
- c) insegurança em relação ao exercício da profissão;
- d) escolha precoce da profissão;
- e) desinformação a respeito da natureza dos cursos;
- f) deficiência da escolaridade anterior;
- g) infraestrutura deficiente (salas, equipamentos, laboratórios, bibliotecas);
- h) desencanto dos alunos com os cursos escolhidos em segunda ou terceira opção, dentre outros (AMBIEL, 2015; ANDRIOLA, 2009; ASSIS; MELO, 2015; CUNHA; MOROSINI, 2013a; DORE; LUSCHER, 2011; FREITAS *et*

al., 2017; BARBOSA *et al.*, 2013; PEREIRA *et al.*, 2011; SALES JÚNIOR *et al.*, 2016).

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

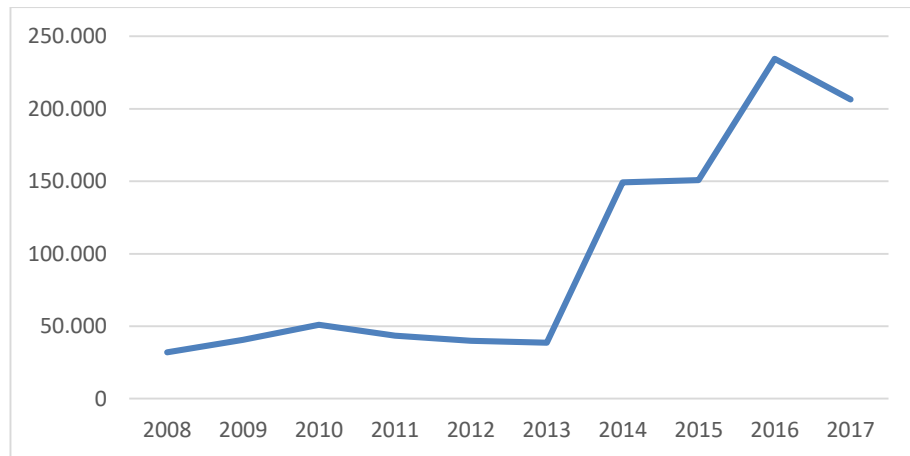
Conforme a Figura 1, em um período de menos de quatro anos, a UFBA aumentou em mais de 50% o número de cursos de graduação – modalidades Progressão Linear (PL), Bacharelado Interdisciplinar (BI) e Graduação Tecnológica – totalizando assim 93 cursos no final do ano de 2017. Esse cenário aconteceu graças às ações do REUNI, uma vez que a execução desse programa possibilitou a construção de novos prédios, a criação de novos cursos e a expansão das vagas oferecidas. Esse crescimento confirma os dados evidenciados por meio da pesquisa realizada por Ramos (2014) e o censo divulgado pelo MEC (BRASIL, 2016).

Figura 1 - Expansão do número de cursos da UFBA após REUNI



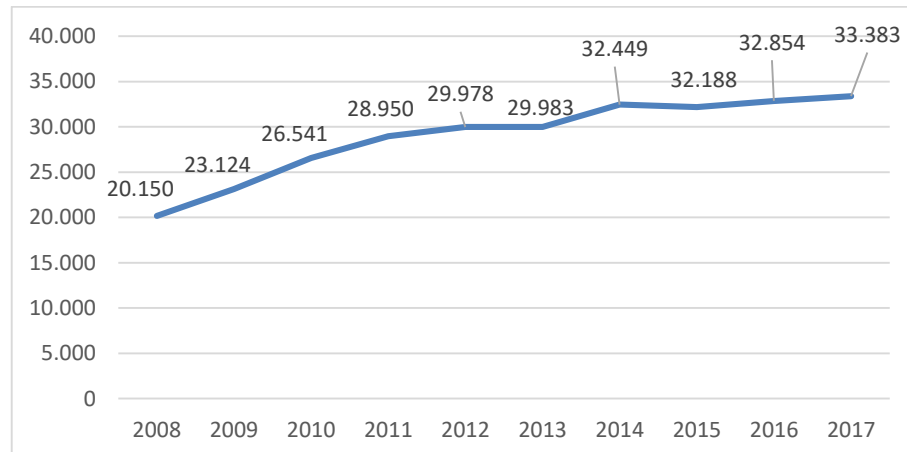
Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do relatório da UFBA (2018).

Todavia, esse aumento do número de cursos não representou um aumento imediato no que diz respeito ao número de alunos interessados pelo ingresso, o que só foi possível após a UFBA aderir, em 2014, ao Sistema Nacional Unificado (SISU) para seleção de alunos em IES públicas. Com isto, o número de candidatos inscritos no processo seletivo quase quintuplicou, passando de 50 mil em 2008 para 234 mil candidatos em 2014, conforme evidenciado na Figura 32.

Figura 2 – Alunos inscritos no processo seletivo da UFBA

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do relatório UFBA (2018).

Conseqüentemente, em decorrência do PROUNI e do SISU, houve também o aumento do número de alunos matriculados, que cresceu em mais de 50%, passando de cerca de 20 mil em 2008 para de 33 mil em 2017, conforme pode ser visto na Figura 3.

Figura 3 - Evolução do número de alunos matriculados na UFBA após REUNI

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados do relatório da UFBA (2018).

Apesar das informações contidas nas figuras 2 e 3 estarem disponíveis no endereço eletrônico da UFBA, não foi possível localizar dados a respeito dos índices ou dos motivos da evasão na graduação. Foram encontrados somente alguns dados através da consulta a um estudo pioneiro denominado “Evasão e Diplomação nos

cursos de graduação da UFBA: 1993 a 2010”, realizado no ano de 2012. Trata-se de um trabalho que foi concebido conforme os padrões do relatório da Comissão do MEC e adotou como aluno evadido todos aqueles que abandonaram o curso antes do término. Assim, foi concretizado um estudo longitudinal composto por duas gerações completas, entre os anos de 1993 a 2005 (UFBA, 2012). O estudo analisou a situação da evasão dos cursos de Graduação – BI da UFBA existentes no período e diagnosticou a existência da evasão na maioria dos cursos analisados. Considerando o tempo médio de integralização, identificou que 20% dos cursos da UFBA obtiveram uma taxa de evasão de pelo menos 50%.

Sendo assim, para evidenciar quem são os evadidos da UFBA e os motivos que fizeram com que os mesmos abandonassem o curso, primeiramente é necessário saber como a instituição aborda esse tema. Conforme o artigo 74 da Subseção III do Regulamento de Ensino de Graduação e Pós-Graduação Stricto Sensu (REGPG) da universidade (UFBA, 2014), que versa sobre o encerramento/cancelamento de matrícula, a UFBA somente considera como evadido o aluno que formalmente solicita seu desligamento, como está descrito a seguir:

O aluno da graduação poderá ter a sua matrícula cancelada caso: Não conclua o curso no prazo máximo fixado para a integralização do respectivo currículo ou; não conclua a nova modalidade/habilitação/opção no prazo definido pelo Colegiado do curso, quando se tratar de reingresso (UFBA, 2015, p.19).

Assim, conforme o regulamento,

O aluno será notificado pela Coordenação de Atendimento e de Registros Estudantis (CARE) sempre que não tiver cumprido pelo menos 50% da carga horária total do curso ao atingir metade do tempo máximo previsto para permanência no curso (UFBA, 2015, p.19).

Em virtude desse regulamento, existe um número considerável de alunos que, mesmo ausentes, ou seja, sem matricular-se em pelo menos uma disciplina durante alguns semestres, ainda são considerados ativos, o que é preocupante.

Dados encontrados por Lima *et al.* (2015), ao realizar pesquisa com amostra de estudantes que ingressaram no curso de psicologia da UFBA após terem passado pelo BI, por exemplo, constatam que nenhum estudante diagnosticado como evadido solicitou formalmente a desistência do curso. Desse modo, e diante da inexistência de dados oficiais capaz de informar a situação atual desses alunos, a pergunta é: como é possível caracterizar os alunos evadidos e quais os motivos que levaram os estudantes de graduação (PL) a abandonar o curso na UFBA?

1.2 OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa é verificar quais foram os principais motivos que levaram os estudantes de graduação em modalidade Progressão Linear da UFBA a abandonarem o curso. Para isto, foram definidos como objetivos específicos:

- a) caracterizar o perfil dos estudantes evadidos.
- b) identificar os principais motivos da evasão.

1.3 JUSTIFICATIVA

Sabe-se que o contexto da educação superior brasileira revela muitos contrastes associados ao ingresso, à permanência e à conclusão dos estudantes nesse nível de ensino. Percebe-se, por exemplo, que o número de concluintes é bastante inferior ao número de estudantes que ingressaram nos cursos (UFBA, 2018). Essa análise aponta para a necessidade de mais estudos relacionados à dinâmica do ensino superior, inclusive fenômenos educativos como retenção e evasão (ANDRADE, 2014). Assim, vários autores concordam que ainda são poucos os estudos sistematizados sobre evasão nas IES brasileiras, sendo necessárias pesquisas mais detalhadas para melhor compreensão do fenômeno (ANDRADE, 2014; ANDRIOLA, 2009; BARDAGI; HUTZ, 2012; MATTA *et al.*, 2017).

Em relação à UFBA, pode-se constatar por meio dos resultados do trabalho realizado por Santos (2013a), que 78% dos coordenadores dos cursos têm a

percepção de que a evasão na instituição está cada vez mais elevada. No entanto, a realidade de cada curso ainda é completamente desconhecida pela maioria dos gestores e docentes, que alegam não ter conhecimento formal acerca da evasão atual na UFBA (SANTOS, 2013a). Corroborando esse estudo, Andrade (2014) reforça que ainda são incipientes as pesquisas sistematizadas sobre evasão dos cursos oferecidos pela UFBA, restringindo-se a poucos levantamentos quantitativos com apenas um curso. Dessa forma, torna-se inviável comparações ou diagnósticos, devido à extensão e complexidade da instituição (ANDRADE, 2014).

Esse contexto reforça a necessidade de conhecer a situação real da evasão na IES, ainda mais tratando-se de IES pública. Nesse caso, o aluno que não conclui o curso, seja pela transferência para outra IES ou pela saída definitiva do sistema educacional, estará desperdiçando os recursos que a sociedade investiu para sua formação (financeiros, estrutura, pessoal, etc.), além de ter ocupado a vaga de outro aluno que poderia ter saído diplomado (FARIA *et al.*, 2014).

Em relação ao próprio aluno, isso também pode significar um desperdício de tempo e desgaste psicológico (CASTRO; TEIXEIRA, 2014). Ristoff (1999, apud CASTRO; TEIXEIRA, 2014), no entanto, considera que a evasão nem sempre representa algo negativo, pois pode resultar no crescimento do aluno como indivíduo, uma vez que este resolveu matricular-se em outro curso que poderá ser o melhor para seu desenvolvimento profissional. Ainda segundo o autor, esse fato também não representa falha da instituição, do curso ou do professor, pois os motivos da troca dizem respeito a questões intrínsecas ao aluno (RISTOFF, 1999 apud CASTRO; TEIXEIRA, 2014).

Diante do exposto, evidencia-se a relevância desse estudo, visto que aborda um tema que carece de mais pesquisas e tem muita importância para IES públicas, uma vez que as mesmas utilizam escassos recursos oriundos dos cofres públicos. No entanto, vale ressaltar que, embora o aluno seja considerado como o principal responsável pela evasão, seja esta do curso, da instituição ou do sistema educacional, é necessária a participação de todos (professores, gestores e responsáveis pelas políticas públicas de educação) para reduzir esse processo (AMBIEL, 2015).

Sendo assim, esta pesquisa possibilitará que os gestores da UFBA tenham condições de desenvolver ações e instrumentos necessários para cumprir as

diretrizes previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição para 2018-2022. Uma das metas contidas no PDI é a redução da evasão nos cursos de graduação em pelo menos 20% (UFBA, 2017). Para isso, entretanto, é preciso conhecer qual a situação atual de cada curso, principalmente no que tange aos motivos que tem atuado como propulsores para evasão.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

A evasão é um fenômeno complexo que apresenta diferentes causas, e mesmo quando o motivo é aparentemente o mesmo, pode advir de diferentes origens. Um exemplo são as questões socioeconômicas, que no ensino fundamental estão associadas às condições financeiras da família, enquanto que no ensino superior estão mais relacionadas à capacidade de o próprio aluno obter meios de custear seus estudos (SANTOS JUNIOR; REAL, 2017). Em vista disto, é necessário conhecer os estudos acerca do tema e o contexto em que foram realizados, adotando-se assim o conceito que for mais aderente para esta pesquisa.

Desse modo, o estudo de Cunha e Morosini (2013) corrobora o fato de que a evasão ocorre em todos os níveis de ensino, e que para o ensino superior esta é um fenômeno enigmático e que está ocorrendo em todos os tipos de instituição, afetando assim todo o sistema educacional. Quando refere-se a esse fenômeno no ensino superior, costuma-se usar o termo evasão, abandono e, com menor frequência, os termos perda, saída, deserção ou fuga (CUNHA; MOROSINI, 2013). Entende-se a evasão, então, como um processo que pode ser voluntário ou obrigatório, e que sofre influência positiva ou negativa de circunstâncias internas ou externas. Desse modo, impede o aluno de concluir o curso (ARRIAGA, 2012 apud MOROSINI *et al.*, 2013).

Visto isso, conclui-se que a evasão no ensino superior é definida como o desligamento do curso por qualquer motivo diferente da diplomação. Essa visão vai ao encontro da conceituação da comissão estabelecida pelo MEC, que definiu a evasão como abandono dos estudos antes da conclusão dos mesmos, deixando o estudante, assim, de possuir vínculo com o curso em análise (CASTRO; TEIXEIRA, 2014). A partir disto, a comissão do MEC definiu que a descontinuidade dos estudos pode acontecer sob três diferentes perspectivas: a primeira trata-se da evasão do curso, que ocorre quando o estudante deixa de fazer parte da graduação na qual se matriculou inicialmente, seja por opção ou por exclusão devido à normas institucionais; a segunda situação é a evasão da instituição, que acontece quando o aluno, depois de abandonar o curso em que está matriculado, não se matricula em

outro curso ou horário da mesma IES; a última situação diagnosticada é evasão do sistema, que acontece quando, após os estágios citados anteriormente, o estudante não realiza matrícula em alguma IES, o que pode ocorrer de forma definitiva ou temporária (BRASIL, 1997).

Diante desse cenário, as IES ainda têm dificuldade para quantificar os alunos ausentes, uma vez que cada instituição adota diferentes parâmetros para definir qual momento (período de aulas) deverá ser considerado para que o discente seja visto como evadido. Os autores Vitelli e Fritschi (2016) concordam que, de forma semelhante à conceituação do termo evasão, também não existe concordância entre os autores quanto ao estabelecimento do tempo de ausência para que o estudante seja confirmado como evadido. Por esse motivo, os autores desenvolveram dois conceitos para melhor compreensão do tempo e do espaço em que ocorre a evasão. Trata-se da Granularidade e da Temporalidade, cujas definições podem ser vistas no Quadro 1.

Quadro 1 - Concepções que diferenciam o uso do termo evasão

GRANULARIDADE	TEMPORALIDADE		
	IMEDIATA	POR PERÍODOS DEFINIDOS	DEFINITIVA
Sistema educacional	Quando deixa de se matricular por um semestre/ano.	Quando deixa de se matricular por dois ou mais semestres/anos.	Quando não se matricula mais.
Instituição	Quando deixa de se matricular por um semestre/ano na instituição.	Quando deixa de se matricular por dois ou mais semestres/anos na instituição.	Quando não se matricula mais na instituição.
Curso	Quando deixa de se matricular por um semestre/ano no curso.	Quando deixa de se matricular por dois ou mais semestres/anos no curso.	Quando não se matricula mais no curso.

Fonte: adaptado de Vitelli e Fritsch (2016).

De acordo com os autores, ao se estudar a evasão no ensino superior, deve-se levar em consideração essas duas dimensões. No que concerne à Granularidade, os autores a utilizam para caracterizar o abandono em função do contexto envolvido,

sendo esta classificada em evasão do curso, da instituição ou do sistema. Os autores consideram essa definição importante, pois a falta dela poderá interferir diretamente nas variáveis que compõe os cálculos, conseqüentemente prejudicando a análise dos resultados acerca do estudo evasão (VITELLI; FRITSCH, 2016).

Do mesmo modo, é necessário conhecer a dimensão Temporalidade, pois a evasão pode ocorrer de forma imediata, por período definido ou de forma definitiva. A evasão imediata ocorre quando o aluno abandona o curso no período imediatamente posterior ao seu ingresso. Caso o aluno abandone o curso por período determinado, as instituições podem estabelecer a quantidade de períodos (semestres) para que o mesmo seja considerado como evadido. A última concepção de temporalidade está relacionada com o abandono definitivo, que varia de acordo com as normas institucionais ou outros critérios adotados. Dessa maneira, pressupõe-se que o desertor não irá retornar para o curso, a instituição ou o sistema de ensino (VITELLI; FRITSCH, 2016).

As dimensões Granularidade e Temporalidade são necessárias a esta análise, uma vez que a gestão da UFBA desconhece o período e a extensão da evasão existente na instituição, assim como as chances de haver reingresso por parte desses alunos. Ressalta-se que, embora a literatura aponte como algo remoto, existe a possibilidade de os estudantes evadidos voltarem a efetuar matrícula, pois, de acordo com as normas do regimento acadêmico da UFBA, eles ainda são alunos ativos (UFBA, 2014). Para fins deste estudo, serão considerados como evadidos os alunos dos cursos de graduação do tipo Progressão Linear (PL) da UFBA que, de forma voluntária, deixaram de se matricular em componentes curriculares por dois ou mais semestres. A seguir, será apresentado um breve histórico dos estudos sobre evasão.

2.2 MODELOS TEÓRICOS SOBRE EVASÃO E PERMANÊNCIA NAS IES

A evasão no contexto do ensino superior tem despertado interesse de gestores e pesquisadores de IES públicas e privadas em todo mundo. Por esse motivo, e em busca da melhor compreensão sobre esse fenômeno, muitos autores têm se dedicado ao estudo e criação de modelos teóricos que o expliquem. Os primeiros modelos de

evasão começaram a ser elaborados há cerca de 30 anos nos países desenvolvidos, como pode ser evidenciado por meio dos modelos de Spady (1970), Tinto (1975), Pascarella (1980), Bean (1980), Astin (1984) e Robbins *et al.* (2004). A seguir, serão apresentados alguns dos modelos mais usados para compreensão da evasão.

2.2.1. Modelo do Processo de Abandono de Spady

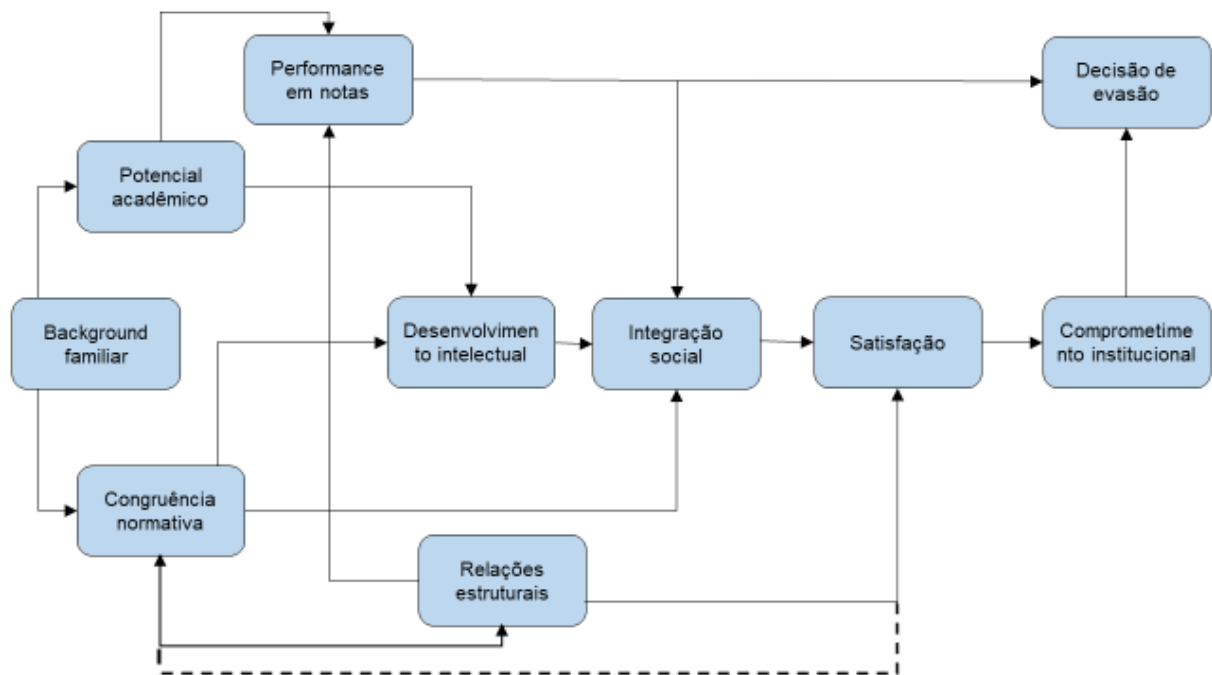
Para desenvolver seu modelo explicativo baseado nas causas de retenção e evasão, Spady (1970) usou como referência a teoria social de Durkheim para explicar o suicídio. De acordo com essa teoria, o suicídio tem maior probabilidade de acontecer quando os indivíduos participam pouco do seu contexto social, mais precisamente quando faltam a integração moral e o pertencimento coletivo. A partir desse pensamento, Spady (1970), analogamente, associou que os estudantes podem também abandonar as IES devido à falta de integração com a mesma. Apesar de o autor reconhecer que a evasão é menos drástica que o suicídio, acredita que ambos derivam da mesma origem.

Spady (1970) enfatiza dois elementos que considera como principais na teoria social de Durkheim. O primeiro diz respeito às formas de se obter sucesso durante a vida acadêmica, podendo ser por meio de recompensas intrínsecas (desenvolvimento intelectual) ou extrínsecas (score de rendimento). Desse modo, para ser bem-sucedido, o estudante precisa alcançar a “congruência normativa”. Esta nada mais é do que a forma com que os objetivos, interesses e qualidades do estudante interagem com os subsistemas das IES (CISLAGHI, 2008). O segundo elemento social de Durkheim, destacado por Spady (1970), é o “suporte em amizade”. Por meio desse elemento, é possível analisar como foram as experiências do estudante junto aos colegas, docentes e demais funcionários das IES.

Observa-se, assim, que esses dois elementos conectam o modelo de Spady (1970) à teoria de Durkheim, pois o grau de congruência interfere diretamente no suporte de amigos, no desenvolvimento intelectual e no desempenho acadêmico (notas). Além disso, a interação entre esses fatores influencia o nível de contentamento do estudante em sua experiência como universitário (CISLAGHI, 2008).

Após essa compreensão, Spady (1970) desenvolveu um modelo explicativo para evasão com cinco variáveis: desempenho em notas, o desenvolvimento intelectual, congruência normativa, suporte em amizades e integração social. A última variável é diretamente afetada pelas demais variáveis, porém existem duas variáveis intermediárias, a satisfação e o comprometimento institucional. Quanto mais satisfeito o estudante estiver, maior será seu comprometimento com as atividades acadêmicas e maior serão as chances de permanecer no curso de origem, conforme pode ser observado na Figura 4.

Figura 4 - Modelo do Processo de Abandono de Spady



Fonte: adaptado de Spady (1970).

Esse modelo foi testado nas IES dos Estados Unidos da América (EUA), e teve como objetivo principal identificar as percepções dos estudantes quanto aos fatores ambientais e sociais que podem influenciar a evasão. Para aprimoramento do modelo, o resultado foi combinado com outras variáveis coletadas e armazenadas no banco de dados das IES, tais como notas e taxas de evasão.

Posteriormente, durante uma revisão do modelo, Spady (1971) encontrou algumas diferenças ao comparar os resultados de acordo com o gênero. Foi possível

identificar que, para os homens, o fator que mais influenciou a evasão foi o desempenho representado pelas notas. Isto fazia com que eles tolerassem as demais variáveis analisadas no modelo. A análise dos resultados femininos revelou que, diferentemente dos homens, o abandono por parte desse grupo tinha como motivador o grau de comprometimento institucional. Os estudos revelaram que as mulheres não permaneciam em um ambiente institucional insatisfatório, a despeito de terem bom desempenho acadêmico (notas). Entretanto, apesar de reconhecer os diferentes graus de influência do fator desempenho em cada gênero, o autor ratifica que o desempenho acadêmico formal é claramente o fator dominante na decisão de abandono em ambos os sexos (SPADY,1971). A seguir, no Quadro 2, é possível visualizar uma síntese do modelo desenvolvido por Spady (1971):

Quadro 2 – Síntese do modelo de Spady

Ideia central	Dimensões	Descrição
Satisfação e comprometimento	Potencial Acadêmico	Qualidade do ensino, nível da escola e desempenho (notas) do ensino médio.
	<i>Background</i> familiar	Origem étnica/religiosa, grau de urbanização da residência, educação acadêmica e ocupação profissional dos pais, estabilidade conjugal dos pais, visão do estudante sobre a vida doméstica anterior, percepção de liberdade de expressão no ambiente familiar, independência psicológica quanto ao desejo <i>versus</i> o desejo dos pais.
	Congruência normativa	Conjunto de características da personalidade, valores culturais, atitudes em relação às demandas da IES, aspirações e expectativas quanto à carreira.
	Relações estruturais	Principais relações entre heterossexuais, envolvimento extracurricular e contato com o corpo docente.
	Integração social	Sentimento de pertencimento, relações interpessoais, percepção das normas existentes entre IES e estudantes.
	Satisfação	Percepção do aluno em relação à vivência como universitário.

	Desenvolvimento intelectual	Disposição para realizar as atividades do curso, capacidade de expansão de sua cultura intelectual, capacidade de pensar sistematicamente e criticamente e excelência percebida na realização dos trabalhos acadêmicos.
	Comprometimento Institucional	Importância atribuída ao término do curso nessa ou em outra IES.
	<i>Performance</i> em notas	Desempenho calculado a partir das notas obtidas nas disciplinas do ensino superior.

Fonte: Elaborado pelo autor.

2.2.2. Modelo de Integração do Estudante de Tinto

Vincent Tinto tem sido considerado um dos mais atuantes e influentes pesquisadores do tema permanência e evasão (MASSI; VILLANI, 2015; SILVA, 2016), a ponto de ter conquistado um *status* de hegemonia, sendo considerado o maior especialista no assunto (LOBO, 2012) e de ser o criador de um paradigma (BRAXTON *et al.*, 2000 apud CASTRO; TEIXEIRA, 2014). Seu trabalho tem sido o ponto inicial da maioria das discussões sobre evasão e permanência (AMBIEL, 2015; ANDRIOLA, 2009; BARDAGI; HUTZ, 2012; CUNHA; MOROSINI, 2013a; LOBO, 2012). Por isso, o modelo de integração de Tinto destaca-se entre os modelos teóricos, e tem servido de base para a maioria dos trabalhos com essa temática.

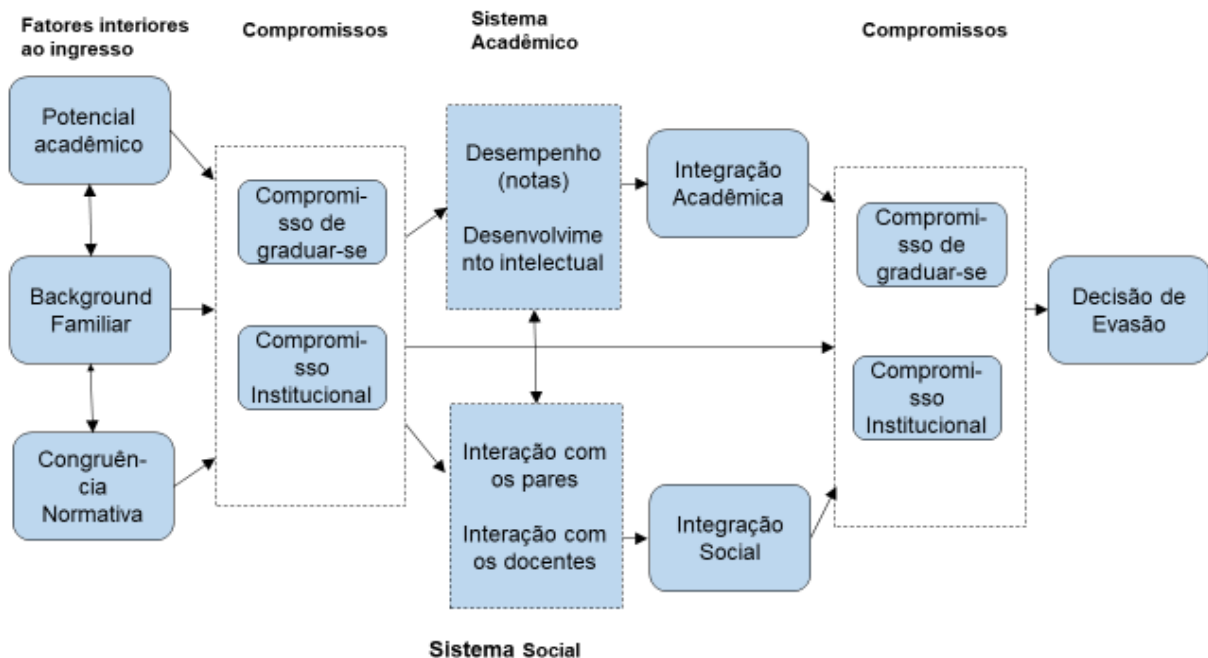
Tinto (1975) desenvolveu seu Modelo de Integração do Estudante inspirado principalmente na aplicação feita por Spady (1970) da Teoria do Suicídio de Durkheim. Nesse sentido, ele concorda que, de forma análoga ao comportamento que leva o indivíduo ao suicídio, o abandono do curso acontece porque o estudante não está totalmente integrado às rotinas do ambiente universitário. Todavia, Tinto destaca que o mais importante nessa analogia é o fato de que

a Teoria do Suicídio de Durkheim aponta formas pelas quais os grupos sociais e intelectuais, que formam uma instituição do ensino superior, podem influenciar a disposição de estudantes evadirem ou permanecerem nestas instituições (TINTO, 1975, p. 104).

Seguindo a linha de Durkheim, que acreditava em diferentes tipos de suicídio, Tinto (1975) afirmou que existem diferentes tipos de evasão. Antes desse entendimento desenvolvido pelo autor, as publicações sobre a temática enquadravam o ato de interromper o curso superior apenas como abandono, ou seja, todos em uma única categoria. A partir da publicação de Tinto, a interrupção do curso passou a ser agrupada de acordo com as seguintes categorias: fracasso acadêmico, desistência voluntária, abandono, afastamento temporário e transferência (CISLAGHI, 2008).

A primeira versão do modelo desenvolvido por Tinto (1975), que pode ser vista na Figura 5, destacava o grau de integração dos alunos em relação aos aspectos sociais e acadêmicos da instituição. O modelo sugere que quanto maior for a integração a esses fatores, menor será a probabilidade da evasão. Contudo, esta poderá acontecer caso a integração às atividades extracurriculares e financeiras sejam prioridade em relação ao término do curso superior.

Figura 5 - Modelo de Integração do Estudante de Tinto



Fonte: adaptado de Tinto (1975).

De acordo com Tinto (1975), essa integração é influenciada direta e/ou indiretamente por três variáveis: as características pessoais diversas, tais como os

atributos individuais (raça, sexo, habilidades acadêmicas), as experiências anteriores (formação e histórico escolar, desenvoltura nos relacionamentos sociais) e o contexto familiar (*status* socioeconômico, ambiente familiar, valores e expectativas).

A partir desse entendimento, a integração é classificada como acadêmica e social. Embora, no modelo, essas dimensões estejam isoladas, elas são complementares entre si, e são os pilares dessa teoria. A integração acadêmica ou normativa é medida a partir do desempenho acadêmico obtido nas avaliações e o desenvolvimento intelectual. Já a integração social representa o quanto o estudante está envolvido com seus colegas, professores e demais colaboradores da IES, isto é, está delimitada pelo sistema social. A partir dessa diferenciação, o autor destaca a importância de o pesquisador obter a visão do estudante sobre sua própria integração acadêmica e social (LAMPOR, 1993; TINTO, 1975).

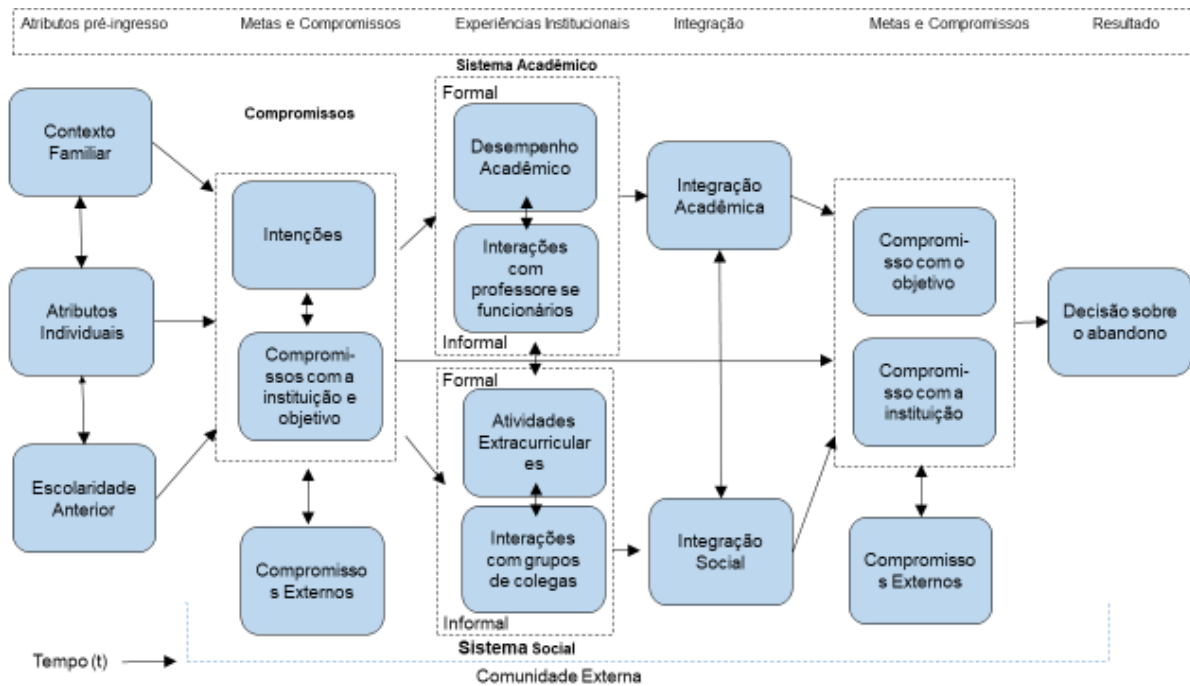
Um bom exemplo dessa integração e complementariedade é o fato de as atividades extracurriculares poderem ser classificadas nos diferentes âmbitos: apesar de serem enquadradas como pertencentes a integração acadêmica, pois possibilitam aos estudantes o aperfeiçoamento do desempenho, elas também podem ser classificadas como integração social, uma vez que possibilitam que os alunos tenham maior contato extraclasse com seus professores e colegas de sala/instituição (LAMPOR, 1993; TINTO, 1975).

A partir do exposto, conclui-se que os sistemas acadêmico e social são a base da constituição das IES, que por sua vez, devido ao foco no ensino e na aprendizagem, tendem a dar maior recompensa aos alunos que se destacam apenas na parte acadêmica. Todavia, deve haver um equilíbrio de desempenho por parte do aluno no que concerne a esses dois tipos de integração, pois o alto nível em um âmbito normalmente indica a existência de compensação no outro. Esse desequilíbrio certamente acarreta prejuízos, pois o excesso de integração social (atividades dentro e fora da IES com colegas) pode levar ao fracasso na integração acadêmica (CISLAGHI, 2008; TINTO, 1975).

Posteriormente, Tinto (1993, apud CISLAGHI, 2008) revisou seu modelo, passando a chamá-lo de Modelo Longitudinal do Abandono Institucional, e adicionou novos componentes. São eles: aprendizagem, finanças, ajustamento, incongruência, isolamento, dificuldade e obrigações. Entre esses novos elementos, as finanças

peçoais e as obrigações com compromissos externos são os que obtêm maior reconhecimento e relevância (TINTO, 1993, apud CISLAGHI, 2008), conforme pode ser visto na Figura 6.

Figura 6 - Modelo Longitudinal do Abandono Institucional de Tinto



Fonte: adaptado de Tinto (1993).

Por fim, a revisão do modelo também incluiu a variável aprendizagem, ficando este conhecido como Modelo de Salas de Aula, Aprendizagem e Permanência. A inclusão dessa variável ocorreu devido ao fato de o autor considerar que a aprendizagem contribui para o fortalecimento da integração acadêmica e social. Desse modo, a existência de grupos com o objetivo de revisar disciplinas, após o horário normal das aulas, facilita a integração por proporcionar maior contato entre pares e docentes. Destarte, o modo de aprendizagem colabora para a decisão do estudante quanto a permanência ou abandono do curso no qual está matriculado (CISLAGHI, 2008). A seguir, no quadro 3, é apresentada uma síntese do modelo de integração de Tinto (1975):

Quadro 3 – Síntese do modelo de Tinto

Ideia central	Dimensões abordadas	Descrição
Integração acadêmica e institucional	<i>Background</i> familiar	Características de sua família, características do próprio indivíduo, suas experiências educacionais antes da entrada na faculdade e suas expectativas em relação às conquistas educacionais futuras.
	Atributos individuais	Sexo (homens têm maior probabilidade de perceber que o nível educacional está diretamente relacionado às suas carreiras profissionais), raça, idade, desempenho no ensino médio (notas), tipo de personalidade (desistentes tendem a ser mais impulsivos) e atitude (falta de flexibilidade para lidar com as mudanças) e o nível de habilidade dos alunos na escola.
	Experiências pré-universitárias	Média de notas, realizações acadêmicas e sociais.
	Compromisso com o objetivo	Planos educacionais, expectativas educacionais ou expectativas de carreira.
	Interação com o ambiente institucional	Interações entre o indivíduo e a instituição (pares, corpo docente, administração etc.).
	Integração Acadêmica	Desempenho no curso (avaliação dos atributos e conquistas do aluno em relação ao sistema, ex. notas) e seu desenvolvimento intelectual (congruência com o clima intelectual predominante do colégio).
	Integração Social	Interação entre o indivíduo com determinados conjuntos de características (<i>background</i> familiar, valores, compromissos, etc.), ex. associações de grupos de colegas informais, atividades extracurriculares semiformais e interação com o corpo docente e o pessoal administrativo dentro da faculdade.

Fonte: Elaborado pelo autor.

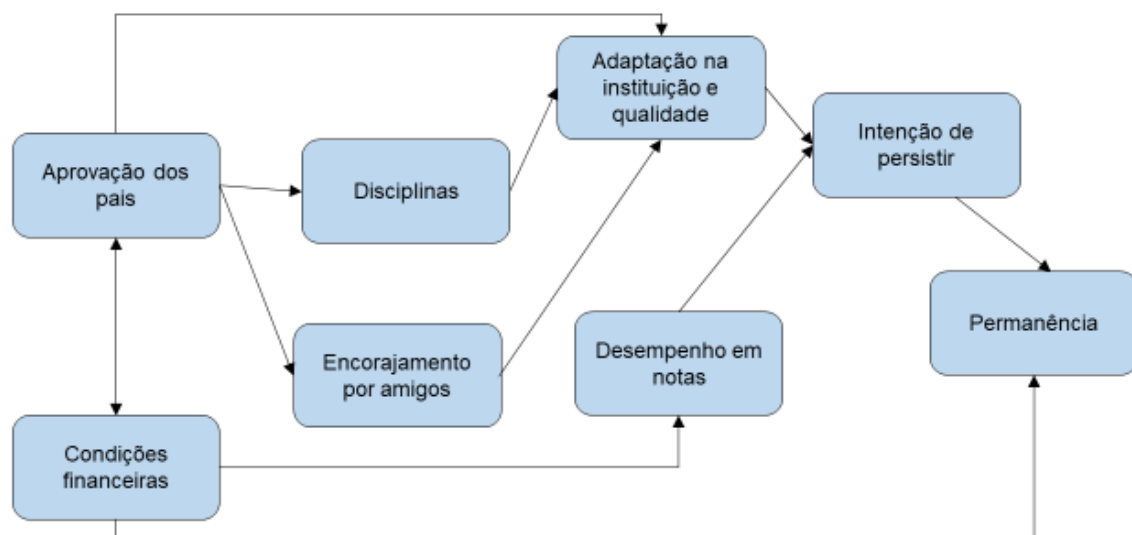
2.2.3. Modelo de Desgaste de Estudantes de Bean

Contrariando os modelos teóricos existente na época, Bean (1980) diz não ter encontrado em suas pesquisas subsídios suficientes que justifique a utilização da

teoria de Durkheim para compreensão da evasão estudantil. Em consequência, após analisar os estudos feitos por Tinto e outros pesquisadores, ele propôs um modelo teórico baseado na síntese dos estudos sobre evasão e permanência no ensino superior e nas teorias de organização no ambiente organizacional. O principal argumento desse modelo é que o processo de evasão em uma IES funciona de forma análoga ao *turnover* que ocorre nas empresas. Assim sendo, como pode ser visto na figura 7, os estudantes abandonam o curso por motivos semelhantes aos dos empregados que se desligam dos seus trabalhos (BEAN, 1980).

Segundo Bean (1980), a inspiração para esse modelo partiu das ideias publicadas por Price, em 1977, sobre rotatividade de funcionários. Essas ideias apontavam para variáveis que afetavam a satisfação e, conseqüentemente, influenciavam a intenção de abandono. Após o estudo das variáveis, Price (1977 apud BEAN, 1980) chegou à conclusão que o salário era o principal motivo da rotatividade dos funcionários. De forma análoga, os estudos de Bean (1980) pressupõem que o rendimento acadêmico, a qualidade da instituição e o reconhecimento da futura atuação profissional seriam os motivos determinantes na evasão.

Figura 7 - Modelo de Desgaste de Estudantes



Fonte: adaptado de Bean (1980).

O modelo de Bean (1980) analisa fatores internos referentes à interação dos alunos com a IES, e fatores externos relativos à percepção, compromisso e

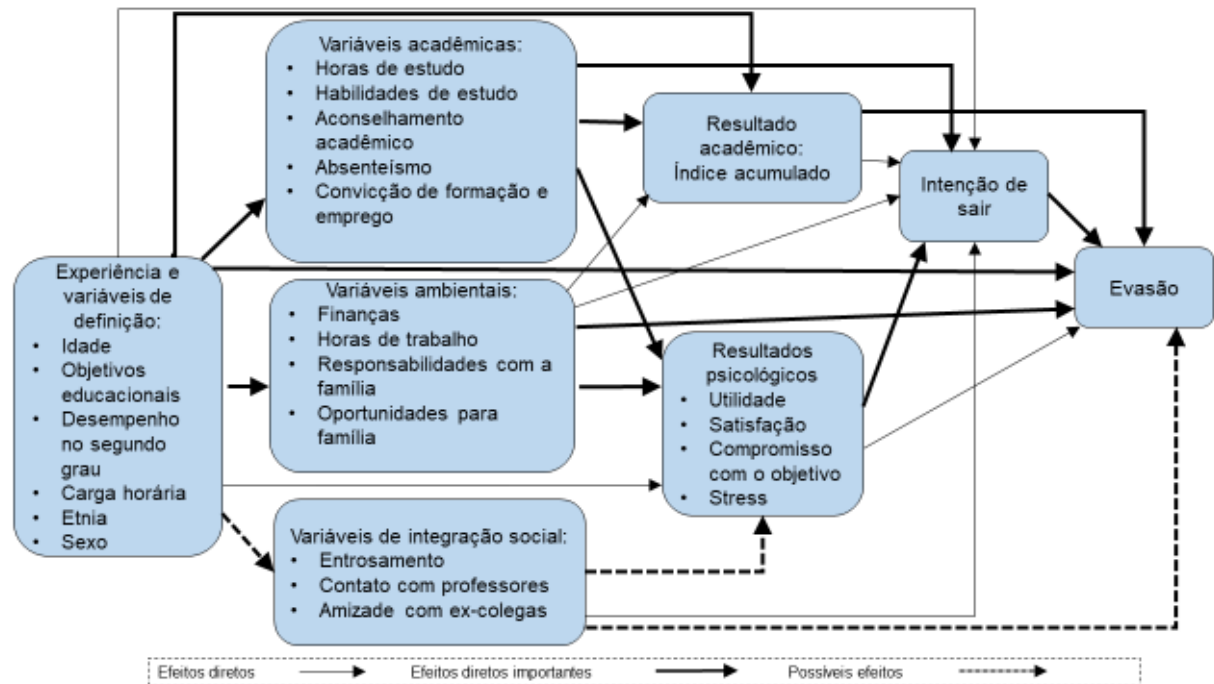
permanência dos estudantes de graduação, e ainda verifica as características do estudante antes do ingresso na IES. A partir do modelo, o autor concluiu que existe interligação entre os motivos, ou seja, que o desempenho estava diretamente ligado a satisfação com o curso, o que, conseguinte, resultava em um maior comprometimento com a instituição. Dessa forma, o comprometimento seria o fator principal para decisão do aluno de permanecer ou evadir do ensino superior (BEAN, 1980).

Posteriormente, esse modelo foi revisto por Bean e Metzner (1985), que desenvolveram uma teoria mais abrangente, voltada para atender também aos estudantes com rotinas acadêmicas diferenciadas. Os autores constataram que os motivos para evasão são distintos entre os alunos tradicionais e não tradicionais, ou seja, o aluno que somente estuda tem percepção diferente do aluno que estuda e trabalha, e isso influencia no nível de integração social (BEAN; METZNER, 1985; CISLAGHI, 2008).

Os estudantes não tradicionais foram caracterizados como aqueles que são opostos ao padrão tradicional de estudantes: jovens, brancos, filhos de pais com formação superior e que não precisam dividir o tempo de estudo com trabalho. Sendo assim, eles consideraram as variáveis ambientais (questões familiares, trabalho e financeira) como relevantes para compreensão do fenômeno da evasão (BEAN; METZNER, 1985; CISLAGHI, 2008). Dessa maneira, o modelo de Bean e Metzner (1985), retratado na

Figura 8, demonstra as variáveis e os inter-relacionamentos que foram propostos pelos autores.

Figura 8 - Modelo Conceitual de Desgaste de Estudantes Não Tradicionais



Fonte: adaptado de Bean e Metzner (1985).

Diante desse cenário, observa-se que o Modelo de Integração dos Estudantes desenvolvido por Tinto (1975) e o Modelo de Desgaste de Estudantes elaborado por Bean e Metzner (1985), apesar de esses autores não terem sido os primeiros a estudar o tema, produziram ideias relevantes para a investigação dos motivos que podem influenciar na evasão. A maioria dos estudos seguintes busca introduzir novos conceitos ou agrupar as teorias desenvolvidas a partir desses modelos para, assim, desenvolver novos modelos, denominados interacionistas. A seguir, uma síntese do modelo desenvolvido por Bean e Metzner (1985):

Quadro 4 – Síntese do modelo de Bean e Metzner

Ideia central	Dimensões abordadas	Descrição
Desgaste	<i>Background</i> e definição	Quantidade de inscrição em disciplinas, local de residência da família, objetivos educacionais (meta para conclusão do curso), desempenho acadêmico do ensino médio (notas), etnia, gênero, educação dos pais.
	Acadêmica	Habilidades e hábitos de estudo, percepção dos alunos quanto ao serviço de aconselhamento acadêmico, absenteísmo,

		certeza quanto a escolha do curso, percepção da disponibilidade de disciplinas para cursar.
	Ambiental	Finanças (capacidade de o aluno financiar sua educação universitária com renda própria ou dos pais), horas dedicadas ao trabalho ou estágios, encorajamento externo (estímulo recebido por pessoas influentes fora do ambiente universitário, ex.: pais e amigos), responsabilidades familiares, oportunidade de transferência (entram já com a intenção de se transferir para outra IES).
	Integração social	Extensão e qualidade da interação dos estudantes com o sistema social do ambiente universitário (grau de participação dos estudantes em atividades extracurriculares, amizades no campus e relacionamentos com docentes fora da sala de aula).

Fonte: elaborado pelo autor.

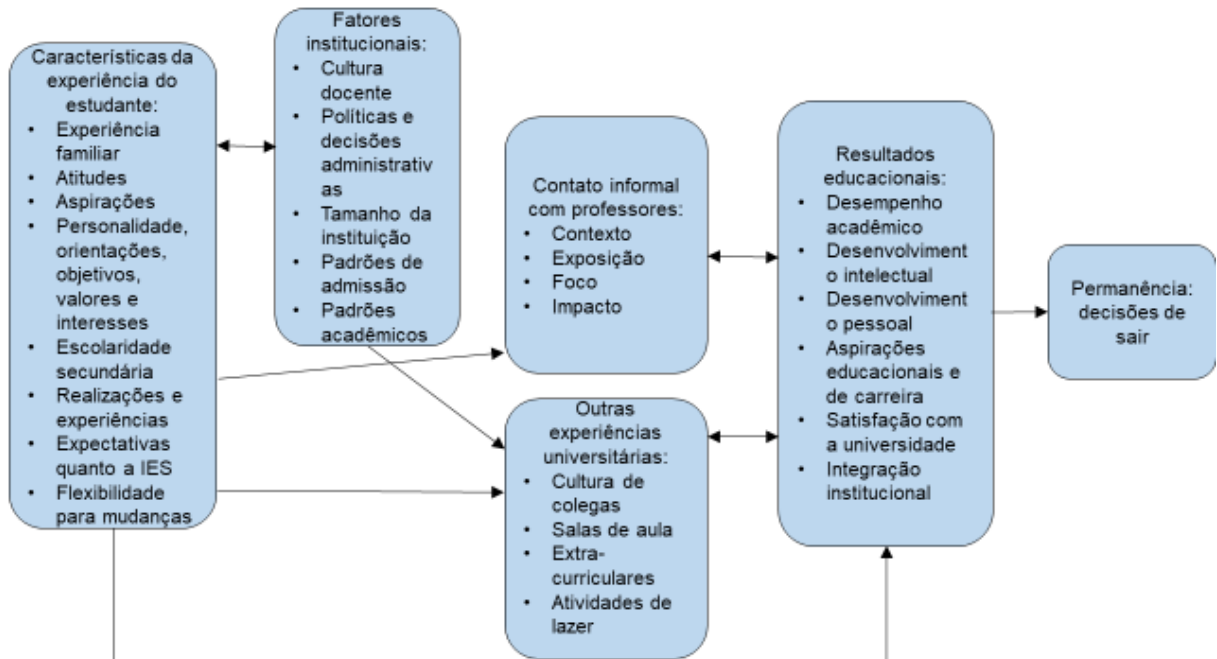
2.2.4. Modelo Conceitual do Impacto dos Ambientes Universitários de Pascarella

Tomando como base o modelo de Integração de Tinto (1975), Pascarella (1980) desenvolveu seu modelo de evasão/permanência como foco na integração do estudante em meio ao ambiente da IES. Para o autor, essa integração acontece devido a cinco variáveis independentes, mas que interagem entre si: as características pré-universitárias (histórico escolar, aptidão, escore de rendimento, etnia); as características institucionais (estrutura física da IES, corpo docente, tamanho); o nível do contato informal entre pares e docentes (frequência e conteúdo das interações dos estudantes com professores e colegas); as demais experiências universitárias (interação na aula ou fora dela); os resultados educacionais (notas, desenvolvimento intelectual) (CISLAGHI, 2008).

Essas variáveis podem ser resumidas como características individuais e institucionais, havendo assim uma interligação entre elas, conforme pode ser observado na Figura 9. Por características individuais, entende-se aquelas anteriores ao ingresso do aluno e que impactam diretamente no ambiente institucional (relações dos discentes com colegas e professores). Ao mesmo tempo, o ambiente institucional apesar de atuar diretamente nas interações agente socializadores (colegas e professores), dificultando ou fortalecendo as mesmas, também é um importante

gerador de atitudes, em diferentes níveis, contribuindo assim para integração acadêmica, pessoal e social dos alunos (CISLAGHI, 2008; PASCARELLA, 1980).

Figura 9 - Modelo Interacionista



Fonte: adaptado de Pascarella (1980).

Esse modelo, quando comparado aos mais utilizados, tem como diferencial a adição, de forma mais clara, de variáveis estruturais e organizacionais das IES como influenciadoras do processo de evasão. É uma síntese que demonstra, em um processo longitudinal, acontecem as interações entre os discentes e as IES, que modificam e interferem na forma como o aluno se relaciona com as atividades acadêmicas, resultando em diferentes níveis de aprendizagem. Nessa perspectiva, o reconhecimento dos fatores institucionais (sala de aula, professores, pares, currículo e estratégias de ensino, e também dos fatores externos que também interferem na vivência acadêmica) poderá ser a direção para ampliar a compreensão e o impacto que a experiência universitária exerce na evasão ou permanência do estudante (CAMPOS, 2018; PASCARELLA, 1980). Segue, no Quadro 5 uma síntese dessa teoria.

Quadro 5 – Síntese do modelo de Pascarella

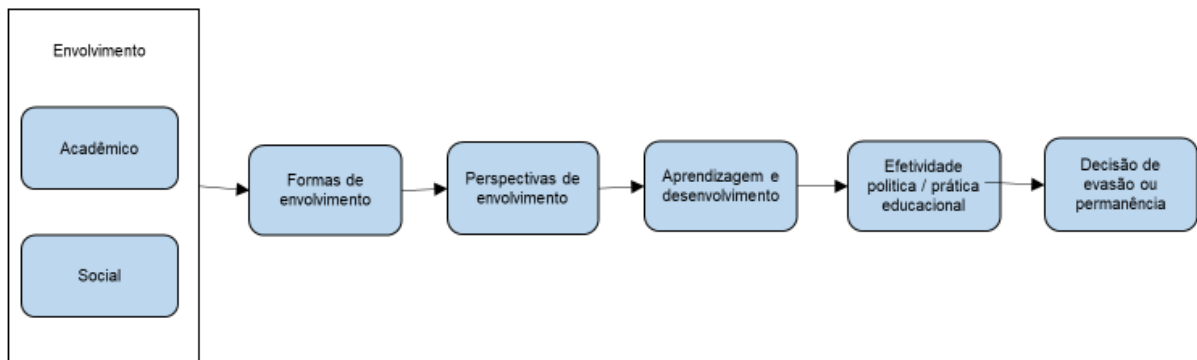
Ideia central	Dimensões abordadas	Descrição
Interação acadêmica e social	Características básicas dos alunos	Características familiares/ambiente familiar, aptidões individuais, orientações de personalidade, aspirações educacionais e profissionais, e realizações e experiências do ensino médio.
	Fatores institucionais	Tipos de estudantes matriculados, cultura do corpo docente, tamanho institucional, subestrutura organizacional, decisões administrativas e políticas com base no currículo, estruturas de recompensa do corpo docente, programas de orientação e aconselhamento do corpo docente, orientação do estudante e arranjos de residência.
	Contato informal com a faculdade	A influência (contexto, exposição, impacto, foco) do corpo docente no desenvolvimento intelectual e criativo do aluno.
	Experiências universitárias	Contato com docentes e colegas em sala e no lazer, atividades extracurriculares.
	Resultados educacionais	Desempenho acadêmico, desenvolvimento intelectual e pessoal, aspirações educacionais e de carreira, satisfação em relação ao curso e integração institucional.

Fonte: Elaborado pelo autor.

2.2.5. Modelo do Envolvimento do Estudante de Astin

Astin (1984) desenvolveu um modelo baseado na premissa de que quanto mais o aluno se envolve física e emocionalmente com o ambiente universitário, menor será a probabilidade de ele abandonar seu curso. Seu modelo é conhecido como Modelo de Envolvimento do Estudante, como pode ser visto na Figura 10 - **Modelo de Envolvimento**. Adotando uma visão comportamentalista, o autor acreditava que, a partir do estudo das ações e comportamentos do discente, seria possível definir e identificar o nível de envolvimento que o mesmo possui com a IES e, conseqüentemente, o quanto estaria propenso ao abandono ou permanência (ASTIN, 1984; CISLAGHI, 2008).

Figura 10 - Modelo de Envolvimento do Estudante



Fonte: adaptado de Astin (1984).

Conforme pode ser observado na Figura 10 - **Modelo de Envolvimento**, o Modelo de Envolvimento do Estudante, base da teoria de Astin (1984), está diretamente relacionado ao tempo que o estudante dispõe para execução das tarefas acadêmicas. Para o autor, o envolvimento é a quantidade de energia (física e psicológica) que o aluno investe na sua experiência enquanto universitário (ASTIN, 1984). Dessa maneira, os alunos mais engajados disponibilizarão mais tempo e esforço na aprendizagem e na integração com colegas e professores. A partir disso, fica sob responsabilidade da IES disponibilizar as condições necessárias para que eles se envolvam e permaneçam no curso (ASTIN, 1984; CASTRO; TEIXEIRA, 2014; CISLAGHI, 2008).

Astin (1984) ainda enfatiza que diferentes realidades podem influenciar no nível de envolvimento dos estudantes. O estudante que permanece mais de um período na IES, por exemplo, tem mais tempo para estudar e se envolver com atividades extracurriculares e, dessa forma, também passa mais tempo com seus colegas e professores. Já o estudante que fica menos tempo no ambiente da IES, devido a obrigações como a necessidade de trabalhar, certamente não terá o mesmo tempo disponível para o envolvimento e dedicação às suas obrigações de universitário (ASTIN, 1984; CISLAGHI, 2008).

Após atualização, como pode ser visto Quadro 6, o modelo de Astin passou a ter cinco pressupostos básicos:

- a) o envolvimento é o resultado do investimento de energia física e psicológica que o estudante aplica em sua graduação, seja em momentos específicos (como em avaliações), seja de forma geral durante o curso;
- b) há diferença de envolvimento entre estudantes para realização de determinada tarefa, e há também diferentes formas de o mesmo estudante se envolver, variando de acordo com a tarefa;
- c) o envolvimento possui perspectivas quantitativas e qualitativas, e isso possibilita que seja mensurado tanto de forma objetiva (número de horas dedicadas aos estudos) quanto de forma subjetiva (capacidade de assimilação de determinadas tarefas acadêmicas);
- d) a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de um estudante estarão diretamente relacionados ao seu envolvimento com o programa acadêmico;
- e) a efetividade de qualquer política ou prática educacional está diretamente relacionada à capacidade de impulsionar o envolvimento dos estudantes (ASTIN, 1984; CASTRO; TEIXEIRA, 2014).

Quadro 6 – Síntese do modelo de Astin

Ideia central	Dimensões abordadas	Descrição
Envolvimento	Envolvimento social e acadêmico	Investimento físico e psicológico para conclusão da graduação.
	Formas de envolvimento	Variação do envolvimento na tarefa acadêmica conforme estudante ou tarefa.
	Perspectiva do envolvimento	Horas dedicadas ao estudo e assimilação de tarefas.
	Aprendizagem e desenvolvimento	Envolvimento dos estudantes com o programa acadêmico.
	Efetividade política ou prática educacional	Capacidade institucional de impulsionar o envolvimento dos estudantes.

Fonte: elaborado pelo autor.

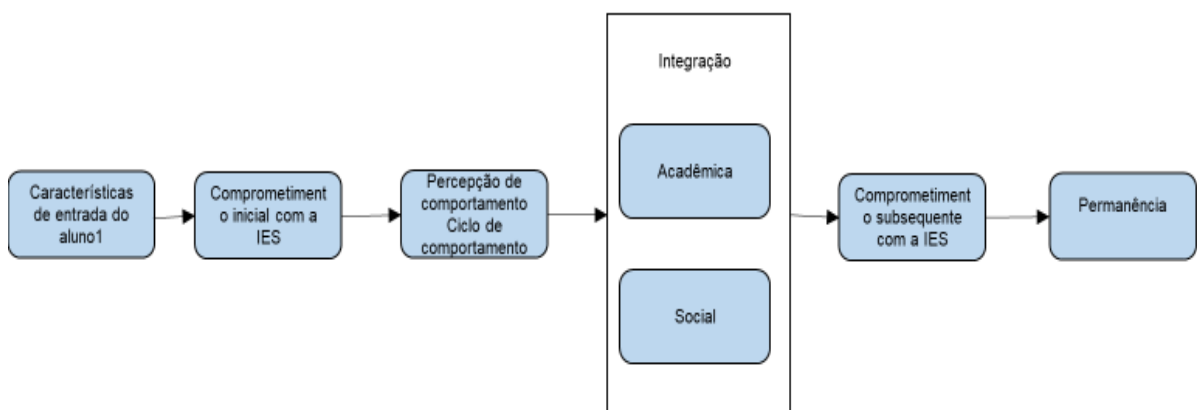
O modelo de Astin (1984) propõe indicadores objetivos no que se refere ao investimento feito parte dos estudantes para a conclusão do curso, e, portanto, pode ser útil para diagnóstico sobre a permanência e a evasão. Apesar de esse ser um

modelo mais completo em relação aos anteriores, Astin (1984) não contemplou os fatores motivacionais nem os fatores de integração (CASTRO; TEIXEIRA, 2014).

2.2.6. Modelo Interacionista de Berger e Milem

Na perspectiva de desenvolver um modelo integrador, Berger e Milem (1999) realizaram uma fusão entre as teorias de Astin (1984) e Tinto (1975), com a justificativa de que, embora possuam diferentes focos, as mesmas se complementam, a ponto de resultar em um novo modelo causal de permanência ou evasão de estudante universitário. O resultado dessa integração foi a criação do modelo que analisa o envolvimento do aluno, conforme Figura 1.

Figura 11 - Modelo de Persistência do Estudante



Fonte: adaptado de Berger e Milem (1999).

Esse modelo aborda tanto a autopercepção de integração e o compromisso da teoria de Tinto (1975), quanto fatores comportamentais de investimento de energia estudados por Astin (1984). Os autores conceberam o modelo para ser aplicado no primeiro ano da graduação, sendo o mesmo composto por sete grupos de variáveis independentes:

- a) características prévias do estudante (etnia, renda familiar, etc.);
- b) compromisso inicial com a IES;
- c) medidas comportamentais de envolvimento no meio do primeiro semestre;

- d) percepção de auxílio por parte da instituição e dos outros estudantes entre o fim do primeiro e o início do segundo semestre;
- e) medidas comportamentais de envolvimento no meio do segundo semestre;
- f) percepção da existência de integração acadêmica e social;
- g) compromisso com a instituição no meio do segundo semestre.

A síntese do modelo de Berger e Milem pode ser vista no Quadro 7.

Quadro 7 – Síntese do modelo de Berger e Milem

Ideia central	Dimensões abordadas	Descrição
Integração/envolvimento acadêmico e institucional	Background	Raça, visão política, gênero, média das notas do ensino médio, renda familiar.
	Compromisso inicial com a IES	Escolha da instituição.
	Envolvimento no início do curso	Envolvimento com colegas.
	Comportamento de baixo envolvimento	Frequência do contato dos estudantes com docentes e colegas.
	Percepções de suporte	Percepção do apoio institucional e dos pares.
	Envolvimento na metade do curso	Frequência do envolvimento entre pares e docentes.
	Integração social e acadêmica	Satisfação com a experiência acadêmica, satisfação com o desenvolvimento intelectual, relacionamento interpessoal influenciou seus valores e atitudes, percepção dos interesses dos docentes em ajudar os alunos.
	Compromisso com a instituição no segundo semestre	Percepção quanto a escolha inicial pela IES.

Fonte: elaborado pelo autor.

Nesse modelo, o envolvimento no primeiro semestre servirá como base para analisar as percepções de assistência e integração, o que refletirá diretamente no envolvimento para continuidade do segundo semestre. O modelo, todavia, não esgota a possibilidade da existência de outros fatores que possam contribuir para a evasão

ou permanência dos estudantes no ensino superior (BERGER; MILEM, 1999; CASTRO; TEIXEIRA, 2014).

2.2.7. Modelo interacionista de Robbins *et al.*

De acordo com Castro e Teixeira (2014), o modelo de Robbins *et al.* (2004) provavelmente é o mais abrangente dentre os modelos conhecidos. Ao contrário dos outros modelos interacionistas, que fizeram uso da união de modelos clássicos ou inclusão de novos conceitos aos modelos existentes, Robbins *et al.* (2004) desenvolveram o modelo baseado em uma meta-análise composta por 109 estudos sobre permanência e desempenho acadêmico. Assim, os autores desenvolveram um modelo bastante abrangente, com a inclusão de aspectos educacionais, organizacionais, psicológicos e motivacionais.

Os dados obtidos na meta-análise possibilitaram o enquadramento dos motivos relacionados a evasão e a permanência no ensino superior em nove variáveis:

- a) motivação para realização ou para sucesso e excelência nas tarefas acadêmicas;
- b) metas acadêmicas, ou persistência e compromisso com metas acadêmicas gerais e específicas, em especial com a meta de graduar-se;
- c) compromisso com a instituição, ou a confiança e a satisfação em relação à escolha da instituição;
- d) suporte social percebido, ou o apoio de pais e de pares percebido em relação a sua condição de estudante;
- e) envolvimento social, englobando o sentimento de pertencimento ao ambiente da instituição, a qualidade das relações com os colegas, professores e outros funcionários;
- f) autoeficácia acadêmica, ou percepção de capacidade de sucesso no meio acadêmico;
- g) autoconceito, ou sistema de crenças e percepções sobre si mesmo e sobre suas ações no ambiente;

- h) habilidades acadêmicas, ou habilidades cognitivas, comportamentais e afetivas necessárias para completar as tarefas acadêmicas;
- i) influências do contexto acadêmico, tais como: condições oferecidas em nível de suporte financeiro e benefícios, tamanho ou número de alunos da instituição e forma de seleção da instituição (CASTRO; TEIXEIRA, 2014; ROBBINS *et al.*, 2004).

A síntese do modelo pode ser observada no Quadro 8.

Quadro 8 – Síntese do modelo de Robbins *et al.*

Ideia central	Dimensões abordadas	Descrição
Integração	Motivação	Superar os obstáculos, completar as tarefas empreendidas, buscar prazer e excelência nas tarefas acadêmicas, e desse modo conseguir completar o curso.
	Compromisso em graduar-se	Persistência e compromisso com as metas acadêmicas, orientações gerais e específicas de comportamento, especialmente, quanto a obtenção do diploma universitário e apreciação do valor do ensino da faculdade.
	Compromisso com a IES	A confiança e a satisfação dos alunos com sua escolha institucional, sentimento de comprometimento com a faculdade em que estão atualmente matriculados, apego, de forma geral, à faculdade.
	Suporte	Percepção do apoio recebido dos pais e pares em relação a sua condição de estudante.
	Envolvimento social	Extensão em que os alunos se sentem conectados ao ambiente universitário, qualidade dos relacionamentos com colegas, professores e outros na faculdade, envolvimento nas atividades do campus.
	Auto eficácia acadêmica	Auto avaliação de sua capacidade e/ou chances de sucesso no ambiente acadêmico.
	Autoconceito geral	Crenças e percepções gerais sobre si mesmo, e que influenciam suas ações e respostas no ambiente acadêmico.
	Habilidades acadêmica ou cognitiva	Ferramentas e habilidades cognitivas, comportamentais e afetivas necessárias para concluir com êxito a tarefa, alcançar metas e gerenciar demandas acadêmicas.
	Contexto acadêmico	Influências do meio ambiente, na medida em que três tipos de recursos de apoio estão disponíveis para os alunos: 1) Suporte financeiro: até que ponto os estudantes são apoiados financeiramente pela instituição;

		<p>2) Tamanho da Instituição: número de alunos matriculados ;</p> <p>3) Seletividade da instituição: altos padrões estabelecidos pela IES para selecionar novos alunos.</p>
--	--	---

Fonte: elaborado pelo autor.

Robbins *et al.* (2004) dedicam maior atenção a questões relacionadas a teorias psicológicas (autoeficácia, autoconceito e habilidades cognitivas ou acadêmicas). Os autores acreditam que, futuramente, essas variáveis ocuparão mais espaço nos estudos sobre evasão, uma vez que se configuram como questões que envolvem crenças e habilidades internalizadas pelo aluno sobre sua capacidade e aprendizado. Desse modo, o aluno corresponderá melhor diante das dificuldades impostas pelo ambiente da graduação e terá maior êxito na execução das tarefas e, conseqüentemente, na conclusão do curso (ROBBINS *et al.*, 2004).

2.2.8. Escala de Motivos de Evasão no Ensino Superior (M-ES) de Ambiel

Os estudos de Ambiel (2015, 2019) também seguem a tendência dos modelos mais atuais. Ao adotar uma abordagem integrativa, o autor desenvolveu a Escala para Evasão no Ensino Superior Brasileiro (M-ES). Trata-se de um estudo preditivo a respeito dos motivos explicativos para a evasão. Assim, por meio das respostas obtidas com os alunos ativos de instituições pública e privada, buscou-se antecipar qual seria o impacto dos motivos listados sobre a evasão nos cursos de graduação.

O estudo realizado por Ambiel (2015) para construção da M-ES teve como base diferentes fontes, e não poderia ser diferente, dada a complexidade e variedade de motivos responsáveis por esse fenômeno em estudo. Destaca-se a contribuição de duas teorias que serviram de inspiração para a construção da M-ES: Tinto (1975) e Demetriou e Schmitz-Sciborski (2011). Outrossim, vale ressaltar a colaboração de estudantes de diversas IES e juizes com experiência no assunto, que de forma independente, buscaram identificar esses motivos (AMBIEL, 2015, 2019).

Como explicitado no Quadro 3, a teoria de Tinto (1975) enfoca a integração e engajamento acadêmico e social do discente. Ao mesmo tempo, o autor aponta a

importância das ações das IES junto ao processo de ensino e aprendizagem para redução dos índices de evasão, e constata que a falta de integração acontece geralmente no primeiro ano do curso (TINTO, 1975). Como apontam Pereira *et al.*,

este abandono no período inicial do curso é conhecido na literatura como '*first droup-out*' já que não se pode determinar se, passado este período de tempo, o indivíduo retomará ou não seus estudos (PEREIRA *et al.*, 2011, p. 84).

Isto posto, nota-se que a teoria da retenção de estudantes de Tinto (1975) ainda permanece como uma fonte inspiradora para diversos trabalhos sobre o estudo da evasão. Isso é possível em função de algumas atualizações que o autor fez em sua teoria ao longo dos anos, com destaque para incorporação da variável processo de aprendizado na sala de aula (AMBIEL, 2015).

Outra contribuição teórica obtida por Ambiel (2015, 2019) deu-se por meio dos autores Demetriou e Schmitz-Sciborski (2011). Eles realizaram uma recapitulação das teorias sobre evasão e retenção de alunos produzidas desde 1930. Essa revisão revelou um crescimento significativo dos estudos empíricos acerca da evasão e da retenção na graduação durante os últimos 50 anos. Ademais, o trabalho se dedicou à apresentação de teorias motivacionais encontradas em alguns estudos, cuja aplicação os autores acreditam se configurar como uma grande promessa para o futuro das pesquisas sobre o tema. Dentre as principais teorias motivacionais identificadas, e que recentemente vêm sendo mais estudadas para esse fim, estão: teoria da atribuição, teoria da expectativa, teoria do estabelecimento de metas, crenças de autoeficácia, autoconceito acadêmico, orientações motivacionais e otimismo (DEMETRIOU; SCHMITZ-SCIBORSKI, 2011).

Após a fase de embasamento teórico, a M-ES passou pelo processo de mineração dos dados. Nessa etapa, houve a manutenção dos itens com as maiores taxas de relevância: foram mantidos apenas os itens que possuíam maior explicação e excluídos os itens com baixa carga fatorial, isto é, aqueles com menor probabilidade de explicação dos possíveis motivos da evasão. Somente após alguns testes e simulações estatísticas, para detectar a confiabilidade, a consistência interna e a

estrutura interna, a M-ES obteve validação para aplicação em IES públicas ou privadas (AMBIEL, 2015, 2019).

Em vista disso, conforme pode ser visto no Quadro 9, o autor categorizou em sete dimensões os motivos que, conforme levantamento teórico e empírico, têm maior força sobre a evasão nos cursos de graduação de IES públicas e privadas, a saber: motivos relacionados à autonomia; motivos vocacionais; motivos interpessoais; motivos relacionados à falta de suporte; motivos relacionados ao desempenho acadêmico; motivos institucionais; motivos relacionados à carreira (AMBIEL, 2015, 2019).

Quadro 9 – Síntese do modelo de Ambiel

Ideia central	Dimensões abordadas	Descrição
Integração	Autonomia	Necessidade de morar sozinho (em república ou outro tipo de acomodação), estar longe da família, assumir as responsabilidades advindas de morar sozinho, gerenciar a distância entre a moradia e a faculdade.
	Motivos vocacionais	Não ter a certeza se está no curso certo, indecisão sobre continuar ou não no curso atual, dúvida quanto ao curso atual e vontade de conhecer outro curso, estar na escola/universidade por imposição da família, decepção com o curso, perceber que a rotina profissional não será tão prazerosa, fazendo com que a carreira não seja como imaginou.
	Motivos interpessoais	Imaturidade dos colegas, diferença de idade em relação aos colegas, mau relacionamento com os colegas do curso, dificuldades em fazer novos amigos na universidade, perceber que as pessoas têm distintas formas de pensar, convivência com colegas de diversas classes sociais, dificuldade em realizar atividades acadêmicas junto com os demais colegas.
	Falta de suporte	Dificuldade para conciliar estudos e trabalho, conflito entre carga horária de trabalho e as exigências do curso (sobra pouco tempo para realizar as atividades), dificuldades financeiras para pagar o curso, remuneração não é suficiente para cobrir as despesas da casa, dificuldades financeiras para pagar outros gastos escolares, precisa deixar de trabalhar para participar dos estágios obrigatórios, assumir novas atividades profissionais que dificultam o acompanhamento do curso, e também a ocorrência de doenças grave na família.

	Desempenho acadêmico	Ser reprovado em uma ou mais disciplinas, ser reprovado mais de uma vez na mesma disciplina ou em várias disciplinas, ter desempenho acadêmico abaixo do estabelecido pela IES (em uma ou mais disciplinas) e dificuldade para compreender o conteúdo das disciplinas.
	Motivos institucionais	Relação acadêmica: professores não assumirem plenamente seu papel na IES, baixa qualidade do corpo docente, maneira como os professores ensinam, professores não darem atenção aos alunos, instituição não oferecer nenhum programa de acompanhamento pedagógico, instituição não oferecer oportunidade de intercâmbio ou mobilidade estudantil, a instituição de ensino superior é desorganizada e falta apoio assistência da coordenação do curso; Infraestrutura: falta de livros na biblioteca, não haver internet disponível no campus, os equipamentos dos laboratórios serem ultrapassados, dificuldade de acesso à internet, dificuldades para acessar os conteúdos do curso.
	Carreira	Perceber que a graduação não é a única possibilidade para conseguir um bom emprego na atualidade ou não ajudará a conseguir um bom emprego a longo prazo, baixo reconhecimento profissional no futuro, o mercado de trabalho é limitado e oferece poucas oportunidades, incerteza quanto a admissão após formado e receita da baixa remuneração oferecida para os profissionais da área.

Fonte: elaborado pelo autor.

Observa-se, então, que para chegar ao resultado demonstrado no Quadro 9, a coleta de dados obteve a colaboração de alunos com matrículas ativas, sendo a maioria oriundos de IES particular, devido à dificuldade em conseguir uma participação significativa dos alunos de IES pública (AMBIEL, 2015, 2019). Contudo, esse estudo consegue contemplar a maioria das categorias listadas no estudo de Robbins *et al.* (2004), exceto quanto aos motivos relacionados às teorias motivacionais. Também corrobora os resultados obtidos por Tinto (1975), no que diz respeito ao agrupamento dos motivos institucionais e desempenho acadêmico. Quanto aos motivos mais amplos, ele traz uma análise dos aspectos financeiros, vocacionais e autonomia em relação a família, outrora apresentados por Demetriou e Schmitz-Sciborski (AMBIEL, 2015, 2019).

Diante desse contexto, percebe-se que as abordagens integrativas apresentam as melhores possibilidades para a análise dos principais motivos de evasão de alunos.

Assim, dois modelos se destacam: Robbins *et al.* (2004) e Ambiel (2015). Os trabalhos desenvolvidos por esses autores possuem pontos convergentes e complementares, podendo ser úteis para diferentes abordagens no estudo da evasão.

Observa-se que, para Robbins *et al.* (2004), o compromisso com a instituição é derivado de um sentimento de confiança, que gera um comprometimento em graduar-se. Esse compromisso é reforçado por alguns aspectos vocacionais e de carreira, tais como a certeza da escolha do curso, que irá resultar em sucesso profissional e realização pessoal (AMBIEL, 2015, 2019).

Em outra perspectiva, Robbins *et al.* (2004) relatam que o compromisso do aluno advém da motivação em graduar-se e, dessa maneira, poderá conduzi-lo a um maior comprometimento com suas metas acadêmicas e a um comportamento diferenciado para obtenção do diploma universitário. O comprometimento e sucesso acadêmico, entretanto, também poderão ser resultado da superação de alguns obstáculos como as dificuldades advindas da necessidade de trabalhar, morar sozinho e realizar as demandas exigidas pelo curso (AMBIEL, 2015, 2019).

Segundo Robbins *et al.* (2004), a motivação, por sua vez, advém da busca constante para realizar os trabalhos acadêmicos com o máximo de excelência até completar o curso. Conforme Ambiel (2015, 2019), no entanto, essa motivação poderá ser diagnosticada de forma mais objetiva, por meio da verificação dos resultados obtidos para aprovação ou não nas disciplinas cursadas pelos alunos.

As questões relativas ao suporte acadêmico abrangem as dificuldades que os estudantes têm de conseguir moradia enquanto estudam e as dificuldades financeiras relativas a gastos diretos e indiretos gerados pelo curso, mas principalmente a necessidade de conciliar trabalho e estudo (AMBIEL, 2015, 2019). Essa dificuldade de suporte pode ser amenizada por meio da ajuda familiar, ajuda da IES por meio dos programas de assistência estudantil e a automotivação do aluno para superar os obstáculos da falta de suporte (ROBBINS *et al.*, 2004). Contudo, na dimensão Motivos Interpessoais, ambos os autores concordam que a evasão é resultado do envolvimento social, ou seja, da percepção do aluno quanto a existência e qualidade dos relacionamentos entre os pares e os demais membros da IES, assim como o envolvimento destes com as atividades acadêmicas (AMBIEL, 2015; ROBBINS *et al.*, 2004).

Essa análise comprova que existe uma diversidade de fatores envolvidos em cada modelo teórico, assim como a inter-relação desses motivos. Isso acontece devido a multiplicidade de aspectos econômicos, culturais e pessoais considerados como influenciadores para evasão durante a vida acadêmica dos alunos. Por isso, a simples transposição de um modelo internacional ao contexto brasileiro poderia acarretar problemas de compatibilização (CASTRO; TEIXEIRA, 2014).

Desse modo, embora Castro e Teixeira (2014) apontem o modelo de Robbins *et al.* (2004) como bastante integrativo e completo, devido a quantidade e diversidade de fatores contemplados em relação a motivação do estudante, optou-se pela utilização do trabalho desenvolvido por Ambiel (2015, 2019). Considerou-se esse modelo mais abrangente quanto às questões típicas do nosso contexto, já que foi baseado em autores que são referência na área, com a adição de estudos brasileiros. Desse modo, a M-ES, possivelmente, apresentará motivos específicos à nossa realidade. Além disso, essa escala acrescenta alguns motivos não mencionados por Robbins *et al.* (2004), como a falta de estágios, a deficiência nos serviços de infraestrutura (biblioteca, laboratório, internet, etc.), os problemas de saúde e casamento, o aumento das despesas em casa, ocorrência de doença grave na família, necessidade de comprar um imóvel, contudo, sem a intenção de esgotá-los (CAMPOS, 2018).

2.3 RESULTADO DAS PESQUISAS NACIONAIS SOBRE EVASÃO

Observa-se que, em relação aos estudos sobre evasão no ensino superior no Brasil, diversas pesquisas exploratórias e descritivas foram realizadas, algumas com o intuito de diagnosticar a evasão em determinado curso ou IES públicas e/ou privadas, e outras com o objetivo de construir instrumentos para colaborar na identificação dos motivos relacionados a evasão. Essas pesquisas, em sua maioria, foram embasados em estudos de outros pesquisadores brasileiros, dados cadastrais dos estudantes disponíveis no sistema acadêmico da IES ou escalas de autorrelato (CASTRO; TEIXEIRA, 2014).

Tendo como base os modelos propostos por Tinto, Pereira *et al.* (2011), realizaram uma análise do perfil característico dos estudante evadidos. Os autores concluíram que a evasão está diretamente relacionada a dois motivos: o desempenho acadêmico no ensino médio (nota obtida para classificação e ingresso no IES) e o curso escolhido. Dessa forma, foi observado que os cursos com maior prestígio social e mais concorridos apresentam menores taxas de abandono. Isto ocorre porque os ingressos são alunos mais dedicados e interessados pelo curso, embora isso não explique o fenômeno totalmente. Foi constatado, todavia, que a evasão também sofre influência do rendimento acadêmico obtido antes e durante a vivência na IES. Os autores concluíram, também, que a maioria dos evadidos são jovens, do sexo masculino e com menos de quatro semestre cursados, e que a evasão tem duas vezes mais chance de acontecer com alunos menos de 21 anos de idade (devido a imaturidade para escolha da profissão) e oriundos de escola pública (pois normalmente acumula deficiências da sua formação anterior) (PEREIRA *et al.*, 2011).

Além disso, Pereira *et al.* (2011) concluíram que a dificuldade de desempenho está mais relacionada a determinadas áreas de conhecimento, principalmente aos cursos de ciências exatas e engenharias, devido ao alto nível de conhecimentos matemáticos exigidos por estes. Entretanto, a complexidade existente entre os motivos não permite afirmar que esse fator é universal, ou seja, ele não se configura como motivo de evasão para todos os cursos independente da área de conhecimento, visto que a evasão também tem aumentado em outras áreas e cursos, como os cursos de Linguística, de Letras e de Artes, e, nesses casos, a evasão advém de causas variadas, sendo portanto menos associada ao sucesso acadêmico (PEREIRA *et al.*, 2011).

Já as autoras Santos Baggi e Lopes (2011), após análise da produção teórica que aborda a evasão e a sua relação com a avaliação, a partir da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), entre 2008 e 2009, concluíram que a evasão tem múltiplas razões, dependendo do contexto social, cultural, político e econômico em que a instituição está inserida. Desse modo, a evasão pode ter ocorrido devido ao ingresso precoce do aluno no mercado de trabalho ou pode ser decorrente da falta de adaptação ao currículo, aos docentes e à instituição. Os autores identificaram nos cursos do tipo Licenciatura quatro fatores vistos como principais motivadores de

evasão: falta de identificação com o curso, escolha errada com a carreira, desapontamento com a instituição de ensino e o baixo valor social do curso escolhido (SANTOS BAGGI; LOPES, 2011).

Seguindo o intuito de verificar os principais resultados dos estudos de evasão no Brasil, Morosini *et al.* (2012) também fizeram uma revisão de literatura em artigos, dissertações e teses dos principais periódicos de educação do país, abrangendo o período de 2000-2011. Desse modo, os autores observaram que os principais motivos associados à evasão dos discentes apontados pela literatura nacional são:

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).

Assim, Morosini *et al.* (2012) constataram que grande parte das publicações visava investigar aspectos relacionados à evasão de um determinado curso de graduação, principalmente os que foram realizados em universidades federais. Por fim, os autores chegaram à conclusão que, exceto pelos poucos trabalhos analisados, os estudos sobre evasão carecem de investigações que se detenham em traçar um panorama abrangente, ou seja, não devem ser limitados a determinado curso, área ou região geográfica. Quanto aos motivos para a evasão, além dos fatores econômicos – que são consenso entre os autores –, destaca-se também os fatores pessoais, relacionados com a escolha do curso, com as expectativas de como seria o curso, com o grau de satisfação com o andamento do curso e com a instituição, e questões associadas ao desempenho (MOROSINI *et al.*, 2012).

Posteriormente, Cunha e Morosini (2013), organizaram os motivos relacionados a evasão em três grupos:

a) causas pessoais, relacionadas à escolha inadequada da carreira acadêmica, falta de orientação vocacional, definição de curso de ingresso, expectativas irrealistas sobre a profissão, panorama ruim quanto ao trabalho e dificuldades adaptação com colegas e IES;

b) causas institucionais, relativas à localização da instituição, problemas estruturais no curso, ausência de laços afetivos com a instituição, etc.;

c) causas gerais, referentes a deficiências acumuladas na educação básica, desempenho ruim e repetidas reprovações, problemas em acompanhar o curso, interesse por outros cursos, falta de motivação e condições econômicas (necessidade de trabalhar devido a dificuldades financeiras) (CUNHA; MOROSINI, 2013).

Logo após, Assis e Melo (2015), durante um estudo realizado no curso de Licenciatura em Matemática, observaram que a evasão pode estar diretamente relacionada ao desempenho. Apesar de os autores não mencionarem qual a teoria utilizada para guiar seu trabalho, Assis e Melo (2015) também chegaram à conclusão que a evasão não decorre de um único fato, sendo então influenciada por inúmeros motivos. Um exemplo recorrente encontrado na pesquisa foi a necessidade de o estudante trabalhar, o que impede que este dedique o tempo necessário para acompanhar o conteúdo do curso, impactando diretamente no seu desempenho acadêmico e ocasionando a desistência. (ASSIS; MELO, 2015).

Nota-se, então, que o desempenho ruim (notas baixas e reprovações) normalmente ocorre no período inicial do curso, pois o aluno precisa de tempo para adaptação e afiliação com a instituição, e isso exige que ele desenvolva novas competências para conseguir atender às demandas impostas pelo ambiente universitário. Por esse motivo, a situação deve ser acompanhada pelos gestores e docentes, pois a mesma pode conduzir os alunos ao fracasso e posterior abandono do curso (ANDRADE, 2014; DORE; LUSCHER, 2011).

Vitelli e Fritsch (2016), após revisão de literatura, concluíram que os estudos nacionais possuem fragilidades nos indicadores das ferramentas apresentadas para diagnóstico da evasão. Isso ocorre devido à falta de clareza e padronização na operacionalização dos conceitos e abordagens sobre o tema. Essa falta de

ajustamento interfere diretamente na avaliação da qualidade dos cursos e das instituições e, por conseguinte, inviabiliza as análises comparativas entre estudos realizados, principalmente tratando-se de pesquisas feitas na mesma IES (VITELLI; FRITSCH, 2016).

Os resultados obtidos por Sales Júnior *et al.* (2016), após a realização de um estudo nos cursos presenciais da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) que teve como base o Modelo de Sala de Aula, Aprendizagem e Permanência de Tinto (1997), ratificam que a evasão raramente é oriunda de um único fator. Desse modo, para esse estudo, os motivos mais relacionados a evasão são decorrentes do perfil de aluno (cotista, região de origem, principal meio de comunicação utilizado para se manter informado sobre os acontecimentos atuais), das experiências profissionais e do desempenho do estudante (participação em pesquisa, participação em programas de assistência estudantil, participação em estágio e número de reprovações em disciplinas).

Silva (2016), por sua vez, revisou os modelos teóricos existentes para pesquisa de evasão (apesar de não especificar a teoria utilizada para nortear essa revisão) e realizou um estudo com os graduandos dos cursos da área de saúde da Universidade de Brasília (UNB). A autora constatou que o baixo desempenho acadêmico normalmente ocorre nos semestres iniciais, independente do curso. Para Andriola (2009), isso acontece porque boa parte das escolhas profissionais são oriundas de decisões profissionais imaturas, tomadas com base em informações mínimas, geralmente distorcidas e idealizadas sobre o curso, fazendo com que muitos alunos ingressem na IES sem ter conhecimento a respeito do mesmo ou da profissão.

Em vista de contribuir com algumas lacunas apontadas por Ambiel (2015), Campos (2018) realizou um estudo com estudantes dos cursos de Psicologia, Filosofia e Ciência da Computação. Trata-se de alunos formalmente desligados de seus cursos, conforme as regras institucionais da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Após comparação entre cursos, foi constatado que no curso de Filosofia os motivos estavam mais relacionados à carreira, enquanto que no curso de Ciência da Computação os motivos eram referentes a questões vocacionais e de desempenho (CAMPOS, 2018). A seguir, no Quadro 10, estão os motivos mais evidenciados, em ordem de relevância.

Quadro 10 - Motivos para Evasão de acordo com a M-ES

Não ter certeza que estavam no curso certo
Vontade de conhecer outro curso
A maneira como os professores ensinavam
Decepção com o curso
Dúvidas com relação a minha escolha profissional
Trabalhar no mesmo horário das aulas
Reprovar em várias disciplinas
Meu atual emprego exige muito de mim no momento
A carreira não ser como eu achava que seria
Dificuldade para entender as matérias do curso
Baixo desempenho em algumas disciplinas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Desse modo, é possível constatar que os motivos mais citados como principais influenciadores de evasão estão relacionados aos motivos vocacionais, seguido por motivos institucionais, falta de suporte, desempenho acadêmico, carreira, autonomia e motivos pessoais (CAMPOS, 2018). A partir disso, conclui-se que deve haver maior investimento para que os futuros universitários tenham um melhor direcionamento vocacional. Esses resultados corroboram as informações divulgadas pelo MEC, que aponta a falta de orientação vocacional como principal motivador do alto índice de desistências entre jovens que ingressam no ensino superior, ou seja, ocorre que muitos alunos não estão se identificando com o curso (BRASIL, 2016).

Espera-se, então, que os alunos possam conhecer mais sobre as profissões, suas atividades e o mercado de trabalho, de maneira a esclarecer as dúvidas a respeito dos cursos antes do ingresso na faculdade. Ademais, é necessário que as IES ampliem os investimentos quanto à estrutura física, integração entre teoria e prática de ensino e a redução carga horária das disciplinas, dirimindo, assim, a insatisfação e a conseqüente saída (FREITAS *et al.*, 2017).

Por fim, após esta revisão de trabalhos realizados no Brasil, concluímos que entre os motivos relacionados a evasão nas IES estão diretamente associados à situação socioeconômica e pessoal dos envolvidos. Todavia, segundo os estudos analisados, os motivos mais citados para a evasão foram: dificuldades na relação ensino-aprendizagem, incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho, escolha precoce da profissão, desinformação a respeito da natureza dos cursos, adaptação ruim com a vida acadêmica, etc.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de natureza quantitativa e caráter descritivo. Segundo os autores Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa quantitativa “permite obter, de conjuntos complexos, representações simples e constatar se essas verificações simplificadas possuem relação entre si” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 108).

3.1 PARTICIPANTES

Inicialmente, objetivou-se fazer um estudo com os alunos oficialmente evadidos, ou seja, aqueles que solicitaram formalmente seu desligamento junto aos colegiados dos cursos da UFBA. Contudo, um levantamento inicial realizado com a ajuda da Superintendência da Tecnologia de Informação (STI) da UFBA revelou que, de acordo com o banco de dados do Sistema de Administração Acadêmica (SIAC), no período entre 2014 a 2019, existiam somente dez casos de evasão por solicitação de desligamento de alunos da graduação.

Diante disso, a população para o presente estudo foi composta por estudantes que, embora ativos no SIAC, estão há pelo menos dois semestres sem inscrição em componentes curriculares dos cursos de graduação PL presencial da UFBA, no período entre 2014.1 a 2019.1. A delimitação dos semestres para selecionar os alunos foi estabelecida com base na literatura, através da qual é possível evidenciar que os dois primeiros semestres do curso de graduação são decisivos para a decisão do abandono ou da permanência (ANDRIOLA, 2009; VITELLI; FRITSCH, 2016).

Realizou-se, então, um levantamento da população de evadidos com a ajuda da STI, que, após autorização da Superintendência de Administração Acadêmica (SUPAC), identificou os alunos evadidos que atendiam ao critério desta pesquisa (alunos sem inscrição em componentes curriculares em dois ou mais semestres). Obteve-se, em janeiro de 2019, o primeiro banco de dados contendo todos os alunos do perfil desejado até o final de 2018. Todavia, visto que o período de matrículas para 2019.1 deu-se posteriormente, foi necessário um segundo banco de dados, para atualização da quantidade de alunos enquadrados no perfil desejado. O total de

alunos considerados evadidos foi, então, de 3.666 alunos. Foram obtidos também dados acerca do perfil sociodemográfico e acadêmico destes alunos, tais como gênero, idade, período de ingresso, curso, estado civil, coeficiente de rendimento, e-mail e telefone.

O número de 3.666 alunos corresponde à quantidade de alunos que estão sem efetivar matrícula em disciplinas há dois ou mais semestres. Embora não sejam considerados oficialmente desligados pela UFBA, encontram-se numa situação de abandono do curso, podendo dessa forma, serem caracterizados como evadidos (VITELLI; FRITSCH, 2016). Essa população não inclui os que solicitaram seu desligamento, nem os alunos que efetuaram transferência entre cursos, apesar de também serem considerados como evadidos (ANDRADE, 2014; BARDAGI; HUTZ, 2012).

De acordo com a STI, este banco de dados possui somente os alunos que estão matriculados em apenas um curso, pois, conforme a Lei Federal nº 12.089 de 2009, é inadmissível que uma mesma pessoa ocupe, na condição de estudante, simultaneamente, duas vagas em curso de graduação em IES públicas do território nacional (BRASIL, 2009).

3.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

De acordo com Vergara (2009), a utilização de questões fechadas por meio de *survey* consiste em pedir que os respondentes selecionem uma resposta fixa para cada pergunta que lhes é apresentada, que, por sua vez, pode representar uma ou mais escalas. Esse tipo de técnica é útil para aplicação de questionários fechados, onde se deseja obter e analisar um grande volume de respostas auferidas.

O questionário enviado, disponível em sua íntegra no Apêndice A, foi composto primeiramente pela apresentação da pesquisa. Desse modo, os alunos foram informados sobre o objetivo da mesma, e também a respeito das instruções para as respostas e do tempo total estimado para o preenchimento. Em seguida, foi apresentado o termo de consentimento livre e esclarecido, deixando claro que a participação era voluntária e que os dados armazenados seriam preservados e

utilizados exclusivamente para a finalidade apresentada. Posteriormente, os estudantes foram questionados acerca da resposta que melhor descrevesse sua situação em relação a UFBA, se ativo ou não. Verificou-se também qual foi o curso frequentado por eles, e por quanto tempo (semestres) permaneceram matriculados em disciplinas na universidade.

Por conseguinte, foi utilizada a M-ES de Ambiel (2015, 2019), com adaptações realizadas por Campos (2018) quanto ao tempo verbal das questões. O instrumento é composto por 53 perguntas, em formato de escala Likert de cinco pontos, variando de 1 (muito fraco) a 5 (muito forte). Essa escala subdivide-se em sete dimensões: motivos institucionais, motivos vocacionais, motivos relacionados à falta de suporte, motivos relacionados à carreira, motivos relacionados ao desempenho acadêmico, motivos interpessoais e motivos relacionados à autonomia, conforme pode ser observado no quadro 11.

Quadro 11 - Escala de Motivos para Evasão no Ensino Superior (M-ES)

Dimensão	Num.	Item
Motivos Institucionais	33	Falta de livros na biblioteca
	35	A maneira como os professores ensinam
	37	Não haver internet disponível no campus
	38	Relacionamento ruim com os professores
	42	Professores não darem atenção aos alunos
	44	Os equipamentos dos laboratórios serem ultrapassados
	46	A instituição não oferecer nenhum programa de acompanhamento pedagógico
	47	Dificuldade de acesso à internet no campus
	50	Falta de assistência da coordenação do curso
	51	A instituição não oferecer oportunidades de intercâmbio
53	A instituição ser desorganizada	
Motivos Vocacionais	3	Não ter certeza se estou no curso certo
	5	Dúvidas com relação a minha escolha profissional
	16	Decepção com o curso
	18	Estar na faculdade/universidade por imposição da família
	23	Perceber que a atividade profissional não será tão prazerosa quanto eu imaginei
	25	Indecisão sobre continuar ou não no meu curso superior atual
	32	Vontade de conhecer outro curso
34	A carreira não ser como eu achava que seria	
Motivos relacionados à Falta de Suporte	1	Dificuldades financeiras para pagar o curso
	11	Trabalhar no mesmo horário das aulas
	17	Meu atual emprego exigir muito de mim no momento

	19	Aumento das despesas em casa
	21	Precisar deixar de trabalhar para ter tempo de fazer os estágios
	22	Ter caso de doença grave na família
	24	Aumento do preço da mensalidade
	45	Não ter tempo de realizar os estágios
	49	Necessidade de comprar um imóvel
	52	Assumir novas atribuições profissionais que impossibilitem a continuidade dos estudos
Motivos relacionados à Carreira	9	Perceber que o meu curso superior não é a única possibilidade para conseguir um bom emprego
	14	Baixo reconhecimento profissional em longo prazo
	20	O mercado de trabalho ser muito limitado
	26	Perceber que o curso poderá não ajudar a conseguir um bom emprego no futuro
	30	Não saber ao certo onde poderei trabalhar depois de me formar
	36	A faixa salarial da profissão ser muito baixa
Motivos relacionados ao Desempenho Acadêmico	6	Reprovar mais de uma vez na mesma disciplina
	13	Reprovar em várias disciplinas
	28	Reprovação em uma disciplina
	31	Ter desempenho baixo em algumas disciplinas
	40	Dificuldade para entender as matérias do curso
	48	Tirar notas abaixo da média
Motivos Interpessoais	4	Imaturidade dos colegas
	7	Diferença entre a minha idade e a dos demais colegas
	8	Relacionamento ruim com os colegas de sala
	12	Não fazer amigos na faculdade/universidade
	29	Perceber que as pessoas pensam de uma forma muito diferente de mim
	39	Ter uma classe social diferente de meus colegas
	43	Não ter ajuda dos colegas quando tenho dificuldades para aprender algum conteúdo
Motivos relacionados à Autonomia	2	Ter que morar longe da minha família
	10	Assumir responsabilidades de morar sozinho
	15	Precisar morar em república
	27	Morar longe da faculdade/universidade
	41	Ter que morar sozinho

Fonte: adaptado de Ambiel (2015, 2019).

Após essa seção, havia uma pergunta aberta na qual o respondente poderia descrever mais detalhadamente seus motivos, bem como outras razões para o abandono do curso que porventura não tenham sido contemplados pela M-ES. Por fim, coletou-se dados sobre a idade atual, o gênero e a realização anterior de algum curso de graduação.

3.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Após a definição do questionário a ser utilizado, o mesmo foi submetido a dois juízes, ou seja, pessoas que possuem conhecimento do tema e da metodologia de pesquisa. Essa etapa foi importante para verificação quanto à coerência, consistência e clareza dos itens.

Günther (2003) também recomenda que seja realizado um estudo piloto (pré-teste) antes da aplicação definitiva do questionário, para observar de qual forma as perguntas estão sendo interpretadas. Essa regra deverá ser obedecida todas as vezes que pesquisas ou aplicação de questionário forem realizadas com uma nova população (GÜNTHER, 2003). Seguindo essas instruções, foi realizado um pré-teste do instrumento, que, além de verificar se as perguntas seriam interpretadas da forma correta pelos respondentes, possibilitou a mensuração do tempo médio gasto no preenchimento. O pré-teste foi aplicado a cinco alunos ativos da instituição em estudo, e o tempo médio gasto para responder ao questionário foi de 15 minutos. Esse pré-teste não indicou alterações substanciais, apenas melhorias de formatação, e assim chegou-se à versão final do instrumento.

Em março de 2019, iniciou-se a coleta dos dados primários junto aos participantes da pesquisa. Foi enviado um questionário *on-line* por meio da plataforma denominada *SurveyMonkey*. Os dados foram coletados entre março e abril de 2019. Neste período, houve convocações semanais por e-mail para que as pessoas identificadas como evadidas pudessem participar da pesquisa.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados, de natureza quantitativa, foi realizada através dos *softwares Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versão 23 e Mplus versão 8*. A priori, efetuou-se as primeiras análises estatísticas exploratórias, a fim de identificar eventuais erros no banco de dados e dados omissos, entre outros.

Optou-se, inicialmente, pelo uso da Análise Fatorial Confirmatória (AFC), uma vez que o uso desta fornece as ferramentas necessárias para que a estrutura das correlações seja analisada por meio das variáveis mais inter-relacionadas, também conhecidas como fatores. Ressalta-se que o uso dessa técnica, ou outra similar, é o mais indicado para este tipo de situação, na qual a estrutura dos dados e o suporte teórico já são conhecidos (HAIR *et al.*, 2009). Esperava-se, então, que a AFC avaliasse em que grau os dados da amostra dos estudantes da UFBA satisfazem a estrutura proposta pela escala M-ES de Ambiel (2015). No entanto, Hair *et al.* (2009) recomendam, como regra geral, que essa análise deve ser utilizada em um banco de dados que contenha pelo menos cinco vezes mais observações em relação ao número total de variáveis que serão analisadas, e com tamanho aceitável numa proporção de dez para um (HAIR *et al.*, 2009). No caso desta pesquisa, o instrumento utilizado foi composto de 53 itens, e obteve-se 359 observações.

Além disso, a amostra de estudantes evadidos da UFBA apresentou concentração das respostas nos dois níveis mais baixos da escala (respostas 1 e 2 na escala de 1 a 5) em alguns itens, isto é, não houve a distribuição adequada de respostas pelos cinco níveis da escala Likert. Em outras palavras, houve baixa variância e uma distribuição fortemente assimétrica à esquerda em vários itens. Desse modo, seguindo alguns protocolos estatísticos, realizou-se a exclusão de alguns indicadores. Obteve-se, todavia, dimensões com apenas um item, ou seja, muito pouco para responder os motivos relacionados à mesma. Devido a isso, o uso da AFC não permitiu discriminar adequadamente as dimensões, produzindo, portanto, resultados não adequados (LUBKE; MUTHÉN, 2004).

Dessa maneira, uma alternativa para resolver a questão foi agrupar as categorias das variáveis Likert e usar o método de Análise de Classes Latentes (em inglês, *Latent Class Analysis*, LCA) com a ajuda do software *Mplus* versão 8. Para isso, a escala

que era originalmente de cinco pontos foi transformada em itens qualitativos binários: 0, se a resposta da escala Likert foi muito fraco a fraco (respostas 1 e 2) e 1 se a resposta da escala Likert foi de médio a muito forte (3, 4 e 5). Sendo assim, os 53 indicadores da escala passaram a ter apenas duas categorias de respostas possíveis.

Vale salientar que a LCA é um método estatístico que busca identificar distintos subgrupos (classes latentes), mutuamente exclusivos, com padrões similares de comportamentos, e categorizá-los em sua classe mais provável, dadas as respostas (COLLINS; LANZA, 2010). Essa análise tem sido cada vez mais utilizada por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, como nas Ciências Sociais e Comportamentais (DEWILDE, 2004; COLLINS e LANZA, 2010; AUERBACK e COLLINS, 2006), Saúde (OKSEL *et al.*, 2019; AHANCHI *et al.*, 2019) e Educação (URICK, 2016). Pode-se dizer que a LCA é uma abordagem similar à AFC, mas utilizada quando os indicadores são de natureza categórica nominal, o que a diferencia da AFC, que utiliza os dados de natureza quantitativa contínua ou em escala Likert (COLLINS; LANZA, 2010).

Na LCA, dois conjuntos de parâmetros são estimados: probabilidades de pertencimento à classe latente (probabilidades não condicionais) e as probabilidades de resposta ao item (probabilidades condicionais). As probabilidades de pertencimento à classe latente indicam a proporção (prevalência) de indivíduos que estão em determinada classe latente (COLLINS & LANZA, 2010). No caso deste trabalho, as classes latentes representam se os participantes têm alta, média ou baixa propensão à evasão. Já a probabilidade de resposta ao item representa a probabilidade de se obter uma determinada resposta para certa variável observada (ou item) condicional ao pertencimento à classe latente C. Isso significa que, nesta pesquisa, os itens que têm um valor alto (acima de 50%) representam a possibilidade de influência no abandono do curso. Sendo assim, as classes latentes formadas podem ser definidas (nomeadas ou interpretadas) através das probabilidades condicionais, que, por sua vez, caracterizam os indivíduos que pertencem à classe latente em questão (COLLINS & LANZA, 2010).

Para a escolha do número de classes latentes foram utilizados diferentes critérios: interpretabilidade das classes latentes através de análise gráfica, valor da entropia e, de forma complementar, os Critérios de Informação de Akaike (AIC) e

Bayesiano (BIC). A interpretabilidade é considerada o principal critério para escolha do modelo, uma vez que indica quantos grupos podem ser formados. A entropia, por sua vez, procura avaliar se a separação das classes propostas pela LCA apresenta uma qualidade aceitável, ou seja, se a classificação dos indivíduos nas classes é satisfatória. O valor da entropia, que varia entre zero e um, representa o quão clara é a definição do número de classes, sendo que, quanto mais próximo de um, mais clara é a definição, indicando assim melhor distinção entre os grupos. Além disso, o valor da entropia é considerado satisfatório quando superior a 0,7 (COLLINS & LANZA, 2010). Por fim, podem ser usados os valores de BIC ou AIC, que representam o nível de adequação dos modelos à realidade, sendo que quanto mais baixos forem os valores obtidos, mais próximo da realidade o modelo é considerado. O BIC é geralmente mais utilizado por considerar o tamanho da amostra no seu cálculo.

A partir do padrão de respostas de cada estudante e da interpretação das probabilidades condicionais, foram criados grupos distintos nomeados de alta, média ou baixa motivação de evasão. As dimensões que possuem um percentual de estudantes superior a 50% em relação às classes denominadas de alta motivação indicam que o motivo analisado tem alta probabilidade de ter ocasionado o abandono, já que a maioria dos evadidos encontram-se nesta classe. A partir disso, foram analisados os itens que mais influenciaram na escolha do motivo, sendo considerados como relevantes aqueles com valor maior que 50%, uma vez que este indica a maior probabilidade de escolha do item.

4 RESULTADOS E ANÁLISES

Neste capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa. Inicialmente, são explicitadas a caracterização da amostra e as estatísticas descritivas. Em seguida, são apresentadas as análises de classes latentes indicando os grupos de alunos que relatam ter evadido devido aos motivos apresentados. Por fim, são exibidos os resultados da questão aberta que complementam as variáveis da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior para a amostra em estudo.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Dos 3.666 alunos evadidos, 17,4% (638) responderam ao questionário. Para validação da amostra, foram excluídos 279 respondentes (43,73%), conforme os seguintes critérios:

- a) não ter aceito o termo de consentimento para responder as questões da pesquisa (quatro respondentes);
- b) não ter respondido a nenhum dos itens (68 respondentes);
- c) declarar-se ativo e com inscrição em pelo menos uma disciplina (73 respondentes);
- d) informar ter inscrição em disciplina em outro curso na mesma instituição (11 respondentes);
- e) atestar já ter concluído o curso (9 respondentes);
- f) não assinalar uma ou mais questões inseridas para controle de atenção e validação das respostas (24 respondentes);
- g) relatar muita intensidade para os itens 1 e 24 da escala, sendo que estas tratam-se de questões relacionadas a pagamento de mensalidades e, portanto, não se aplicam ao contexto da UFBA (71 respondentes);
- h) ter deixado a maioria dos itens em branco (19 respondentes).

Assim, a amostra foi composta por 359 (56,26%) alunos evadidos da UFBA, como pode ser visto na

Tabela 1.

Tabela 1 - Caracterização do perfil dos alunos de graduação em modalidade de Progressão Linear (PL) evadidos

Variáveis	Categorias	População		Amostra	
		Nº	% Válido	Nº	% Válido
Sexo	Feminino	1622	44,2	165	46,0
	Masculino	2044	55,8	194	54,0
Idade	Até 27 anos	1357	37,0	103	28,7
	Entre 28 e 37anos	1590	43,4	176	49,0
	Entre 38 e 47 anos	450	12,3	51	14,2
	A partir de 48 anos	269	7,3	29	8,1
Estado Civil	Solteiro	2914	79,5	290	80,8
	Casado	225	6,1	27	7,5
	Divorciado	39	1,1	1	0,3
	União Estável	6	0,2	1	0,3
	Viúvo	4	0,1	40	11,1
	Não informado	478	13,0	290	80,8
Coeficiente de Rendimento	0	892	22,8	68	18,9
	De 0,01 a 4,99	1758	44,9	153	42,6
	5 a 6,99	745	19,0	67	18,7
	7 a 10	517	13,2	71	19,8
Ingresso	Até 2007	21	0,6	5	1,4
	De 2008 a 2013	1747	47,7	138	38,4
	De 2014 até 2018	1898	51,8	216	60,2
Forma de Ingresso	SISU	1427	35,8	165	46,0
	Egresso BI	165	4,1	17	4,7
	Vestibular	1605	40,3	109	30,4
	Outros	786	19,7	68	18,9
Total		3666	100	359	100

Fonte: elaborado pelo autor.

Considerando a

Tabela 1, observa-se que a população de evadidos do sexo masculino foi de 2.044 (55,8%), e que essa proporção manteve-se em relação a amostra de 194 (54%). Esse resultado é compatível com os resultados de pesquisas internacionais (JIA; MALONEY, 2015) e nacionais (AMBIEL, 2015; MELLO; SANTOS, 2012; PEREIRA; ZAVALA; SANTOS BAGGI, 2011). De acordo com os resultados destes autores, apesar de existir um equilíbrio entre homens e mulheres em relação ao ingresso na faculdade, os homens ainda lideram os índices de abandono.

No que diz respeito a idade dos alunos evadidos, quanto à população, a mínima foi 19 anos e a máxima 76 anos. Percebe-se também que os evadidos com idade

entre 28 e 37 anos representaram 43% da população e 49% da amostra. Esses resultados vão ao encontro dos resultados obtidos por Bean (1985), que constatou o crescimento do ingresso de estudantes com idades mais avançadas nas IES, e concluiu que esses estudantes são mais afetados pelos fatores do ambiente externo. Esse resultado também está de acordo com aqueles obtidos pelos autores Vitelli e Fritsch (2016), que identificaram que a evasão acontece com maior intensidade entre os discentes que ingressam com idade mais elevada. Assim, os autores chegaram à conclusão de que os evadidos possuem maior média de idade, normalmente acima dos 30 anos, podendo chegar a quase 100% para os ingressantes acima de 50 anos.

Quanto ao estado civil, nota-se que, tanto para população quanto para amostra, foi maior a quantidade de pessoas que se declararam solteiros, sendo 2.914 (79,5%) e 290 (80,8%), respectivamente. Este resultado corrobora as pesquisas realizadas em outras universidades públicas, em que a amostra de alunos evadidos foi composta, quase que na totalidade, por alunos autodeclarados solteiros, como pode ser visto nas publicações de Andriola (2009), Diogo *et al.* (2016) e Barbosa *et al.* (2013). No entanto, segundo os autores, este não parece ser um bom parâmetro para caracterizar o perfil do aluno que abandona o curso, pois, considerando que estudantes mais jovens evadem menos, os solteiros tendem a ser o público mais representativo nas universidades.

No que tange ao desempenho acadêmico dos evadidos, nota-se, conforme a Tabela 2, que 22,8% da população e 18,9% da amostra não possuem nota registrada no SIAC, e que 44,9% da população e 42,6% da amostra obtiveram um coeficiente de rendimentos entre 0,01 e 4,99, nota abaixo do exigido pelo Regulamento de Ensino de Graduação e Pós-Graduação (REGPG) da UFBA para aprovação em disciplinas. É possível observar que, em ambos os casos, a porcentagem de alunos com baixo rendimento acadêmico é maior do que aqueles que possuem bom rendimento. Esses resultados evidenciam a importância de existir uma equipe pedagógica na instituição para acompanhar o desempenho (notas) dos recém ingressos, visto que o bom rendimento acadêmico é uma recompensa extrínseca que interfere diretamente na decisão do aluno permanecer ou evadir (BEAN; METZNER, 1985; CISLAGHI, 2008; SILVA JÚNIOR *et al.*, 2017; SALES JÚNIOR *et al.*, 2016; SILVA, 2016; SPADY, 1970; TINTO, 1975).

A partir dos dados obtidos em relação ao ano de ingresso, os resultados evidenciam que a maior parte dos estudantes evadidos ingressaram no período entre 2014 e 2018, tanto na amostra (60,2%) quanto na população (51,8%). No entanto, o mesmo não ocorreu quanto a forma de ingresso, pois 40,3% da amostra ingressaram por meio do vestibular, enquanto 46% ingressaram através do SISU. Os alunos que ingressaram por meio de vestibular são os mais antigos, pois o vestibular deixou de ser utilizado na UFBA em 2014, passando a ser utilizado o SISU. Assim, pode-se verificar que a amostra contém alunos que ingressaram mais recentemente na universidade.

No que se refere a possuir graduação anterior, pode ser observado na Tabela 2 que 53,3% da amostra estava cursando uma segunda graduação. Esse dado condiz com o estudo realizado por Santos (2013b) com estudantes cotistas e não cotistas da UFBA, no qual foi evidenciado que os alunos não tradicionais, ou seja, aqueles mais velhos e que retornaram a faculdade depois de estabelecer carreira ou família e normalmente estão fazendo a segunda graduação, têm mais chances de evadir do que aqueles que são mais jovens, recém-ingressos e que estão fazendo sua primeira graduação.

Tabela 2 – Evadidos com experiência acadêmica anterior

Variáveis	Categorias	Nº	% Válido
Já possui alguma graduação anterior	Sim	185	53,3
	Não	162	46,7
	Total	347	100

Fonte: elaborado pelo autor.

Quando questionados em qual semestre deixaram de frequentar as aulas, dos 280 que responderam, aproximadamente 26% mencionaram que abandonaram o curso ainda no primeiro semestre, como pode ser observado na Tabela 3. Considerando os estudantes que evadiram nos quatro primeiros semestres, esse número aumenta para 225, ou seja, aproximadamente 70% dos respondentes. Essas respostas são semelhantes aos resultados obtidos por Freitas *et al.* (2017), Li (2016),

Pereira *et al.* (2011) e Tinto (1975), os quais constataram que mais da metade dos abandonos ocorrem em alunos matriculados nos primeiros anos de faculdade.

Tabela 3 - Semestre de ocorrência da evasão

Variável	Semestre	Nº	% Válido
Semestre de ocorrência da evasão	1	85	25,9
	2	45	13,7
	3	43	13,1
	4	52	15,9
	5	25	7,6
	6	20	6,1
	7	10	3,0
	8 ou mais	48	14,6
Total		280	100

Fonte: elaborado pelo autor.

Os resultados das pesquisas realizadas por Diogo *et al.* (2016), Pereira *et al.* (2011) e Tinto (1975) também revelam que os primeiros semestres da graduação são decisivos para o aluno decidir entre permanecer ou desistir da vida acadêmica. Esses dados confirmam a variedade de motivos que podem levar a evasão, principalmente durante os primeiros semestres do curso.

Como o REGPG da UFBA permite que esses estudantes retornem ao curso se assim desejarem (UFBA, 2015), foi perguntado aos respondentes sobre a intenção deles regressarem ao curso ao qual estão matriculados na universidade. Assim, conforme pode ser visto na

Tabela 4, 132 (36,77%) alunos expressaram o desejo de voltar a estudar, enquanto 162 (45,13%) informaram que não pretendem voltar para o curso/instituição. Um total de 65 alunos não responderam a esta questão.

Tabela 4 – Intenção de retorno ao curso/instituição

Variável	Categorias	Nº	% Válido
	Sim	132	36,77

Intenção de retorno às aulas	Não	162	45,13
	Não respondeu	65	18,1
	Total	359	100

Fonte: elaborado pelo autor.

Em relação à forma de distribuição dos cursos de graduação analisados, estes concentram-se em cinco áreas de conhecimento: Área I - Ciências Físicas, Matemática e Tecnologia; Área II - Ciências Biológicas e Profissões da Saúde; Área III - Filosofia e Ciências Humanas; Área IV – Letras e; Área V – Artes. O menor percentual de evadidos na amostra foi observado na Área V, que apresentou evasão média de 5%. Quanto à área com maior percentual de evadidos na amostra, o destaque é para Área I com 35,4%, seguida da Área III, com aproximadamente 32 %, como pode ser visto na Tabela 5.

Tabela 5 – Evasão por área de conhecimento

Variável	Categorias	Nº	% Válido
Área	Área 1 - Ciências Físicas, Matemática e Tecnologia	159	35,4
	Área 2 - Ciências Biológicas e Profissões da Saúde	91	20,3
	Área 3 - Filosofia e Ciências Humanas	143	31,8
	Área 4 - Letras	36	8,0
	Área 5 - Artes	20	4,5
	Total	359	100,0

Fonte: elaborado pelo autor.

Os dados demonstrados na Tabela são semelhantes aos resultados verificados no relatório sobre evasão e diplomação nos cursos de graduação da UFBA, realizado entre 1993 a 2010 (UFBA, 2012). Verificou-se que existe evasão em todas as áreas de conhecimentos da UFBA, e que as áreas das Ciências Exatas e das Ciências Sociais ainda concentram o maior percentual de alunos evadidos. Isto corrobora os resultados dos estudos de Assis e Melo (2015), Campos (2018), Morosini *et al.* (2012), Pereira *et al.* (2011) e Santos (2013a), nos quais foi possível identificar as áreas em que evasão é mais evidenciada.

Em seguida, considerando a importância de a gestão conhecer os motivos que levam os alunos a evadir do curso, investigou-se, por meio método da LCA, os efeitos dos componentes contidos na M-ES sob a decisão dos alunos de abandonar a UFBA. Os resultados estão apresentados a seguir.

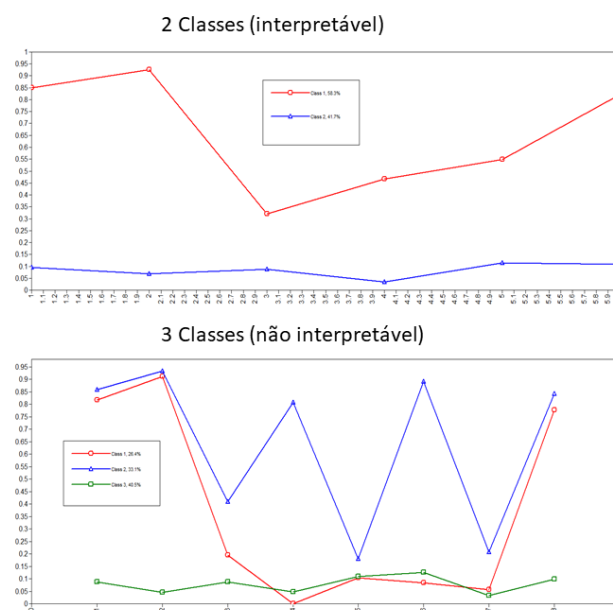
4.2 ANÁLISE DE CLASSES LATENTES

Nesta seção, procedeu-se o tratamento dos dados obtidos com a análise da escala M-ES através da LCA. Os resultados a seguir serão apresentados de acordo com as dimensões da escala.

4.2.1. Falta de Suporte

A partir dos gráficos apresentados na Figura , o modelo mais interpretável para a dimensão Falta de Suporte foi o que possui duas classes. Essa escolha foi baseada, principalmente, em função da sua interpretabilidade.

Figura 12 - Modelos LCA para dimensão Falta de Suporte



Fonte: elaborado pelo autor.

Vale ressaltar que, conforme a Tabela 6, a opção pelo modelo com duas classes é estatisticamente válida devido ao valor de entropia apresentado (0,88). Esse valor é considerado muito bom, ou seja, distingue bem os grupos, além de ser idêntico nos dois modelos.

Tabela 6 - Estatísticas de bondade do ajuste para modelos LCA com diferentes números de classes para a dimensão Falta de Suporte.

Estatísticas	Falta de suporte	
	Modelos ajustados	
	LCA1	LCA2
Número de classes	2	3
Entropia	0,88	0,88
P-valor Lo-Mendel-Rubin	0,00	0,00
AIC	2.291,80	2.202,51
BIC	2.342,28	2.279,72

Fonte: elaborado pelo autor.

As classes foram nomeadas como Baixa Probabilidade (Classe 2), para os indivíduos que apresentaram baixas probabilidades de marcarem a categoria “média a muito forte” quanto aos itens dessa dimensão, e Média/Alta Probabilidade (Classe 1), para os estudantes com perfil de marcarem positivamente a categoria “média a muito forte” para motivação da evasão conforme os itens dessa dimensão.

Observa-se, na Tabela 7, que existem mais estudantes na Classe 1 (n=209) do que na Classe 2 (n=150). Assim, essa dimensão foi considerada pelos estudantes pesquisados como um dos motivos mais importantes para a evasão, uma vez que a maioria deles (58,3%) estão nessa classe de Média/alta Probabilidade para o abandono.

Tabela 7 - LCA para a dimensão Motivos Relacionados à Falta de Suporte usando duas classes latentes (n=359).

Falta de suporte Itens	Percentual de respostas da categoria "médio a muito forte"	Probabilidades de resposta para cada item	
		Classe 1	Classe 2
		Média/Alta probabilidade (n=209; 58,3%)	Baixa probabilidade (n=150; 41,7%)
Trabalhar no mesmo horário das aulas	53.5	84.9	9.6

Meu atual emprego exigir muito de mim no momento	56.8	92.5	6.9
Aumento das despesas em casa	22.3	32.0	8.7
Precisar deixar de trabalhar para ter tempo de fazer os estágios	28.7	46.7	3.5
Não ter tempo de realizar os estágios	36.8	54.8	11.5
Assumir novas atribuições profissionais que impossibilitem a continuidade dos estudos	52.4	17.9	10.8

Fonte: elaborado pelo autor.

As respostas aos itens “Ter caso de doença grave na família” e “Necessidade de comprar um imóvel” divergiram do padrão apresentado pelos demais itens desta dimensão, fazendo com o que os modelos não fossem interpretáveis, e causando problemas no ajuste do modelo LCA. Desta forma, esses itens não foram considerados bons indicadores e, por isso, foram excluídos da análise.

Posteriormente, foram analisados os seis itens restantes que compõem a dimensão Falta de Suporte. Nessa análise, considera-se que os itens que possuem o percentual de membros superior a 0,5 (50%) são os mais relevantes (COLLINS; LANZA, 2010). Desse modo, os dados da Tabela evidenciam que dois itens dessa dimensão mostraram-se mais relevantes por terem percentual significativo de estudantes que compõem a categoria “médio a muito forte”: “Meu atual emprego exigir muito de mim no momento” (56,8%) e “Trabalhar no mesmo horário das aulas” (53,5%). As probabilidades de respostas positivas para estes itens foram de 84,9% e 92,5%, respectivamente. Assim, de acordo com os resultados, esses são os motivos mais relacionados com abandono do curso na dimensão Falta de Suporte.

Por outro lado, “Assumir novas atribuições profissionais que impossibilitem a continuidade dos estudos”, apesar do percentual de estudantes ser aceitável (52,4%), foi baixa a probabilidade para a categoria “médio a muito forte” (17,9%). Nota-se que “Aumento das despesas em casa”, “Precisar deixar de trabalhar para ter tempo de fazer os estágios” e “Não ter tempo de realizar os estágios” obtiveram poucos alunos (22,3%, 28,7% e 36,8% respectivamente) e respectivamente, baixos percentuais de respostas (22,3%, 28,7% e 36,8% respectivamente). Esse padrão de respostas refere-se ao grupo de estudantes que consideram que estes motivos tiveram baixa influência em relação à evasão do curso.

Esses resultados corroboram as considerações de outros autores que afirmam que a incompatibilidade entre horário de estudo e trabalho é uma das principais

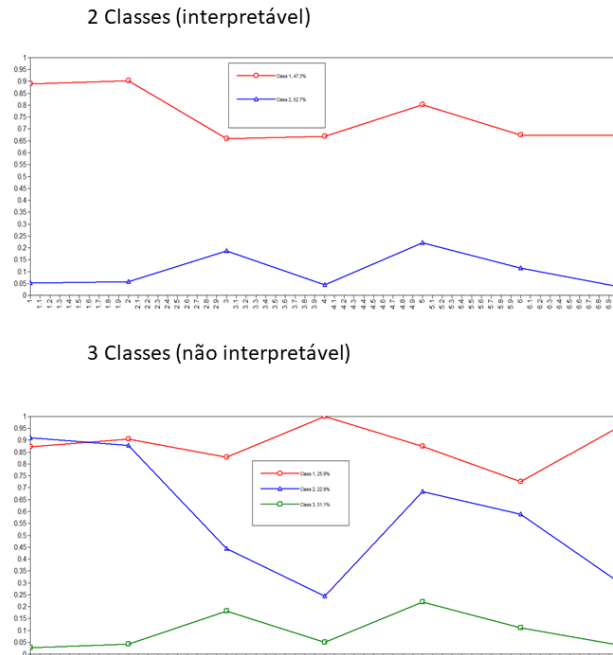
dificuldades enfrentadas pelos estudantes, tornando-se as mais possíveis causas associadas ao abandono do curso (AMBIEL, 2015; LOBO, 2012; ROBBINS *et al.*, 2004). Além disso, estão em consonância com a literatura que, similarmente, coloca a necessidade de trabalhar ou dependência financeira para custear os estudos entre os principais motivos relatados para a ocorrência da evasão no ensino superior (DEMETRIOU; SCHMITZ-SCIBORSKI, 2011). Para Lobo (2012), isso é compreensível, pois muitos estudantes ingressam no nível superior com o intuito de ajudar os problemas da situação financeira familiar.

Os resultados de uma pesquisa sobre possíveis causas de evasão com alunos e professores de um curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) revela que as dificuldades advindas da impossibilidade de trabalhar e estudar simultaneamente foram apontadas entre os motivos mais relevantes para evasão, visto que afetam o desempenho em função da falta de tempo para dedicação às atividades exigidas pelo curso (ASSIS; MELO, 2015). Além disso, Pereira *et al.* (2011) afirmam que esse problema é mais agudo quando o suporte institucional é insuficiente em relação a essas questões financeiras. Diante disso, Tinto (1975) sugeriu, como uma alternativa para lidar com a questão, o suporte financeiro à carreira acadêmica advindo da instituição, uma vez que este pode contribuir para a decisão dos estudantes de não abandonar o curso escolhido.

4.2.2. Motivos Vocacionais

Segundo os gráficos apresentados na Figura 3, baseando-se na interpretabilidade, o melhor modelo para a dimensão Motivos Vocacionais é o com duas classes.

Figura 13 - Modelos LCA para dimensão Motivos Vocacionais



Fonte: elaborado pelo autor.

A entropia de 0,92, considerada muito boa, também indica o uso desse modelo, pois consegue distinguir bem os grupos, conforme Tabela 8.

Tabela 8 - Estatísticas de bondade do ajuste para modelos LCA com diferentes números de classes para a dimensão Motivos Vocacionais

Estatísticas	Vocacionais	
	Modelos ajustados	
	LCA1	LCA2
Número de classes	2	3
Entropia	0,92	0,88
P-valor Lo-Mendel-Rubin	0,00	0,00
AIC	2.548,06	2.484,52
BIC	2.606,31	2.573,84

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise demonstrada na tabela 9 permite observar que, no que se refere aos Motivos Vocacionais, os estudantes dividiram-se de forma relativamente equitativa na Classe 1 (n=170, 47,3%) e na Classe 2 (n=189, 52,7%).

Tabela 9 - LCA para a dimensão Motivos Vocacionais usando duas classes latentes (n=359)

Vocacionais Itens	Percentual de respostas da categoria "médio a muito forte"	Probabilidades de resposta para cada item	
		Classe 1	Classe 2
		Alta probabilidade (n=170;47,3%)	Baixa probabilidade (n=189; 52,7%)
Não ter certeza se estou no curso certo	44.8	89.0	5.2
Dúvidas em relação a minha escolha profissional	45.7	90.3	5.6
Decepção com o curso	40.9	65.8	18.6
Perceber que a atividade profissional não será tão prazerosa quanto eu imaginei	34.9	66.9	4.5
Indecisão sobre continuar ou não no meu curso superior atual	49.6	80.1	22.1
Vontade de conhecer outro curso	37.9	67.4	11.4
A carreira não ser como eu achava que seria	33.7	67.2	3.6

Fonte: elaborado pelo autor.

As respostas ao item “Estar na faculdade/universidade por imposição da família” divergiram do comportamento dos demais itens dessa dimensão, tornando o modelo não interpretável na inspeção gráfica. Dessa maneira, esse item não foi considerado bom indicador para esta análise e, por isso, foi excluído.

Os resultados da análise com os demais itens, conforme pode ser visto na Tabela , revelam que “Indecisão sobre continuar ou não no meu curso superior atual” (49,6%), “Dúvidas com relação a minha escolha profissional” (45,7%) e “Não ter certeza se estou no curso certo” (44,8%) foram os indicadores com maiores percentuais de respostas entre médio a muito forte na escala. Apesar de serem inferiores a 0,5, indicam que, para essa dimensão, são os mais representativos para indicação da evasão. Quanto à probabilidade de resposta a esses itens, os valores foram considerados elevados, sendo de 90,3%, 80,1% e 89% respectivamente, indicando que, entre os estudantes com Alta Probabilidade, os mesmos significam motivos relevantes para o abandono. Esses sentimentos de dúvida, de acordo com Andrade (2014), expressam as insatisfações com o curso, gerando questionamentos de diversas ordens, mas que não exigem do estudante uma tomada de decisão imediata.

De acordo com Campos (2018), os resultados encontrados para os três cursos pesquisados demonstram que houve uma maior prevalência de motivos vocacionais

para o abandono do curso. Barbosa *et al.* (2013), por sua vez, em pesquisa realizada com estudantes de um curso de uma IES pública, concluíram que as questões vocacionais e de equívocos na escolha do curso são mais expressivas entre aqueles que desistiram nos períodos iniciais, afirmando também que 94% dos participantes da pesquisa não buscaram orientação do corpo docente e/ou coordenação do curso para tomarem a decisão pela evasão. Esses dados demonstram a importância de as IES adotarem estratégias de apoio ao estudante considerando as dificuldades percebidas e as características vocacionais, segundo a área e o período do curso de cada um (BARDAGI, 2007 apud CUNHA; MOROSINI, 2013).

4.2.3. Motivos Institucionais

Para os Motivos Institucionais também foram analisados dois modelos, com duas e três classes. A escolha do modelo com duas classes foi devido à sua melhor interpretabilidade, conforme Figura 144.

Figura 14 - Modelos LCA para dimensão Motivos Institucionais



Fonte: elaborado pelo autor.

Segundo os resultados, apresentados na Tabela 10, a entropia de 0,88 também remete para essa escolha, pois demonstra como boa a separação das classes latentes, isto é, os grupos se mostram bem distintos.

Tabela 10 - Estatísticas de bondade do ajuste para modelos LCA com diferentes números de classes para a dimensão Motivos Institucionais

Estatísticas	Motivos Institucionais	
	Modelos ajustados	
	LCA1	LCA2
Número de classes	2	3
Entropia	0,88	0,93
P-valor Lo-Mendel-Rubin	0,00	0,00
AIC	2.960,41	2.861,69
BIC	3.040,73	2.997,41

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme pode ser observado na Tabela , existem mais estudantes na Classe 2 (Baixa Probabilidade, n=233, 64,9%) do que na Classe 1 (Média/Alta Probabilidade, n=126, 35,1%). Isso significa que essa dimensão não é tão significativa para explicar a evasão da amostra pesquisada.

Tabela 11 - LCA para a dimensão Motivos Institucionais usando duas classes latentes (n=359)

Institucionais Itens	Percentual de respostas da categoria "médio a muito forte"	Probabilidades de resposta para cada item	
		Classe 1	Classe 2
		Média/Alta probabilidade (n=126; 35,1%)	Baixa probabilidade (n=233; 64,9%)
Falta de livros na biblioteca	6.1	16.1	0.7
A maneira como os professores ensinam	40.9	86.4	16.4
Não haver internet disponível no campus	8.1	22.2	0.5
Relacionamento ruim com os professores	14.2	38.4	1.1
Professores não darem atenção aos alunos	24.8	66.7	2.1
Os equipamentos dos laboratórios serem ultrapassados	21.2	51.9	4.6
A instituição não oferecer nenhum programa de acompanhamento pedagógico	26.5	60.4	8.1
Dificuldade de acesso à internet no campus	8.6	24.0	0.3

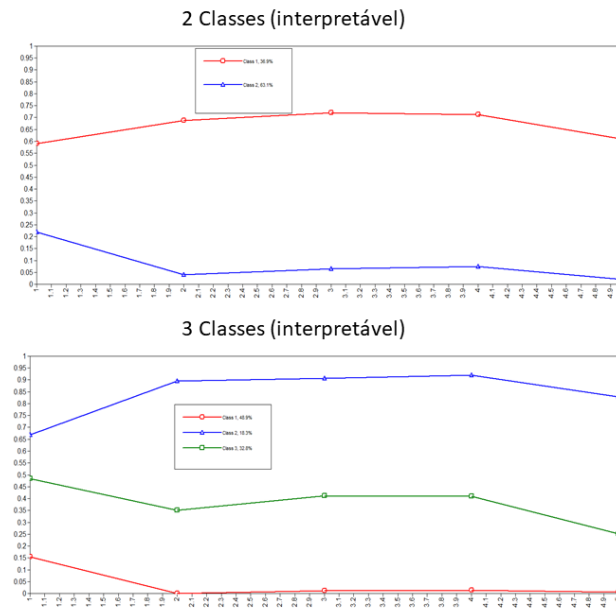
Falta de assistência da coordenação do curso	28.4	67.7	7.2
A instituição não oferecer oportunidades de intercâmbio	12.8	28.5	4.3
A instituição ser desorganizada	32.6	74.8	9.8

Fonte: elaborado pelo autor.

Quanto à análise dos itens desta dimensão, pode-se observar que os maiores percentuais de respostas classificadas como “médio a muito forte” foram relacionados aos itens “A maneira como os professores ensinam” (40,9%) e “A instituição ser desorganizada” (32,6%). Todavia, esses percentuais se mostraram muito abaixo de 0,5, reforçando que os motivos desta dimensão foram pouco relacionados à evasão.

4.2.4. Motivos Relacionados à Carreira

Segundo os resultados apresentados na Figura 75, os modelos com 2 e 3 classes são considerados interpretáveis para a dimensão Motivos Relacionados à Carreira. No entanto, o modelo com 3 classes foi o escolhido para a análise, visto que se mostra mais condizente com as bases teóricas e com a realidade quanto aos motivos que podem causar a evasão. Dessa maneira, para essa dimensão, além dos grupos que indicam Alta e Baixa Probabilidade de evadir, existe um grupo que não deixa claro se a carreira é importante para decisão de abandonar o ensino superior, por isso foi denominado como Média Probabilidade de evasão.

Figura 75 - Modelos LCA para dimensão Motivos Relacionados à Carreira

Fonte: elaborado pelo autor.

Além disso, o modelo com três classes possui os menores valores de AIC e BIC, o que também aponta para essa escolha, e uma boa entropia (0,8), conforme Tabela

Tabela 12 - Estatísticas de bondade do ajuste para modelos LCA com diferentes números de classes para a dimensão Motivos Relacionados à Carreira

Estatísticas	Motivos Relacionados à Carreira	
	Modelos ajustados	
	LCA1	LCA2
Número de classes	2	3
Entropia	0,87	0,80
P-valor Lo-Mendel-Rubin	0,00	0,00
AIC	2.069,70	2.026,80
BIC	2.120,19	2.104,46

Fonte: elaborado pelo autor.

Assim, a Classe 1 foi denominada como Baixa Probabilidade (n=175, 48,9%), a Classe 2 como Alta Probabilidade (n=66, 18,3%) e a Classe 3 como Média Probabilidade (n=118, 32,8%).

Tabela 13 - LCA para a dimensão Motivos Relacionados à Carreira usando três classes latentes (n=359)

Carreira Itens	Percentual de respostas da categoria "muito forte"	Probabilidades de resposta para cada item		
		Classe 1	Classe 2	Classe 3
		Baixa probabilidade	Alta probabilidade	Média probabilidade
		(n=175;48,9%)	(n=66; 18,3%)	(n=118;32,8%)
Perceber que o meu curso superior não é a única possibilidade para conseguir um bom emprego	53.5	15.5	66.9	48.4
Baixo reconhecimento profissional em longo prazo	56.8	0.0	89.4	35.0
O mercado de trabalho ser muito limitado	22.3	1.1	90.7	41.1
Perceber que o curso poderá não ajudar a conseguir um bom emprego no futuro	28.7	0.0	100.0	51.2
Não saber ao certo onde poderei trabalhar depois de me formar	36.8	1.4	91.9	41.0
A faixa salarial da profissão ser muito baixa	52.4	0.6	82.8	25.1

Fonte: elaborado pelo autor.

Os dados da Tabela evidenciam a existência de três itens da dimensão Motivos Relacionados à Carreira nos quais o percentual de estudantes que responderam positivamente para categoria “muito forte” foi acima de 0,5. São eles: “Baixo reconhecimento profissional em longo prazo”, “Perceber que o meu curso superior não é a única possibilidade para conseguir um bom emprego” e “A faixa salarial da profissão ser muito baixa”. As probabilidades de resposta positiva para esses itens, para classes de Alta Probabilidade, respectivamente, foram de 89,4%, 66,9% e 82,8%. Considerando, porém, que os estudantes que responderam à categoria Baixa Probabilidade representam 48,9% do total de respondentes, não é possível dizer que esses itens ou dimensão são relevantes para o abandono do curso.

4.2.5. Motivos Interpessoais

Segundo os resultados apresentados na Figura 86, o melhor modelo foi com duas classes para a dimensão Motivos Interpessoais. A escolha foi devido a interpretabilidade do modelo.

Figura 86 - Modelos LCA para dimensão Motivos Interpessoais

Fonte: elaborado pelo autor.

Como pode ser visto na Tabela , a entropia de 0,89 reforça a escolha do modelo com duas classes, pois esse distinguiu bem os grupos. O menor valor de BIC também corrobora a escolha.

Tabela 14 - Estatísticas de bondade do ajuste para modelos LCA com diferentes números de classes para a dimensão Motivos Interpessoais

Estatísticas	Interpessoais	
	Modelos ajustados	
	LCA1	LCA2
Número de classes	2	3
Entropia	0,89	0,91
P-valor Lo-Mendel-Rubin	0,00	0,00
AIC	1.663,15	1.655,43
BIC	1.721,40	1.744,74

Fonte: elaborado pelo autor.

A Tabela permite observar que nessa dimensão existem mais estudantes na Classe 2 (Baixa Probabilidade, n=292, 81,3%) do que na Classe 1 (Alta Probabilidade,

n=67, 18,7%). Isso significa uma baixa relevância dos motivos interpessoais para o abandono do curso nesta amostra.

Tabela 15 - LCA para a dimensão Motivos Interpessoais usando duas classes latentes (n=359)

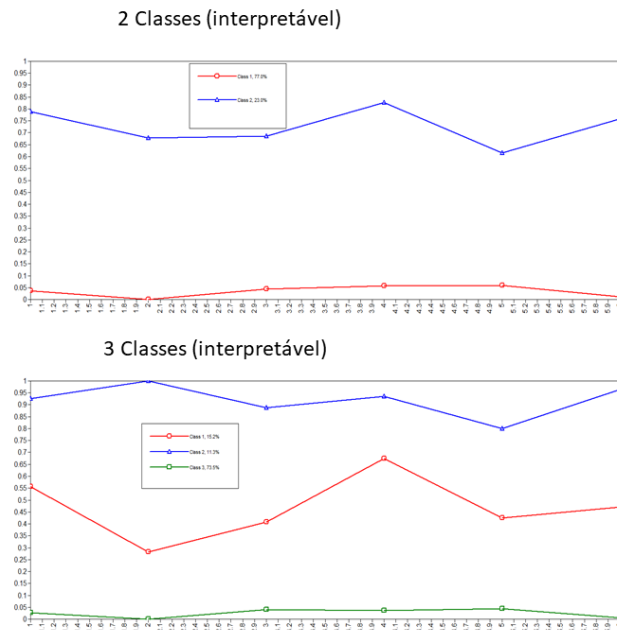
Interpessoais Itens	Percentual de respostas da categoria "médio a muito forte"	Probabilidades de resposta para cada item	
		Classe 1	Classe 2
		Média/Alta probabilidade	Baixa probabilidade
		(n=67; 18,7%)	(n=292; 81,3%)
Imaturidade dos colegas	23.4	75.3	11.5
Diferença entre a minha idade e a dos demais colegas	16.7	44.1	10.4
Relacionamento ruim com os colegas de sala	9.5	49.1	0.4
Não fazer amigos na faculdade/universidade	11.4	53.1	1.9
Perceber que as pessoas pensam de uma forma muito diferente de mim	18.4	69.6	6.6
Ter uma classe social diferente de meus colegas	9.5	47.8	0.7
Não ter ajuda dos colegas quando tenho dificuldades para aprender algum conteúdo	9.5	35.0	3.6

Fonte: elaborado pelo autor.

A análise dos itens dessa dimensão demonstra que “Imaturidade dos colegas” (23,4%) e “Perceber que as pessoas pensam de uma forma muito diferente de mim” (18,4%) foram os que obtiveram maior percentual de resposta na categoria “médio a muito forte” (Tabela). Apesar de as probabilidades de respostas terem sido altas, 75,3% e 69,6%, respectivamente, o percentual de alunos que responderam positivamente aos itens foi baixo, indicando que esses motivos têm pouca relação com a evasão para estes.

4.2.6. Desempenho Acadêmico

Segundo os resultados apresentados na Figura 97, o modelo com três classes foi escolhido, considerando-se a melhor interpretabilidade das classes latentes, pois é mais condizente com os resultados apontados pelos estudos de evasão.

Figura 97 - Modelos LCA para dimensão Desempenho Acadêmico

Fonte: elaborado pelo autor.

Apesar de não ser a melhor entropia (0,9), esta é considerada boa, pois indica a clara distinção entre os três grupos, assim como o menor valor de BIC, conforme pode ser visto na Tabela .

Tabela 16 - Estatísticas de bondade do ajuste para modelos LCA com diferentes números de classes para a dimensão Desempenho Acadêmico

Estatísticas	Desempenho acadêmico	
	Modelos ajustados	
	LCA1	LCA2
Número de classes	2	3
Entropia	0,96	0,90
P-valor Lo-Mendel-Rubin	0,00	0,00
AIC	1.427,78	1.402,29
BIC	1.478,26	1.479,96

Fonte: elaborado pelo autor.

Observa-se que, conforme pode ser visto na Tabela , existem mais estudantes na Classe 1 (Baixa Probabilidade, n=264, 73,5%) do que nas outras classes. Isto

significa uma baixa relevância do Desempenho Acadêmico para o abandono do curso nessa amostra.

Tabela 17 - LCA para a dimensão Desempenho Acadêmico usando três classes latentes (n=359)

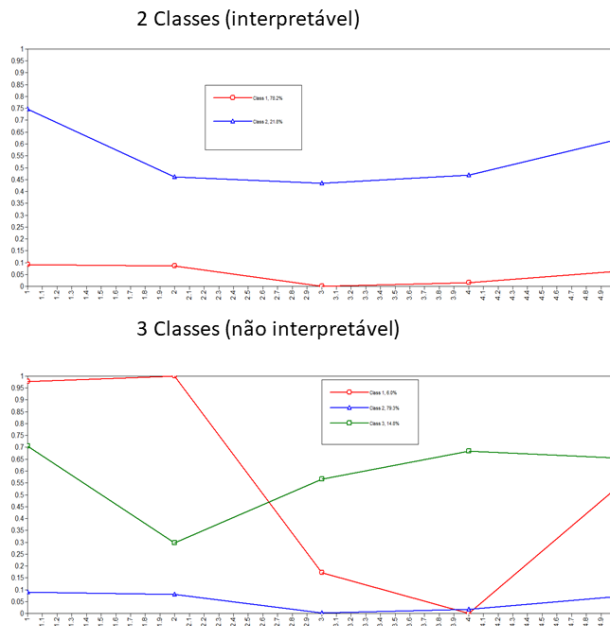
Desempenho acadêmico Itens	Percentual de respostas da categoria "médio a muito forte"	Probabilidades de resposta para cada item		
		Classe 1	Classe 2	Classe 3
		Média probabilidade	Alta probabilidade	Baixa probabilidade
		(n=54; 15,2%)	(n=41; 11,3%)	(n=264; 73,5%)
Reprovar mais de uma vez na mesma disciplina	20.9	55.7	92.6	2.7
Reprovar em várias disciplinas	15.6	28.2	100.0	0.0
Reprovação em uma disciplina	19.2	40.8	88.8	0.4
Ter desempenho baixo em algumas disciplinas	23.4	67.4	93.5	3.5
Dificuldade para entender as matérias do curso	18.7	42.5	80.0	4.3
Tirar notas abaixo da média	18.4	47.0	96.3	0.5

Fonte: elaborado pelo autor.

Quanto a análise dos itens, todos demonstraram um baixo percentual de respostas da categoria "médio a muito forte", corroborando a ideia de que os motivos pertencentes a essa dimensão tiveram pouca influência para evasão.

4.2.7. Autonomia

Segundo os resultados apresentados, conforme Figura 10, o modelo de duas classes foi escolhido devido a melhor interpretabilidade das classes latentes. A entropia (0,82), vista na Tabela , também foi considerada como boa. Além disso, o BIC também apontou para o modelo com duas classes.

Figura 108 - Modelos LCA para dimensão Autonomia

Fonte: elaborado pelo autor.

Tabela 18 - Estatísticas de bondade do ajuste para modelos LCA com diferentes números de classes para a dimensão Autonomia

Estatísticas	Autonomia	
	Modelos ajustados	
	LCA1	LCA2
Número de classes	2	3
Entropia	0,82	0,90
P-valor Lo-Mendel-Rubin	0,00	0,00
AIC	1.334,60	1.326,58
BIC	1.377,31	1.392,59

Fonte: elaborado pelo autor.

Observa-se que, nessa dimensão, existem mais estudantes na Classe 1 (Baixa Probabilidade, n=281, 78,2%) do que na Classe 2 (Média/Alta Probabilidade, n=78, 21,8%), como pode ser visto na

Tabela 19. Assim, a dimensão Autonomia também não teve relevância para a evasão nessa amostra.

Tabela 19 - LCA para a dimensão Autonomia usando duas classes latentes (n=359)

Autonomia Itens	Percentual de respostas da categoria "médio a muito forte"	Probabilidades de resposta para cada item	
		Classe 1	Classe 2
		Baixa probabilidade (n=281; 78,2%)	Média/Alta probabilidade (n=78; 21,8%)
Ter que morar longe da minha família	23.4	9.1	74.6
Assumir responsabilidades de morar sozinho	16.7	8.5	46.1
Precisar morar em república	9.5	0.0	43.4
Morar longe da faculdade/universidade	11.4	1.5	46.8
Ter que morar sozinho	18.4	6.3	61.8

Fonte: elaborado pelo autor.

Quanto à análise dos itens, todos demonstraram um baixo percentual de respostas da categoria Média/Alta Probabilidade, o que corrobora a ideia de que os motivos que compõem essa dimensão tiveram pouca influência para evasão.

De uma forma geral, a análise da escala M-ES através da LCA possibilitou verificar o percentual de evadidos que possuem Alta Probabilidade de associar os motivos relacionados à evasão nas dimensões apresentadas. A dimensão Falta de Suporte se destacou como relevante para explicação do abandono, principalmente em relação aos itens “Meu atual emprego exigir muito de mim no momento” e “Trabalhar no mesmo horário das aulas”. Isso indica que a dificuldade de conciliar o trabalho com a rotina universitária é um empecilho para a continuação dos estudos.

As causas relacionadas às dimensões Motivos Institucionais, Carreira, Desempenho Acadêmico, Autonomia e Motivos Interpessoais, todavia, mostraram-se pouco relevantes para evasão da UFBA, embora façam parte do contexto da evasão. Resultado semelhante foi encontrado por Campos (2018), que ao utilizar o mesmo instrumento em uma pesquisa realizada na UFSC, concluiu que a maioria das respostas estavam relacionadas aos Motivos Vocacionais, seguido pelos Motivos Institucionais e Falta de Suporte.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa caracteriza-se como empírica, de natureza quantitativa-descritiva, realizada com alunos evadidos de cursos de graduação (PL) da Universidade Federal da Bahia. Não houve a intenção de esgotar o estudo acerca dos fatores que envolvem a evasão de alunos no ensino superior, nem generalizar os resultados atingidos devido à complexidade do tema.

A pesquisa teve como objetivo principal investigar quais os principais motivos relacionados a evasão de alunos de graduação da UFBA, e como objetivos específicos caracterizar o perfil desses discentes e analisar os múltiplos motivos de evasão a partir da Escala de Motivos de Evasão no Ensino Superior (M-ES) de Ambiel (2015, 2019).

Quanto ao objetivo específico de caracterizar o perfil dos estudantes em situação de evasão na UFBA, concluiu-se que, em sua maioria:

- a) são do sexo masculino;
- b) são solteiros;
- c) estão realizando a segunda graduação;
- d) possuem com idade entre 28 e 37 anos;
- e) têm rendimento acadêmico abaixo do exigido pela instituição;
- f) evadiram nos 4 primeiros semestres;
- g) são pertencentes aos cursos das áreas 1 (ciências exatas) e 3 (ciências humanas).

Todos esses itens são importantes para conhecimento do perfil dos evadidos. Detectou-se como pontos mais relevantes, todavia, a maior presença de homens, pessoas acima de 28 anos e aqueles com rendimento acadêmico baixo. Soma-se a isso o fato de os evadidos, em sua maioria, já possuem outra graduação. Esses fatores aparecem como pontos importantes, atrelados aos casos de evasão, para que ações sejam planejadas com vistas a reduzir a evasão.

Quanto à questão norteadora da pesquisa, avaliou-se os motivos da evasão dos alunos de graduação da UFBA a partir dos itens presentes nas dimensões Falta de Suporte, Autonomia, Motivos Vocacionais, Motivos Institucionais, Carreira,

Desempenho Acadêmico e Motivos Interpessoais. Observou-se que os itens com mais poder de influência foram aqueles referentes às dimensões Falta de Suporte e Motivos Vocacionais.

Desse modo, de acordo com os estudantes, as questões mais importantes na dimensão Falta de Suporte são aquelas relacionadas ao emprego e à impossibilidade de conciliar o trabalho com os estudos. A partir daí, é possível inferir que a necessidade de trabalhar gera um conflito no que se refere à compatibilização desta com os estudos. Isso também é um forte indicador de que muitas instituições deveriam reavaliar a distribuição dos cursos nos períodos de aulas, pois esses dados indicam uma forte inclinação para haja um aumento na quantidade de cursos noturnos.

Quanto a dimensão Motivos Vocacionais, nota-se que existe uma predominância das questões relacionadas à incerteza em relação a escolha do curso e profissão, e dúvida quanto a decisão de continuar no curso superior atual. Esses dados revelam que a escolha do curso tem se dado por motivos diferentes, e não pela vocação profissional. Visto isso, cabe à instituição fornecer aos novos alunos mais orientações sobre a profissão escolhida, assim como as principais atividades e atuação no mercado de trabalho.

Assim, algumas sugestões para a redução da evasão perpassam por aspectos relacionados à falta de suporte e a questões motivacionais. Com relação à falta de suporte, recomenda-se a redistribuição da maior parte dos cursos diurnos para o turno noturno, permitindo, portanto, melhor conciliação do trabalho com os estudos. Com relação aos motivos vocacionais, recomenda-se fortalecer a divulgação dos cursos e das carreiras atreladas às formações para potenciais ingressantes, o que pode permitir maior conhecimento das possíveis alternativas de profissão e reduzir a evasão por indecisão associada à carreira escolhida. Além disso, a UFBA poderia criar um sistema de monitoramento dos alunos iniciantes, em especial dos homens acima de 28 anos com rendimento baixo e que já possuem outra graduação.

Este estudo limitou-se a realizar aplicação do instrumento somente por meio de e-mails (*SurveyMonkey*) e isso reduziu a quantidade de participantes, ainda que obtida uma amostra consideravelmente expressiva, pois, após o ingresso, muitos alunos trocam de e-mail e não atualizam junto ao sistema da instituição ou não acessam com frequência. Por meio desse tipo de pesquisa, é mais difícil conseguir

adesão daqueles que não têm interesse em participar das pesquisas, pois já não fazem mais parte dessa universidade. Consequentemente, a quantidade obtida não foi suficiente para realizar uma análise mais aprofundada dos resultados, visando entender como a evasão se comporta em cada curso, área de conhecimento e outros formatos de graduação (Bacharelado Interdisciplinar, Graduação Tecnológica, Ensino a Distância, etc.).

Outra limitação ocorreu por conta da concentração das respostas nos dois níveis mais baixos da escala (respostas 1 e 2 na escala de 1 a 5) em alguns itens, isto é, não houve a distribuição apropriada de respostas pelos cinco níveis da escala Likert. Por esse motivo, não foi possível confirmar a validade do instrumento por meio da análise fatorial confirmatória, optando-se então pela análise de classes latentes.

Ao longo do desenvolvimento desse estudo, identificaram-se questões correlacionadas, que permitiriam a realização de outras pesquisas visando ampliar o entendimento do fenômeno da evasão ou buscar confirmação dos resultados obtidos. Diante disso, sugere-se novos estudos para:

- a) relacionar a evasão de acordo com área de conhecimento ou curso, comparando e estabelecendo vínculos entre estes, para melhor compreensão e aplicação de estratégias institucionais;
- b) investigar como as teorias motivacionais podem contribuir para o comportamento do aluno em deixar o curso, a partir dos fatores que envolvem a motivação do estudante.

Convém ressaltar que os resultados obtidos fazem sentido para o contexto e realidade da UFBA, isto é, existe uma limitação para que essas conclusões sejam generalizadas para as demais IES. Sugere-se, assim, que outros estudos utilizem modelos e instrumentos distintos em suas análises e teorias, visando superar as limitações e conseguir alcançar os resultados que não foram possíveis nessa pesquisa.

Por fim, entende-se que esta pesquisa foi relevante e trouxe contribuições significativas para o estudo da evasão e para a gestão da UFBA. Esses resultados podem contribuir para que os gestores (administrativos e acadêmicos) conheçam o perfil dos evadidos e os principais motivos que os levaram ao abandono do curso, e

dessa maneira reflitam acerca das estratégias possíveis para oferecer melhor suporte acadêmico aos alunos, principalmente àqueles nos semestres iniciais do curso e com necessidade de horários mais flexíveis. Também seria importante a criação de uma ferramenta para identificação e acompanhamento dos alunos que não estão se inscrevendo em disciplinas por longos períodos, para verificar sua intenção em continuar ou desocupar a vaga. Essas medidas irão colaborar para que as vagas ociosas sejam preenchidas, melhorando o aproveitamento da estrutura física, de pessoal e demais recursos públicos envolvidos.

REFERÊNCIAS

AHANCHI, Noushin Sadat; HADAEGH, Farzad; ALIPOUR, Abbas; GHANBARIAN, Arash; AZIZI, Fereidoun; KHALILI, Davood. Application of Latent Class Analysis to identify metabolic syndrome components patterns in adults: tehran lipid and glucose study. **Scientific Reports**, v. 9, fev. 2019. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41598-018-38095-0>. Acesso em: 14 ago. 2019.

AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo. Construção da Escala de Motivos para Evasão do Ensino Superior. **Avaliação Psicológica**, v.14, n.1, p. 41–52, abr. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000100006. Acesso em: 14 ago. 2019.

_____. **Publicação eletrônica** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por uendel.cruz@ufba.br, em 20 mar. 2019.

AMBIEL, Rodolfo Augusto Matteo; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; DALBOSCO, Simone Nenê Portela. Motivos para evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreira em universitários. **Psico**, v. 47, n. 4, p. 288, 2016. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/ojs/index.php/revistapsico/article/view/23872>. Acesso em: 14 ago. 2019.

ANDRADE, Jeilson Barreto. **A Evasão nos Bacharelados Interdisciplinares da UFBA**: Um estudo de caso. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade). Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15077>. Acesso em: 14 ago. 2019.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Fatores Associados à Evasão Discente na Universidade Federal do Ceará (UFC) de Acordo com as Opiniões de Docentes e de Coordenadores de Cursos. **REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 7, n. 4, p. 343–356, 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3190877>. Acesso em: 14 ago. 2019.

ASSIS, Luciana Mafalda Elias de; MELO, Amilto Francisco de. A evasão sob o olhar dos professores e alunos do Curso de Licenciatura em Matemática do Campus Universitário de Sinop da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, em 2011/2. **REP's: Revista Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 2, p. 347–363, 2015. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1623>. Acesso em: 14 ago. 2019.

ASTIN, Alexander W. Student involvement: a development theory for higher education. **Journal of College Student Development**, v. 25, n. 4, p. 297–308, 1984. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/80f5/d9fcc0a3bad638816893e75b0d2be42c53d5.pdf?ga=2.248137287.1525987498.1565787831-120535487.1565787831>. Acesso em: 14 ago. 2019.

AUERBACK, Karen J.; COLLINS, Linda M. A Multidimensional Developmental Model of Alcohol Use During Emerging Adulthood. **Journal of Studies on Alcohol**, v. 67, n. 6, p. 917–925, nov. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/6735091_A_Multidimensional_Developmental_Model_of_Alcohol_Use_During_Emerging_Adulthood. Acesso em: 20 ago. 2019.

BARBOSA, Stephanie Ingrid Souza; CARVALHO, Diana Lúcia Teixeira de; SOARES NETO, João Batista; COSTA, Francisco José da. Uma análise dos condicionantes da satisfação, da dedicação e do desempenho de estudantes de cursos de Administração. **RAEP: Administração: Ensino e Pesquisa**, n. 2, p. 323–349, 2013. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/23/18>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BARDAGI, Marucia Patta; HUTZ, Claudio Simon. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. **Psico**, v. 43, n. 2, p. 174–184, 2012. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/7870/8034>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BEAN, John P. Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. **Research in Higher Education**, v. 12, n. 2, p. 155–187, 1980. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2FBF00976194.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BEAN, John P.; METZNER, Barbara S. A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. **Review of Educational Research**, v. 55, n. 4, p. 485, 1985. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/1170245?read-now=1&refreqid=excelsior%3A21a39fcca29ab771b401df52f1313c26&seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 14 ago. 2019.

BERGER, Joseph B.; MILEM, Jeffrey F. The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. **Research in Higher Education**, v. 40, n. 6, 1999. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FA%3A1018708813711.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Superior. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas - Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras**. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1997. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=27010&co_midia=2. Acesso em: 14 ago. 2019.

_____. Lei nº 12.089 de 11 de novembro de 2009. Proíbe que uma mesma pessoa ocupe 2 (duas) vagas simultaneamente em instituições públicas de ensino superior. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12089.htm. Acesso em: 18 jan. 2019.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Superior. Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – SisU. Disponível em: http://static03.mec.gov.br/sisu/porta1/static/data/portaria_n21.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. **Altos índices de desistência na graduação revelam fragilidade do ensino médio, avalia ministro.** Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. Portal Oficial do Governo Federal. 06 out. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/40111-altos-indices-de-evasao-na-graduacao-revelam-fragilidade-do-ensino-medio-avalia-ministro>. Acesso em: 20 ago. 2019.

_____. **90% das obras de expansão das universidades foram concluídas, diz CGU.** Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. Portal Oficial do Governo Federal. 28 abr. 2015. Disponível em: <http://legado.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2015/04/90-das-obras-de-expansao-das-universidades-foram-concluidas-diz-cgu>. Acesso em: 23 jul. 2018.

CAMPOS, Carlos Alexandre. **Motivos da evasão:** um estudo com estudantes evadidos do curso de graduação em psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/189941>. Acesso em: 14 ago. 2019.

CASTRO, Alexandre Kurtz dos Santos Sisson de; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Evasão universitária: modelos teóricos internacionais e o panorama das pesquisas no Brasil. **Psicologia Argumento**, v. 32, n. 79, p. 9–17, supl. 1, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/19693/19021>. Acesso em: 14 ago. 2019.

CISLAGHI, Renato. **Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação.** 2008. 273 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Festão do Conhecimento). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/06/Renato-Cislaghi.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

COLLINS, Linda M.; LANZA, Stephanie. T. **Latent class and latent transition analysis - with applications in nthe social behavioral, and health sciences.** New Jersey: Wiley, 2010.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro; MOROSINI, Marília Costa. Evasão na Educação Superior: uma temática em discussão. **Revista Cocar**, v. 7, n. 14, p. 82–89, ago-dez. 2013. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/283/246>. Acesso em: 14 ago. 2019.

DEMETRIOU, Cynthia; SCHMITZ-SCIBORSKI, Amy. **Integration, motivation, strengths and optimism: retention theories past, present and future**. In: HAYES, R. (ed.). Proceedings of the 7th National Symposium on Student Retention, n. 1975, p. 300–312, 2011. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/909d/94498abfe9d8606994c319509f43ac6b06fa.pdf?ga=2.180939111.1525987498.1565787831-120535487.1565787831>. Acesso em: 14 ago. 2019.

DEWILDE, Caroline. Multidimensional measurement poverty in Belgium and Britain: a categorical approach. **Social Indicators Research**, v. 68, n. 3, p. 331–369, 2004. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1023%2FB%3ASOCI.0000033578.81639.89.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

DIOGO, Maria Fernanda; RAYMUNDO, Luana dos Santos; WILHELM, Fernanda Ax; ANDRADE, Sílvia Patricia Cavalheiro de; LORENZO, Flora Moura; ROST, Flávia Trento; BARDAGI, Marúcia Patta. Percepções de coordenadores de curso superior sobre evasão, reprovações e estratégias preventivas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 21, n. 1, p. 125–151, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v21n1/1414-4077-aval-21-01-00125.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

DORE, Rosemary; LUSCHER, Ana Zuleima. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em minas gerais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 772–789, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a07.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

FARIA, Karen Nubya; NOGUEIRA, Ricardo; RAMOS, Maquela Lago; NEVES, Dâmares Ribeiro; RIBEIRO, Camila Lima; SANTOS, Ana Paula. O contexto formativo em uma instituição federal de ensino superior (IFES) em consolidação: visão dos alunos de fisioterapia. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 38, n. 1, p. 72–78, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v38n1/10.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

FREITAS, Bruno Andrade de; COSTA, Érika Carla Alves Canuto da; COSTA, Cláudio Pereira da. Fatores da evasão discente no curso de Engenharia Civil da Universidade Estadual da Paraíba. **Revista Principia**, v. 1, n. 34, p. 69–76, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/1340>. Acesso em: 14 ago. 2019.

GÜNTHER, Hartmut. **Como elaborar um questionário**. Série Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, n. 1. Brasília, DF: UnB, Laboratório de Psicologia Ambiental, 2003. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/lapsam/Texto_11_-_Como_elaborar_um_questionario.pdf. Acesso em 20 ago. 2019.

HAIR, Joseph F.; BLACK, William C.; BABIN, Barry J.; ANDERSON, Rolph E.; TATHAM, Ronald L. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

JIA, Pengfei; MALONEY, Tia. Using predictive modelling to identify students at risk of poor university outcomes. **Higher Education**, v. 70, issue 1, p 127–149, jul. 2015. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10734-014-9829-7>. Acesso em 01 set. 2019.

LAMPORT, Mark A. Student-faculty informal interaction and the effect on college student outcomes: a review of the literature. **Adolescence**, v. 28, n. 112, 1993. Disponível em: <https://www.thefreelibrary.com/Student-faculty+informal+interaction+and+the+effect+on+college...-a014777847>. Acesso em: 20 ago. 2019.

LI, Denise Leyi. **O novo Enem e a plataforma Sisu**: efeitos sobre a migração e a evasão estudantil. Universidade De São Paulo, 2016. 108 f. Dissertação (Mestrado em Economia). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12138/tde-23112016-094256/pt-br.php>. Acesso em 08 set. 2019.

LIMA, Mônica; COUTINHO, Denise; SANTOS, Vauzia. Trajetórias interrompidas no curso de Psicologia em relação ao Bacharelado Interdisciplinar na UFBA. **CAMINE: Caminhos da Educação**. V. 7, n. 2, p. 30–51, 2015. Disponível em: <https://ojs.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/1364/1531>. Acesso em: 14 ago. 2019.

LOBO, Maria Beatriz de Carvalho Melo. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções**. ABMES Cadernos. Brasília: ABMES, 2012. Disponível em: http://www.institutolobo.org.br/imagens/pdf/artigos/art_087.pdf. Acesso em 14 ago. 2019.

LUBKE, Gitta; MUTHÉN, Bengt. Factor-analyzing Likert scale data under the assumption of multivariate normality complicates a meaningful comparison of observed groups or latent classes. **Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal**, v. 11, p. 514-534, 2004. Disponível em: <https://www.coursehero.com/file/10349742/Likart/>. Acesso em 20 ago. 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASSI, Luciana; VILLANI, Alberto. Um caso de contratendência: baixa evasão na licenciatura em química explicada pelas disposições e integrações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 4, p. 975-992, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n4/1517-9702-ep-41-4-0975.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

MATTA, Cristiane Maria Barra da; LEBRÃO, Susana Marraccini Giampietri; HELENO, Maria Geralda Viana. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: Revisão da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n.

3, p. 583–591, set-dez 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-583.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

MELLO, Simone Portella Teixeira de; SANTOS, Elaine Garcia dos. Diagnóstico e alternativas de contenção da evasão no curso de administração em uma universidade pública no Sul do Brasil. **Revista GUAL**, v. 5, n. 3, p. 67-80, dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2012v5n3p67/23665>. Acesso em 20 ago. 2019.

MOROSINI, Marília Costa; CASARTELLI, Alam de Oliveira; SILVA, Ana Cristina Benso da; SANTOS, Bettina Steren dos; SCHMITT, Rafael Eduardo; GESSINGER, Rosana Maria. **A evasão na Educação Superior no Brasil**: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011. In: GARCÍA DE ANDOÁIN *et al.* ICLABES: Primera Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Madrid, E.U.I.T. de Telecomunicación, 2012. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8762/2/A_evasao_na_Educacao_Superior_no_Brasil_uma_analise_da_producao_de_conhecimento_nos_periodicos_Qualis_entre_2000_2011.pdf. Acesso em: 14 ago. 2019.

MOROSINI, Marília Costa; SANTOS, Bettina Steren; SANTOS, Pricila Kohls dos. Um estudo sobre o abandono estudantil numa universidade comunitária brasileira. CONGRESO CLABES III, México DF - México, novembro, 2013. Disponível em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/903/930>. Acesso em 01 set. 2019.

OKSEL, Ceyda; GRANELL, Raquel; MAHMOUD, Osama; CUSTOVIC, Adnan; HENDERSON, A. John. Causes of variability in latent phenotypes of childhood wheeze. **Journal of Allergy and Clinical Immunology**, v. 143, n. 5, 2019. Disponível em: [https://www.jacionline.org/article/S0091-6749\(18\)31723-8/pdf](https://www.jacionline.org/article/S0091-6749(18)31723-8/pdf). Acesso em: 14 ago. 2019.

PASCARELLA, Ernest T. Student-faculty informal contact and college outcomes. **Review of Educational Research**, v. 51, n. 2, p. 276, 1980. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543050004545>. Acesso em: 21 ago. 2019.

PEREIRA, Rosângela Saldanha; ZAVALA, Arturo Alejandro Zavala; SANTOS, Antônio César. Evasão na Universidade Federal de Mato Grosso. **RES: Revista de Estudos Sociais**, v. 13, n. 26, p. 74–86, 2011. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/res/article/view/471/1350>. Acesso em: 14 ago. 2019.

RAMOS, Maria da Graça Gomes. Programa REUNI: uma abordagem sobre Permanência e Evasão na UFPel. Revista **Eventos Pedagógicos**, v.5, n.3, edição especial temática, p. 83 - 101, ago./out. 2014. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1549/1197>. Acesso em 20 ago. 2019.

REINO, Lucianny Raihanny Alves Cavalcante; HERNÁNDEZ-DOMÍNGUEZ, Arturo; FREITAS JÚNIOR, Olival de Gusmão; CARVALHO, Víctor Diogho Heuer; BARROS Petrucio Antonio Medeiros; BRAGA, Marcus de Melo. **Análise das causas da evasão na educação a distância em uma instituição federal de ensino superior.** In: DERMEVAL, Diego; CRESPO, Sérgio (org.). Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2015. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/5121/3526>. Acesso em 14 ago. 2019. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/5121/3526>. Acesso em: 14 ago. 2019.

ROBBINS, Steven B.; LAUVER, Kristy; LE, Huy; DAVIS, Daniel; LANGLEY, Ronelle; CARLSTROM, Aaron. Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. **Psychological Bulletin**, v. 130, n. 2, p. 261–288, 2004. Disponível em: <http://ww.mrmont.com/teachers/self-Predictorsofsuccess2.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

SALES JÚNIOR, Jaime Souza; BRASIL, Gutemberg Hespanha; CARNEIRO, Teresa Cristina Janes; CORASSA, Maria Auxiliadora de Carvalho. Fatores associados à evasão e conclusão de cursos de graduação presenciais na UFES. **Meta: Avaliação**, v. 8, n. 24, p. 488-514 2016. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1073/pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

SANTOS, Leidimar Cândida dos. **O REUNI e a democratização do acesso à Universidade Federal da Bahia:** estudo a partir das dimensões operacional e reestruturação curricular-pedagógica. 2013a. 291 f. Tese (Doutorado em Administração) Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013a. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23876>. Acesso em: 14 ago. 2019.

SANTOS, Patrícia Vaz Sampaio. **Adaptação à universidade de estudantes cotistas e não cotistas:** relação entre vivência acadêmica e intenção de evasão. 2013b. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, 2013b. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/14513>. Acesso em: 14 ago 2019.

SANTOS BAGGI, Cristiane Aparecida dos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 16, n. 2, p. 355–374, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772011000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 ago. 2019.

SANTOS JUNIOR, José da Silva; REAL, Giselle Cristina Martins. A evasão na educação superior: o estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, n. 2, p. 385–402, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n2/1982-5765-aval-22-02-00385.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

SILVA, Fernanda Cardoso da. **O desempenho acadêmico e o fenômeno da evasão em cursos de saúde**. 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Tecnologias em Saúde). Faculdade de Ceilândia, Universidade de Brasília, 2016. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19947/1/2016_FernandaCardosoSilva.pdf. Acesso em: 14 ago. 2019.

SILVA JÚNIOR, A. S.; FRANCISCO JÚNIOR, W. E.; SILVA, J. C.; SILVA, J. M.. Repensando a evasão escolar: uma análise sobre o direito à educação no contexto amazônico. **Holos**, v. 2, p. 199-213, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5667/pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

SPADY, Willian G. Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis. **Interchange**, v. 1, p. 64–85, 1970. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F02214313.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

_____. Dropouts from higher education: toward an empirical model. **Interchange**, v. 2, issue 3, p.38-62, set. 1971. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2F02282469>. Acesso em 01 set. 2019.

TINTO, Vincent. Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, v. 45, n. 1, p. 89–125, 1975. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.874.5361&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

TINTO, Vincent; CULLEN, John. Dropout in higher education: A review and theoretical synthesis of recent research. **Office of Education** (DHEW), Washington, D.C. Office of Planning, Budgeting, and Evaluation, 1973. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED078802.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento.; VELOSO, Iracema Santos; SEIXAS, Joana Angélica Moreira de; GUIMARÃES, Juliana Bahiense de Sousa (Org.). **Diplomação e Evasão nos Cursos de Graduação da UFBA**: 1993 a 2010. Salvador: UFBA, 2012.

_____. **Regulamento de Ensino de Graduação e Pós-graduação *stricto sensu* (REGPG)**. Salvador, 2014. Disponível em: http://www.propg.ufba.br/sites/propg.ufba.br/files/regpg_revisado_resolucao_03_2017_1.pdf. Acesso em: 14 ago. 2019.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Salvador, 2017. Disponível em: <https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/pdi-2018-2022.pdf>. Acesso em 14 ago. 2019.

_____. **UFBA em números 2018**: ano base 2017. Salvador, 2018. Disponível em:

https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/ufba_em_numeros_2018.pdf. Acesso em 20 ago. 2019.

URICK, Angela. The influence of typologies of school leaders on teacher retention: a multilevel latent class analysis. **Journal of Educational Administration**, v. 54 n. 4, p. 434-468, 2016. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JEA-08-2014-0090/full/html>. Acesso em: 16 ago. 2019.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosangela. Evasão escolar na educação superior: de que indicador estamos falando? **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 66, p. 908–937, 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4009/3277>. Acesso em: 16 ago. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário

Prezado(a),

Este questionário tem a finalidade de levantar dados para subsidiar a elaboração de uma Dissertação de Mestrado Profissional em Administração da Universidade Federal da Bahia sobre evasão em cursos de graduação. Não existe resposta certa ou errada. Sempre escolha a alternativa mais coerente para você. O tempo médio para responder todo questionário é de 12 minutos. É muito importante que você responda a todas as questões.

Agradecemos pelo apoio!

Uendel A. da Cruz (Mestrando - NPGA/UFBA)
Prof. Dr. Roberto Brasileiro (Professor Orientador - NPGA/UFBA)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido-o (a) a participar da pesquisa “EVASÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UFBA”. Para isso, será necessária sua participação por meio do preenchimento do questionário apresentado a seguir. Sua participação é voluntária. Suas informações pessoais não serão divulgadas sob nenhum pretexto e todos os dados serão armazenados sob a inteira responsabilidade do pesquisador Uendel A. da Cruz, vinculado ao Mestrado Profissional em Administração da Universidade Federal da Bahia, orientado pelo Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão.

Ao prosseguir neste questionário, você declara ter lido e entendido todas as informações aqui repassadas sobre o estudo, e indica que concorda em participar desta pesquisa.

Diante destes esclarecimentos, assinale uma das duas alternativas a seguir.

- Li e declaro minha ciência sobre os procedimentos desta pesquisa e minha condição voluntária de participante.
- Não concordo em participar.

Questões introdutórias

1. Qual das situações melhor descreve sua situação na UFBA?
 - Estou ativo e matriculado em pelo menos uma disciplina.
 - Estou ativo, mas troquei de curso.
 - Não me matriculei em disciplinas neste semestre, mas pretendo voltar.
 - Não me matriculei em disciplinas nos últimos dois semestres, mas pretendo voltar.

- () Não me matriculei em disciplinas nos últimos três semestres ou mais, mas pretendo voltar.
- () Não pretendo voltar para o curso que iniciei.
- () Outro (especifique)

2. Qual curso você frequentou? _____

3. Quantos semestres você chegou a cursar na UFBA? _____

Motivos para evasão

4. A seguir, marque o quanto cada um dos motivos abaixo foi forte ou fraco para influenciar a decisão de deixar ou parar seu curso universitário, ainda que momentaneamente:

Num.	Item	1 – Muito fraco	2	3	4	5- Muito forte
1	Dificuldades financeiras para pagar o curso					
2	Ter que morar longe da minha família					
3	Não ter certeza se estou no curso certo					
4	Imaturidade dos colegas					
5	Dúvidas com relação a minha escolha profissional					
6	Reprovar mais de uma vez na mesma disciplina					
7	Diferença entre a minha idade e a dos demais colegas					
8	Relacionamento ruim com os colegas de sala					
9	Perceber que o meu curso superior não é a única possibilidade para conseguir um bom emprego					
10	Assumir responsabilidades de morar sozinho					
11	Trabalhar no mesmo horário das aulas					
12	Não fazer amigos na faculdade/universidade					
13	Reprovar em várias disciplinas					
14	Baixo reconhecimento profissional em longo prazo					
15	Precisar morar em república					
16	Decepção com o curso					
17	Meu atual emprego exigir muito de mim no momento					
18	Estar na faculdade/universidade por imposição da família					
19	Aumento das despesas em casa					
20	O mercado de trabalho ser muito limitado					

21	Precisar deixar de trabalhar para ter tempo de fazer os estágios					
22	Ter caso de doença grave na família					
23	Perceber que a atividade profissional não será tão prazerosa quanto eu imaginei					
24	Aumento do preço da mensalidade					
25	Indecisão sobre continuar ou não no meu curso superior atual					
26	Perceber que o curso poderá não ajudar a conseguir um bom emprego no futuro					
27	Morar longe da faculdade/universidade					
28	Reprovação em uma disciplina					
29	Perceber que as pessoas pensam de uma forma muito diferente de mim					
30	Não saber ao certo onde poderei trabalhar depois de me formar					
31	Ter desempenho baixo em algumas disciplinas					
32	Vontade de conhecer outro curso					
33	Falta de livros na biblioteca					
34	A carreira não ser como eu achava que seria					
35	A maneira como os professores ensinam					
36	A faixa salarial da profissão ser muito baixa					
37	Não haver internet disponível no campus					
38	Relacionamento ruim com os professores					
39	Ter uma classe social diferente de meus colegas					
40	Dificuldade para entender as matérias do curso					
41	Ter que morar sozinho					
42	Professores não darem atenção aos alunos					
43	Não ter ajuda dos colegas quando tenho dificuldades para aprender algum conteúdo					
44	Os equipamentos dos laboratórios serem ultrapassados					
45	Não ter tempo de realizar os estágios					
46	A instituição não oferecer nenhum programa de acompanhamento pedagógico					
47	Dificuldade de acesso à internet no campus					
48	Tirar notas abaixo da média					
49	Necessidade de comprar um imóvel					
50	Falta de assistência da coordenação do curso					
51	A instituição não oferecer oportunidades de intercâmbio					
52	Assumir novas atribuições profissionais que impossibilitem a continuidade dos estudos					
53	A instituição ser desorganizada					

5. Além dos motivos para evasão citados acima, houve outra(s) razão(ões) para você interromper ou abandonar seu curso universitário? Quais?
-

Dados sobre você

6. Idade atual (em anos completos): _____
7. Gênero:
- () Feminino
- () Masculino
8. Possui alguma graduação completa?
- () Sim
- () Não