

EVASÃO DE DISCENTES: UM ESTUDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

UENDEL ANUNCIÇÃO DA CRUZ

Universidade Federal da Bahia

uendel.cruz@ufba.br

ROBERTO BRAZILEIRO PAIXÃO

Universidade Federal da Bahia

robertobrazileiro@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa objetivou identificar quais foram os principais motivos da evasão entre discentes da graduação de uma Instituição Federal de Ensino Superior. A pesquisa é de caráter quantitativo, realizada por meio de dados secundários e aplicação da escala Motivos de Evasão no Ensino Superior (M-ES), através de questionário online. A amostra foi composta por 349 alunos evadidos durante o período de 2014.1 a 2019.1. De acordo como os resultados obtidos nesta pesquisa, a maioria dos evadidos 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 4 primeiros semestres e 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. Quanto aos motivos, por meio da Análise de Classes Latentes, verificou-se que os itens com mais poder de influência na decisão de evadir foram referentes à dimensão Falta de Suporte (dificuldade de conciliar trabalho e estudo). Então, conclui-se que a instituição de Ensino Superior pode contribuir adotando estratégias que permitam a melhor integração dos alunos ao ambiente acadêmicos, tais como a flexibilização dos horários de aula para os alunos que necessitem trabalhar.

Palavras-chave: Motivos. Evasão. Discentes. Ensino superior.

1. INTRODUÇÃO

O acesso às Universidades Públicas Federais foi ampliado após algumas ações propostas pelo governo, como o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU). Um exemplo disso, em 2008 a UFBA possuía 57 cursos presenciais de graduação, e no final de 2017 a instituição já contava com pelo menos 93 cursos. Com isso, a quantidade de alunos matriculados passou de 20 mil para 33 mil durante esse mesmo período (UFBA, 2018). Todavia esses programas não repercutiram positivamente para o aumento do número de concluintes nas universidades federais do Brasil, nem para a redução das taxas de evasão, que passou de cerca de 11% em 2010 para 49% em 2014 (BRASIL, 2016). A pesquisa realizada por Ramos (2014) na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) confirma que apesar do aumento na quantidade de cursos oferecidos, graças aos programas federais, o percentual de alunos evadidos ainda é expressivo, e teve um aumento de 10% ao longo de quatro anos, passando de 23% para 33%.

A evasão pode ser conceituada como a decisão espontânea do aluno em ausentar-se do curso, todavia é impulsionada por diversos motivos que impossibilitam a boa integração do estudante ao ambiente acadêmico (TINTO, 1975). Assim, visto que alguns motivos reforçam ou atenuam a decisão do discente em deixar seu curso antes da diplomação, a evasão é conceituada como a atitude do aluno em sair do curso de origem de forma definitiva (MELLO; SANTOS, 2012; SALES et al., 2016).

Em relação aos motivos para evasão nas IES, é possível encontrar uma gama de propulsores: dificuldades na relação ensino-aprendizagem, incompatibilidade entre a vida acadêmica e as exigências do mundo do trabalho, insegurança em relação ao exercício da profissão, escolha precoce da profissão, desinformação a respeito da natureza dos cursos, deficiência da escolaridade anterior, infraestrutura deficiente (salas, equipamentos, laboratórios, bibliotecas), desencanto dos alunos com os cursos escolhidos em segunda ou terceira opção, etc. (AMBIEL, 2015; ANDRIOLA, 2009; ASSIS; MELO, 2015; CUNHA; MOROSINI, 2013; INGRID et al., 2013; PEREIRA; ZAVALA; SANTOS, 2011; SALES et al., 2016).

Vários autores concordam que ainda são poucos os estudos sistematizados sobre evasão nas IES brasileiras, sendo necessários novos estudos mais detalhados para melhor compreensão do fenômeno da evasão (ANDRADE, 2014; ANDRIOLA, 2009; BARDAGI; HUTZ, 2012; SANTOS, 2013b). Pode-se constatar, por meio dos resultados do trabalho realizado por Santos (2013a), que 78% dos coordenadores dos cursos da UFBA têm percepção de que a evasão na instituição está cada vez mais elevada. Dessa maneira, 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 da UFBA (SANTOS, 2013a). Corroborando com 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. Isto dificulta a realização de comparações ou diagnósticos abrangentes, devido à extensão e a complexidade da instituição (ANDRADE, 2014)

Diante do exposto, evidencia-se a relevância desse estudo, pois o aluno que não conclui o curso, seja devido à transferência para uma IES privada ou pela saída definitiva do sistema educacional, estará desperdiçando os recursos que a sociedade investiu para sua formação (financeiro, estrutura, pessoal, etc.), além de ter ocupado a vaga de outro aluno que poderia ter saído diplomado (CASTRO; TEIXEIRA, 2014). Visando isto, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar quais foram os principais motivos da evasão dos estudantes de graduação, na modalidade presencial com progressão linear, da UFBA.

Este artigo está estruturado em cinco partes, incluindo a primeira que refere-se à introdução. Na segunda é apresentado um recorte teórico sobre os modelos para estudo da

evasão. Na terceira os procedimentos metodológicos são detalhados, compondo o protocolo da pesquisa. Na quarta são apresentados os resultados encontrados e sua correspondência, ou não, com estudos anteriores. E, por fim, são feitas as considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A evasão é um fenômeno complexo e enigmático que ocorre em todos os níveis de ensino, tipos de instituição e sistema educacional. Para os estudos realizados com IES, a desistência do aluno em continuar os estudos também é denominada como abandono, saída, perda, deserção e fuga (CUNHA; MOROSINI, 2013). Ou seja, trata-se do desligamento do aluno em relação ao curso, instituição ou sistema de ensino por qualquer motivo diferente da diplomação. Desse modo, a evasão poderá ocorrer de forma voluntária ou obrigatória, a partir de influência positiva ou negativa, de circunstâncias internas ou externas, impedindo que o aluno conclua seu curso (CUNHA; MOROSINI, 2013 apud ARRIAGA, 2012).

A partir disso, torna-se necessário definir o momento e a forma de ocorrência da evasão. Diante dessa necessidade e da falta de parâmetros na literatura, os autores Vitelli e Fritsch (2016) desenvolveram uma matriz composta pelas dimensões Granularidade e Temporalidade. Por meio dessa classificação pretende-se melhorar as análises e resultados das pesquisas sobre a evasão no ensino superior.

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: Vitelli e Fritsch, 2016.

2.1 MODELOS TEÓRICOS SOBRE EVASÃO E PERMANÊNCIA NAS IES

Os primeiros modelos para o estudo da evasão em IES foram desenvolvidos há um bom tempo nos países desenvolvidos. Em 1970, Spady elaborou um modelo para explicar o processo de abandono. Esse modelo foi baseado na teoria social que Durkheim usou para explicar o suicídio. Assim, os alunos com baixa integração ao ambiente acadêmico, tendem a abandoná-lo (SPADY, 1970).

Após isso, aproveitando esses conhecimentos, Tinto (1975) desenvolveu o modelo de integração de estudantes. Ressalta-se que ele tem sido considerado um dos mais atuantes pesquisadores e influentes autores sobre o tema da permanência e evasão (SILVA, 2016), e cujo trabalho tem sido o ponto inicial da maioria das discussões sobre evasão (AMBIEL, 2015; ANDRIOLA, 2009; BARDAGI; HUTZ, 2012; CUNHA; MOROSINI, 2013; LOBO, 2012). Por isso, o modelo de integração de Tinto destaca-se e tem servido de base para a maioria dos

trabalhos com essa temática. Tinto (1975) ampliou as concepções para a existência das diversas formas de ocorrência de interrupção do curso, são elas: fracasso acadêmico, desistência voluntária, abandono, afastamento temporário e transferência. Este modelo tem como pressupostos básico a análise do grau de integração que os alunos possuem em relação aos aspectos sociais e acadêmicos da instituição. Posteriormente, foram adicionados outros fatores ao modelo, como aprendizagem, finanças, ajustamento, incongruência, isolamento, dificuldade e obrigações (CISLAGHI, 2008).

A partir disso, o estudo da evasão no contexto do ensino superior despertou o interesse de outros pesquisadores que, em busca da melhor compreensão sobre esse fenômeno, desenvolveram outros modelos: Ambiel (2015-2019), Robbins et al. (2004), Berger e Milem (1999), Astin (1984), Bean (1980-1985) e Pascarella (1981).

Ambiel (2015) desenvolveu um modelo baseado numa abordagem integrativa, ou seja, uma metodologia que busca contemplar o maior número possível de fatores que podem ter influenciado na evasão. Observa-se que, atualmente, as abordagens integrativas, ou seja, a combinação de modelos diversos, apresentam as melhores possibilidades para a análise dos principais motivos de evasão de alunos. A partir desse entendimento, e com a ajuda de alunos ativos de IES públicas e privadas, surgiu a Escala para Estudo da Evasão no Ensino Superior (M-ES), objetivando antecipar os motivos que teriam mais impacto na decisão dos alunos para evadir. Diante desse contexto e conforme o levantamento teórico e empírico das questões que possuem maior força sobre a evasão nos cursos de graduação de IES públicas e privadas, o autor categorizou os motivos em sete dimensões:

a) Motivos Relacionados à Autonomia (“Ter que morar longe da minha família”, “Assumir responsabilidades de morar sozinho”, etc.);

b) Motivos Vocacionais (“Não ter certeza se estou no curso certo”, “Decepção com o curso”, “Perceber que a atividade profissional não será tão prazerosa quanto eu imaginei”, etc.);

c) Motivos Interpessoais (“Imaturidade dos colegas”, “Relacionamento ruim com os colegas de sala”, “Ter uma classe social diferente de meus colegas”, etc.);

d) Motivos Relacionados à Falta de Suporte (“Trabalhar no mesmo horário das aulas”, “Ter caso de doença grave na família”, “Dificuldades financeiras para pagar o curso”, etc.);

e) Motivos Relacionados ao Desempenho Acadêmico (“Reprovação em uma disciplina”, “Tirar notas abaixo da média”, etc.)

f) Motivos Institucionais (“Relacionamento ruim com os professores”, “A instituição não oferecer nenhum programa de acompanhamento pedagógico” etc.) e;

g) Motivos Relacionados à Carreira (“O mercado de trabalho ser muito limitado”, “A faixa salarial da profissão ser muito baixa”) (AMBIEL, 2015-2019).

Esse modelo foi baseado em diversas fontes, devido a complexidade e variedade dos motivos que envolvem o fenômeno da evasão. Todavia, as principais contribuições teóricas advêm dos estudos realizados por Tinto (1975), Demetriou e Schmitz-Sciborski (2011). Também houve a colaboração de alguns estudos realizados por autores brasileiros, assim como juízes com experiência no assunto (AMBIEL, 2015). Desse modo, o trabalho desenvolvido por Ambiel (2015) possui pontos convergentes e complementares, que são úteis para diferentes abordagens no estudo da evasão. Ele consegue contemplar a maioria das categorias listadas no estudo de Robbins e colaboradores (2004), exceto quanto aos motivos relacionados às teorias motivacionais. Esse modelo também corrobora com os resultados obtidos por Tinto (1975), no que diz respeito ao agrupamento dos motivos institucionais e desempenho acadêmico, e em relação aos motivos mais amplos, traz uma análise dos aspectos financeiros, vocacionais e autonomia em relação a família, outrora apresentados por Demetriou e Schmitz-Sciborski (2011) (AMBIEL, 2015). Desse modo, a M-ES apresenta motivos mais típicos da nossa realidade.

Além disso, essa escala acrescenta alguns motivos não mencionados pelo modelo integrativo de Robbins et al. (2004), como: falta de estágios, deficiência nos serviços de infraestrutura (biblioteca, laboratório, internet, etc.) e problemas de saúde e casamento, aumento das despesas em casa, ocorrência de doença grave na família e necessidade de comprar um imóvel, contudo, sem a intenção de esgotá-los (CAMPOS, 2018). Destarte, buscando preencher algumas lacunas apontadas por Ambiel (2015), quanto ao tipo de instituição e situação dos alunos que participaram da pesquisa, Campos (2018) realizou um estudo e aplicou a M-ES para os estudantes dos cursos de psicologia, filosofia e ciência da computação. Assim, a amostra foi composta por 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 foram mais relacionados a carreira, enquanto que no curso de ciência da computação foram motivos vocacionais e ao desempenho (CAMPOS, 2018).

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza quantitativa e caráter descritivo. Desse modo, a população para foi composta por estudantes evadidos do curso e da instituição, pois estavam há dois semestres ou mais, sem realizar inscrição em componentes curriculares dos cursos de graduação (presencial com progressão linear) da UFBA no período entre 2014.1 a 2019.1. A delimitação dos semestres para selecionar esses alunos foi estabelecida com base na literatura, onde é possível evidenciar que os dois primeiros semestres do curso são decisivos para a ação do abandono ou da permanência na graduação (ANDRIOLA, 2009; VITELLI; FRITSCH, 2016).

Posteriormente, realizou-se, um levantamento da população de evadidos com a ajuda da STI (Superintendência de Tecnologia da Informação) que, após autorização da Superintendência de Administração Acadêmica (SUPAC), forneceu os dados para pesquisa. O total de alunos considerados evadidos foi 3666. 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). 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.

Após isso, o questionário foi enviado pelo SurveyMonkey, sendo composto primeiramente pela apresentação da pesquisa, onde os alunos foram informados sobre o objetivo, instruções para as respostas e o tempo total estimado de resposta. 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. Logo após, 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 UFBA. Por conseguinte, foi utilizada a M-ES de Ambiel (2015) com adaptações realizadas por Campos (2018), quanto ao tempo verbal das questões. O Instrumento em questão é composto por 53 questões, em formato de escala Likert de cinco pontos, variando de 1 (muito fraco) a 5 (muito forte), distribuídas em sete dimensões.

Em março de 2019 iniciou-se a coleta dos dados primários junto aos participantes da pesquisa através do questionário online. Os dados foram coletados no período de março a abril de 2019. A análise de dados 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, dados omissos, dentre outros.

A amostra de estudantes evadidos 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. 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). 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 suas respostas (COLLINS; LANZA, 2010). Essa análise tem sido cada vez mais utilizada por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, como nas Ciências Sociais e (DEWILDE, 2004; COLLINS e LANZA, 2010), saúde (AHANCHI et al., 2019), educação (URICK, 2016), dentre outras. Assim, 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 desse 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, nesse trabalho, 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, o qual varia entre zero e um, representa 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, são considerados como satisfatórios quando é superior a 0,7 (COLLINS; LANZA, 2010). Pode também utilizar-se 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. Por fim, a partir do padrão de respostas de cada estudante e por intermédio da interpretação das probabilidades condicionais, foram criados grupos distintos nomeados de alta, média ou baixa probabilidade de evasão.

4. RESULTADOS

Dos 3666 alunos evadidos, aproximadamente 17,4% (638) responderam o questionário. Para validação da amostra, foram excluídos 279 (43,73%) respondentes conforme os seguintes critérios: a) não ter aceito o termo de consentimento para responder as questões da pesquisa,

quatro respondentes, b) não terem respondido a nenhum dos itens, 68 respondentes, c) declararam-se ativos e com inscrição em pelo menos uma disciplina, 73 respondentes, d) informaram ter inscrição em disciplina em outro curso na mesma instituição, 11 respondentes, e) atestaram já ter concluído o curso, 9 respondentes, f) não assinalaram uma ou mais questões inseridas para controle de atenção e validação das respostas, 24 respondentes, g) relataram muita intensidade para os itens 1 e 24 da escala (trata-se de questões relacionadas a pagamento de mensalidades, portanto não se aplica ao contexto da UFBA), 71 respondentes e, h) ter deixado a maioria dos itens em branco, dezenove 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	
		n	% Válido	n	% 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
CR	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 a população de evadidos do sexo masculino foi 2044 (55,8%), essa proporção manteve-se em relação a amostra de 194 (54%). Esse resultado está compatível com os resultados de pesquisas nacionais (AMBIEL, 2015; MELLO; SANTOS, 2012; PEREIRA; ZAVALA; SANTOS, 2011). De acordo com os resultados desses autores, apesar de existir um equilíbrio de homes e mulheres no ingresso a faculdade, os homens ainda lideram os índices de abandono.

No que diz respeito a idade dos alunos evadidos, quanto à população, a idade mínima foi 19 anos e a idade 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 a faculdade. Esse resultado também está de acordo com os resultados obtidos pelos autores Vitelli e Fritsch (2016), pois eles identificaram que a evasão acontece com maior intensidade entre os discentes que ingressam com idade mais elevada. Assim, eles 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 2914 (79,5%) e 290 (80,8%), respectivamente. Este resultado corrobora com as pesquisas realizadas em outras universidades públicas, em que a amostra de alunos evadidos foi composta, quase que na totalidade, auto declarados como solteiros (ANDRIOLA, 2009; BARBOSA et al., 2013). No entanto, segundo os autores este não parece ser um bom parâmetro para caracterizar o perfil daqueles que abandonam 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 que, conforme Tabela 1, 22,8% da população e 18,9% da amostra não possuem nota registrada no SIAC, 44,9% da população e 42,6% da amostra não 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; SALES et al., 2016; SILVA, 2016; SPADY, 1970; TINTO, 1975).

A partir dos dados obtidos em relação ao ano de ingresso, pode-se perceber que 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 população ingressaram por meio do vestibular, enquanto 46% da amostra 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 usado o SISU. Assim, pode-se verificar que a amostra contém alunos que ingressaram mais recentemente na universidade.

Sobre possuir graduação anterior, observa-se que 53,3% da amostra estava fazendo a sua 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, que retornaram a faculdade depois de estabelecer carreira ou família e normalmente estão fazendo a segunda graduação, tem mais chances de evadir do que aqueles que são mais jovens, recém ingressos e que estão fazendo sua primeira graduação.

Quando questionados em qual semestre eles deixaram de frequentar as aulas, dos 280 que responderam, aproximadamente 26% abandonaram o curso ainda no primeiro semestre. 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; Pereira; Zavala e Santos, 2011; Tinto, 1975 os quais constataram que mais da metade dos abandonos ocorrem em alunos matriculados nos primeiros anos de faculdade.

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 retornarem

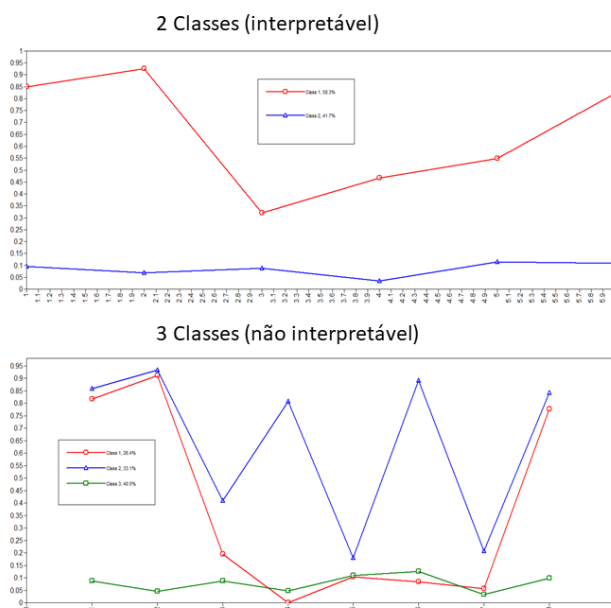
ao curso no qual estão matriculados na UFBA. Assim, 132 (36,77%) alunos expressaram o desejo de voltar a estudar, enquanto 162 (45,13%) informou que não pretende voltar para o curso/instituição. Um total de 65 alunos não responderam a esta questão.

Em relação à forma de distribuição da evasão nos cursos de graduação analisados, eles 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 %.

4.1 ANÁLISE DE CLASSES LATENTES

Na dimensão Falta de Suporte, os dados analisados, conforme Figura 1, sugerem que o modelo mais interpretável foi o que possui duas classes. Essa escolha foi baseada, principalmente, em função da sua interpretabilidade.

Figura 1 - Modelos LCA para dimensão Falta de Suporte.



Fonte: elaborado pelo autor.

Vale ressaltar que, conforme a Tabela 2, 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. 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 Alta/Média 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 que existem mais estudantes na Classe 1, Média/Alta probabilidade (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 2 - 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 que os modelos não fossem interpretáveis, e causando problemas no ajuste do modelo LCA. Dessa forma, esses itens não foram considerados bons indicadores para esta dimensão e, por isso, foram excluídos da análise.

Após isso, 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 2 evidenciam que dois itens desta dimensão mostraram-se mais relevantes por terem percentual significativo de estudantes que compõem a categoria "Médio a muito forte". São eles: “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 probabilidades para categoria "Médio a muito forte" (17,9%). Nota-se que o “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 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 os achados 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 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 e 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 no orçamento financeiro da família.

Os resultados de uma pesquisa sobre possíveis causas de evasão de um curso de licenciatura em Matemática de uma Universidade pública (UNEMAT) revela que as dificuldades advindas da impossibilidade de trabalhar e estudar simultaneamente foram apontadas entre os motivos relevantes para evasão, visto que afeta o desempenho em função da falta de tempo para dedicação às atividades exigidas pelo curso (ASSIS; MELO, 2015). Ratificando essa análise, Pereira; Zavala; Santos (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 essa 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.

Para a dimensão Motivos Vocacionais, o melhor modelo, baseando-se na interpretabilidade, é o com 2 Classes. A entropia de 0,92 é considerada muito boa e também indica o uso desse modelo, pois consegue distinguir bem os grupos. Observa-se que os estudantes dividiram-se de forma relativamente equitativa, na Classe 1 (n=170, 47,3%) aqueles com perfil de alta probabilidade para evasão (denominada “Alta probabilidade”), e na Classe 2 (n=189, 52,7%) denominada “Baixa probabilidade”. Esses sentimentos de dúvida, de acordo com Andrade (2014), expressam as insatisfações com o curso, gerando questionamentos de diversas ordens, mas que não exige do estudante uma tomada de decisão imediata. Todavia, essa dimensão não apresentou relevância para a evasão dos estudantes em análise.

Na dimensão 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. A entropia de 0,88 também remete para essa escolha, pois demonstra como é boa a separação das classes latentes, isto é, os grupos se mostram bem distintos. Assim, 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 esta dimensão não é tão significativa para explicar a evasão da amostra pesquisada.

A análise da dimensão Motivos Relacionados à Carreira, indica que os modelos com 2 e 3 classes são interpretáveis. No entanto, o modelo com 3 classes foi escolhido, visto que se mostra mais condizente com as bases teóricas e a realidade quanto aos motivos que podem causar a evasão. Isso porque significa que existe claramente um grupo com média probabilidade de evadir por esse motivo, ou seja, não deixam claro se a carreira é importante ou não para abandonar o curso, diferente dos outros dois grupos: um que indica uma alta probabilidade de indicar esse motivo e outro com baixa probabilidade. Além disso, o modelo com 3 classes possui os menores valores de AIC e BIC, o que também aponta para essa escolha, e uma boa entropia (0,8). 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%). Porém não foi significativa para representar a evasão.

Para dimensão Motivos Interpessoais, os resultados indicam que o melhor modelo foi com 2 classes devido a interpretabilidade do modelo. A entropia de 0,89 reforça a escolha desse modelo com 2 Classes, pois distinguiu bem os grupos. O menor valor de BIC também corrobora com a escolha. Pode-se 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 baixa relevância dos motivos interpessoais para o abandono do curso nessa amostra.

Na dimensão Desempenho Acadêmico, segundo os resultados analisados, o modelo com 3 classes foi escolhido considerando a melhor interpretabilidade das classes latentes, pois é mais condizente com os resultados apontados pelos estudos de evasão. Apesar de não ser a melhor, a entropia (0,9) é considerada boa para ajuste do modelo, pois remete para clara distinção entre os três grupos. Assim como o menor valor de BIC. Observa-se que existem mais estudantes na

Classe 1 (baixa probabilidade, n=264, 73,5%) do que nas outras classes. Isso significa uma baixa relevância do Desempenho Acadêmico para o abandono do curso nessa amostra.

E para dimensão Autonomia, segundo os resultados analisados, o modelo de 2 classes foi escolhido devido a melhor interpretabilidade das classes latentes. A entropia (0,82) também foi considerada como boa. Além disso, o BIC também apontou para o modelo com 2 Classes. Observa-se que nesta 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%). Assim, a dimensão Autonomia também não teve relevância para a evasão nessa amostra.

De uma forma geral, a análise da escala M-ES através da Latent Class Analysis (LCA) possibilitou verificar o percentual de evadidos que possuem alta probabilidade de associar os motivos contidos nas dimensões apresentadas com a evasão. A dimensão falta de suporte se destacou como relevante para explicação do abandono. Todavia, os motivos relacionados às dimensões Motivos Institucionais, Carreira, Desempenho Acadêmico, Autonomia e Motivos Interpessoais 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 muitas questões remeteram para a falta de suporte.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se considerar que os objetivos desta pesquisa foram atingidos, uma vez que foi possível caracterizar o perfil de alunos evadidos e verificar os principais motivos para evasão, sem a intensão de esgotá-los, devido à complexidade desse fenômeno. Quanto a caracterização do perfil dos alunos em situação de evasão na UFBA, conclui-se que a população pesquisada foi composta por evadidos 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 4 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. Em relação aos motivos relacionados a evasão analisados com a escala M-ES, observou-se que os itens com maior poder de influência na decisão de evadir foram aqueles referentes à dimensão Falta de Suporte. Desse modo, de acordo com os estudantes, as motivações advêm, principalmente, das questões relacionadas ao emprego (impossibilitando que eles conciliassem o trabalho com estudos).

Uma limitação desse estudo se deve à aplicação dos questionários somente por meio eletrônico, isso fez com que mais da metade não tivesse retorno. Provavelmente, isso ocorreu devido aos e-mails cadastrados estarem desatualizados ou falta de interesse dos evadidos pelos assuntos relacionados a essa instituição. Outra limitação, deu-se pela dificuldade de acesso aos dados, impossibilitando a inclusão de alunos que tiveram outras formas de evasão, assim como o estabelecimento de índices de abandono. Por conseguinte, não foi possível realizar o mapeamento da taxa de evasão geral ou por cursos, nem relacionar os motivos relatados pelos evadidos aos cursos ou áreas de conhecimento.

No entanto, entende-se que este estudo foi relevante e trouxe contribuições significativas. Esses resultados servirão como suporte para os gestores adotarem estratégias objetivando amenizar a ocorrência do abandono do curso. Convém destacar que novas pesquisas sejam realizadas visando confirmar os resultados obtidos. Como sugestão para pesquisas futuras, destaca-se a necessidade de identificar os motivos de acordo com as áreas de conhecimento, além da realização de abordagem qualitativa para aprofundar a compreensão da ocorrência dos mesmos.

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.
- AMBIEL, R. **Pesquisa UFBA** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por uendel.cruz@ufba.br, em 20 mar. 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, Amílto 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.
- 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.
- 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. n. 2, p. 323–349, 2013. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/23/18>. 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?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. 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, 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.

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 Fissão 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.

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.

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.

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.

PASCARELLA, Ernest T. Student-faculty informal contact and college outcomes. **Review of Educational Research**, v. 51, n. 2, p. 276, 1981. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271926682_Faculty_and_Student_Relationships_Context_Matters. Acesso em: 14 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.

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://www.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/bitstream/ri/23876/1/Leidimar%20C%20c%20ndida.pdf>. 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/bitstream/ri/14513/1/Disserta%20a7%20c%20a3o%20de%20Mestrado%20-%20Patr%20c%20adcia%20Vaz.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.

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%2FBF02214313.pdf>. Acesso em: 14 ago. 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.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **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.

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.