UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

PATRÍCIA VAZ SAMPAIO SANTOS

Adaptação à Universidade dos Estudantes Cotistas e Não Cotistas: Relação entre Vivência Acadêmica e Intenção de Evasão

Salvador
2013

PATRÍCIA VAZ SAMPAIO SANTOS

Adaptação à Universidade de Estudantes Cotistas e Não Cotistas: Relação entre Vivência Acadêmica e Intenção de Evasão

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

.

Área de Concentração: Psicologia Social e do Trabalho

Orientador: Prof. Dr. Mauro de Oliveira Magalhães

Salvador

2013

Santos, Patrícia Vaz Sampaio
S231 Adaptação à universidade de estudantes cotistas e não cotistas: relação entre vivência acadêmica e intenção de evasão / Patrícia Vaz Sampaio Santos. - Salvador, 2013.
112 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Mauro de Oliveira Magalhães
Dissertação(mestrado)–Universidade Federal da Bahia,Instituto de Psicologia.

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

CDD – 378.81

BANCA EXAMINADORA:

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

Prof. Dr. Adriano de Lemos Alves Peixoto
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof.ª Dr.ª Tattiana Tessyé Freitas da Silva
União Metropolitana de Educação e Cultura - UNIME

Agradecimentos

Agradecer é jamais esquecer que nenhum esforço é empreendido sozinho. Chegar onde estamos é sempre um conjunto de aprendizados, decisões, e pessoas que contribuem para nosso sucesso.

Não dá para digitar o último ponto desta dissertação sem agradecer imediatamente, e principalmente, a Deus, Senhor da minha vida, que me presenteou com a aprovação no Mestrado em Psicologia na UFBA e honrou a minha fé com a conclusão de mais este ciclo.

Quero agradecer a minha amada família, meus pais e irmã, pelo apoio sem medidas, pelas orações e por me transmitir valores e princípios mais importantes e vitais que qualquer título!

Ao meu marido, que compartilhou todos os momentos de felicidades e angústias que envolveram este desafio, entrego, mais uma vez, um coração repleto de agradecimento, carinho e amor.

Aos colegas do curso de Mestrado, por dividir os sabores e dissabores de realizar esse investimento e principalmente pela torcida constante.

Ao meu orientador Mauro Magalhães agradeço pela sugestão do tema (que para uma estudante cotista na graduação, encaixou perfeitamente), pela supervisão e disponibilidade ao longo desses anos. A Adriano Peixoto pelos feedbacks nos Seminários de Qualificação, apoio na realização deste trabalho e atenção disponibilizada sempre que solicitado.

Sem esquecer que os desafios sempre virão, agradeço a todos que passam na minha vida e deixam marcas positivas.

Patrícia Vaz

SUMÁRIO

RESUMO..... 6
ABSTRACT 7
LISTA DE FIGURAS..... 8
LISTA DE TABELAS..... 9

INTRODUÇÃO..... 11

CAPÍTULO I..... 21
1.1 Evasão no Ensino Superior..... 21
1.2 Principais Modelos Explicativos de Evasão.....26
1.2.1 Modelo do Processo de Abandono de Spady..... 26
1.2.2 Modelo de Integração do Estudante de Tinto..... 29
1.2.3 Modelo de Desgaste de Estudantes de Bean..... 36
1.2.4 Modelo Conceitual do Impacto dos Ambientes Universitários de Pascarella..... 38
1.2.5 Modelo do Envolvimento do Estudante de Astin..... 41
1.2.6. Síntese do Item..... 42
1.3 Expansão do Ensino Superior e Ações Afirmativas.....43
1.4 Evasão, Sistema de Cotas e Integração Universitária 45

CAPÍTULO II – Método..... 50
2.1 Participantes 50
2.2 Modalidades de Cursos de Graduação..... 50
2.3 Instrumentos 51
2.4 Procedimentos de Coleta de Dados 53
2.5 Tratamento e Análise dos Dados..... 53

CAPÍTULO III - Resultados e Discussão..... 54
3.1. Caracterização da Amostra..... 54
3.1.1 Perfil da Amostra Total participante..... 54

3.1.2 Perfil dos Estudantes dos Cursos Tradicionais..... 58

3.1.2.1 Perfil dos Estudantes Cotistas dos Cursos Tradicionais..... 58

3.1.2.2 Perfil dos Estudantes Não Cotistas dos Cursos Tradicionais..... 60

3.1.3 Perfil dos Estudantes dos Cursos de Bacharelado Interdisciplinar..... 63

3.1.3.1Perfil dos Estudantes Cotistas dos Bacharelados Interdisciplinares..... 63

3.1.3.2Perfil dos Estudantes Não Cotistas dos Bacharelados Interdisciplinares..65

3.2 Resultados - Cursos Tradicionais (Ingresso via Vestibular)..... 69

3.2.1. Preditores de Satisfação com a Formação na Amostra de Estudantes Cotistas..... 72

3.2.2. Preditores de Satisfação com a Formação na Amostra de Estudantes Não Cotistas..... 74

3.2.3. Preditores de Intenção de Abandono na Amostra de Estudantes Cotistas..77

3.2.3. Preditores de Intenção de Abandono na Amostra de Estudantes Não Cotistas..... 79

3.3 Resultados - Cursos de Bacharelado Interdisciplinar (Ingresso via ENEM).... 81

3.3.1 Preditores de Satisfação na Amostra de Estudantes Cotistas dos BIs..... 83

3.3.2 Preditores de Satisfação na Amostra de Estudantes Não Cotistas dos BIs..84

3.3.3 Preditores de Intenção de Abandono na Amostra de Estudantes Cotistas dos BIs.....86

3.3.4 Preditores de Intenção de Abandono na Amostra de Estudantes Não Cotistas dos BIs..... 87

3.4 Considerações Finais..... 89

REFERÊNCIAS..... 93

ANEXO.....107

RESUMO

A presente pesquisa investigou as diferenças da vivência acadêmica de estudantes cotistas e não cotistas. Subjacente a este objetivo, buscou-se comparar o poder preditivo dos componentes das variáveis integração social e integração acadêmica em relação à satisfação com a formação e intenção de evasão de estudantes cotistas e não cotistas, em cursos tradicionais e bacharelados interdisciplinares. O estudo parte da premissa de que os fatores anteriores ao ingresso, como background familiar e experiências escolares anteriores, que diferenciam estudantes cotistas dos estudantes não cotistas, impactam diretamente a forma que o aluno se integra ao ambiente acadêmico. Esta proposição encontra base no modelo teórico adotado – Modelo de Integração do Estudante – formulado por Vicent Tinto, que permanece como uma das teorias sobre evasão mais pesquisada e revisitada. Participaram do estudo 3844 estudantes matriculados na Universidade Federal da Bahia (UFBA), 1771 cotistas e 2173 não cotistas, sendo que 3137 pertencem aos cursos tradicionais e 807 pertencem aos bacharelados interdisciplinares. O instrumento utilizado para o alcance dos objetivos foi a Escala de Ajustamento ao Ensino Superior (EAJES). Para a análise dos dados foram realizadas estatísticas descritivas, análise de variância (ANOVA) e análises de regressão. Os resultados encontrados apontam para a existência de diferenças significativas na vivência acadêmica de estudantes cotistas e não cotistas. A predição da satisfação com a formação e da intenção de abandono dos estudantes pelos componentes da vivência acadêmica variou conforme a modalidade de cursos de graduação (cursos tradicionais ou bacharelados interdisciplinares). Por fim, a importância da identificação e levantamento dos preditores para os diferentes públicos da UFBA é discutida.

Palavras-chave: ensino superior, vivência acadêmica, evasão, cotas.

ABSTRACT

The present study investigated the differences of academic experience of students selected for affirmative action program quotas, and those not under quotas. Underlying this goal, we compared the predictive power of the variable components of social and academic integration in relation to formation satisfaction and intention of evasion of students selected for affirmative action program quotas, and those not under quotas, in traditional courses and "interdisciplinary bachelor". The study assumes that the factors prior to entry, such as family background and previous school experiences that differentiate students selected for affirmative action program quotas, directly impact the way that the student integrates the academic environment. This proposition is based on the theoretical model - Model of Student Integration - formulated by Vincent Tinto, which remains one of the most researched theories of avoidance and revisited. Participants were 3844 students enrolled at the Universidade Federal da Bahia (UFBA), 1771 students selected for affirmative action program quotas and 2173 those not under quotas. 3137 students belong to the traditional courses and 807 belong to "interdisciplinary bachelor". The instrument used to achieve the objectives was the Escala de Ajustamento ao Ensino Superior (EAJES). For data analysis were performed descriptive statistics, analysis of variance (ANOVA) and regression analyzes . The results indicate the existence of significant differences in the academic experience of students selected for affirmative action program quotas, and those not under quotas. The prediction of the students' formation satisfaction and intention to abandon by components academic experience varied according to the type of undergraduate (traditional courses or "interdisciplinary bachelor"). Finally, the importance of the identification and collection of predictors for different students is discussed.

Keywords: higher education, academic experience, dropout, program quotas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo do Processo de Abandono de Spady (1970).....29

Figura 2. Esquema conceitual do processo de evasão da universidade (Tinto, 1975)....33

Figura 3. Modelo longitudinal do abandono institucional (Tinto, 1993) 36

Figura 4. Modelo de Desgaste de Estudantes (Bean, 1980) 37

Figura 5. Modelo conceitual de desgaste de estudantes não tradicionais (Bean e Metzner, 1985) 38

Figura 6. Modelo de Pascarella (1980).....40

Figura 7. Modelo do Envolvimento do Estudante (Astin, 1984)..... 42

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Perfil demográfico da amostra geral 55

Tabela 2: Histórico Educacional dos pais dos estudantes em geral 57

Tabela 3. Perfil demográfico dos participantes cotistas dos cursos tradicionais 58

Tabela 4. Histórico Educacional dos pais dos estudantes cotistas de cursos tradicionais 59

Tabela 5. Perfil demográfico dos participantes não cotistas dos cursos tradicionais.....60

Tabela 6: Histórico Educacional dos pais dos estudantes não cotistas de cursos tradicionais 61

Tabela 7. Perfil demográfico dos participantes cotistas dos BIs 64

Tabela 8: Histórico Educacional dos pais dos estudantes cotistas dos BIs.....65

Tabela 9. Perfil demográfico dos participantes não cotistas dos BIs 66

Tabela 10: Histórico Educacional dos pais dos estudantes não cotistas dos BIs..... 67

Tabela 11. Média dos escores dos fatores da Vivência Acadêmica dos estudantes cotistas e não cotistas matriculados em Cursos Tradicionais.....70

Tabela 12. Predição da Satisfação com a Formação por componentes da vivência acadêmica em Estudantes Cotistas..... 73

Tabela 13 Predição da Satisfação com a Formação por componentes da vivência acadêmica em Estudantes Não Cotistas.....75

Tabela 14. Predição da Intenção de Abandono por componentes da vivência acadêmica em Estudantes Cotistas dos Cursos Tradicionais.....78

Tabela 15. Predição da Intenção de Abandono por componentes da vivência acadêmica em Estudantes Não Cotistas dos Cursos Tradicionais 79

Tabela 16. Média dos escores dos fatores da Vivência Acadêmica dos estudantes cotistas e não cotistas matriculados em Cursos de Bacharelado Interdisciplinar 82

Tabela 17. Predição da Satisfação com a Formação por componentes da vivência acadêmica em Estudantes Cotistas dos Cursos de Bacharelado Interdisciplinar 83

Tabela 18. Predição da Satisfação com a Formação por componentes da vivência acadêmica em Estudantes Não Cotistas dos Cursos de Bacharelado Interdisciplinar.....84

Tabela 19. Predição da Intenção de Abandono por componentes da vivência acadêmica em Estudantes Cotistas dos Cursos de Bacharelado Interdisciplinar 86

Tabela 20. Predição da Intenção de Abandono por componentes da vivência acadêmica em Estudantes Não Cotistas dos Cursos de Bacharelado Interdisciplinar 88

INTRODUÇÃO

O ensino superior no Brasil ampliou-se e diversificou-se de forma notável nas últimas décadas. Compreender essa diversidade e os desafios que ela nos coloca, bem como as demandas originadas das novas necessidades da sociedade deve ser objeto de estudos na área da educação e avaliação institucional. Isto porque compreender o desenvolvimento, as dificuldades e realizações do estudante está diretamente relacionado à função maior da universidade, como agência comprometida com o oferecimento de oportunidades para a formação integral de seu corpo discente (Cuervo e Corellan, 1998; Luckesi, 1992; Sbardelini e cols., 1999).

O histórico da educação de nível superior aponta que os primeiros cursos desse nível no Brasil surgiram tardiamente, quando comparados a outros países da América Latina e que o ensino foi pautado em cursos desvinculados dos interesses de desenvolvimento do país. Nas décadas de 1960 e 1970, entretanto, o aumento da procura desse nível de educação fez com que o governo criasse estímulos às instituições privadas de ensino superior, além de incentivar o ensino técnico profissionalizante. Nos últimos anos, a busca por melhorias na educação superior é um tópico que vem mobilizando boa parte da sociedade brasileira e entrou em pauta nas políticas educacionais, com a adoção de várias políticas e propostas que visam o desenvolvimento socioeconômico e a superação dos problemas de desigualdade de oportunidades por meio da educação.

Considerando a significativa demanda para o ensino superior, este acesso à universidade ocorre em meio a muita pressão e competitividade, mobilizando amplos recursos financeiros, intelectuais e emocionais dos estudantes. Este momento é tão marcante na vida do indivíduo que alguns autores têm definido o processo seletivo como um rito de passagem ou de iniciação (Pacheco, 1996; Rocha, 1995; Rodrigues, 1997; Silva, 1996).

O processo de contato do estudante com a universidade também pode ser concebido como um rito de passagem, pois caracteriza-se pelos estágios de: a) separação da comunidade ou condição anterior; b) transição para dentro da nova comunidade, aprendendo seus valores, normas, padrões, e descobrindo as expectativas desta para com ele, e as oportunidades oferecidas pela comunidade; c) integração à nova comunidade intelectual e social (Tinto, 1988).

Ao adentrar na universidade, nota-se no estudante, um grande orgulho pela sua conquista pessoal, por estar na universidade, e uma curiosidade muito grande em relação ao novo nível de ensino. Rodrigues (1997) refere-se a esse momento como o encontro com a virtualidade, pois ainda falta ao estudante um conhecimento mais sólido sobre a carreira escolhida, o curso em que ingressou e sobre o que significa estar na universidade.

Envolvida pelo virtual, essa fase é, para o estudante, de euforia e idealização de que esse ambiente, que foi tão desejado, passe a satisfazer suas necessidades, transformando-o em um profissional capacitado e promovendo mudanças pessoais positivas (Archanjo e cols., 1999; Millan e cols., 1999; Rodrigues, 1997). Essa impressão reflete intensamente a representação social que a sociedade e a família têm sobre a universidade como um “porto seguro” (Gianfaldoni, 1997).

Maia (1984) afirma que o ingressante tem uma “visão romântica” da universidade, o que, segundo seu estudo sobre as causas da evasão, interfere negativamente em sua decisão de permanecer no curso, já que esse entusiasmo inicial muitas vezes se perde diante de desafios como a adaptação à mudança de cidade, condições de moradia e alimentação, possibilidades de trabalho, condições financeiras, afastamento da família, estrutura da universidade, qualidade de ensino, histórico escolar anterior, exigências curriculares e novo círculo de relacionamento social (Baker, McNeil e Siryk, 1985; Bueno, 1993; Polydoro, 1995).

Esta visão é ratificada por Yosso et al. (2009) que caracteriza a primeira entrada de estudantes no ensino superior como um período apresentado com “otimismo desenfreado, desafios emocionantes e inúmeras oportunidades”. Apesar do otimismo, oportunidades e desafios colocados pela entrada em uma instituição de ensino superior, um grande número de alunos que se matriculam na faculdade, não voltam para o segundo ano de estudos.

Este número de alunos que não persistem até o segundo ano tem variado ao longo dos anos, com as estimativas de ser de um terço de estudantes que frequentaram a faculdade no final de 1980, para mais da metade (55%) dos estudantes que começaram faculdade em 2009 (Aud et al., 2012). Uma vez que existe uma grande proporção de estudantes que abandonam a faculdade sem concluir a graduação, muitos teóricos consideram o primeiro ano de faculdade como um momento particularmente crítico para intervenção institucional, a fim de aumentar o índice de persistência. Instituições de ensino superior têm discutido sobre a questão de como lidar com as necessidades dos estudantes universitários do primeiro ano, que pode ter origens, experiências e competências muito diversas (Inkelas & Soldner, 2011).

Além disso, a inserção no mundo acadêmico muitas vezes se dá num período de definição profissional. A escolha da profissão está ligada à identificação do papel produtivo, ou seja, à inserção do indivíduo na comunidade em termos econômicos e sociais, o que em nossa sociedade está ligado à entrada no mundo adulto (Nogueira, Rielo e Brandão, 1991; Sbardelini, 1997). Desta forma, a definição da profissão traz repercussões para a vida do indivíduo como um todo pois, como destaca Silva (1996), liga-se à formação da própria identidade pessoal. A escolha do curso universitário e da carreira profissional, muitas vezes realizada precocemente, consiste em um desafio que pode vir acompanhado de indecisão, ansiedade e angústia (Abreu e cols., 1996; Sbardelini e cols, 1999). Já a decisão quanto ao efetivo ingresso no ensino superior tem

sido, segundo a literatura, motivada por variáveis como a exigência de formação na profissão escolhida; promoção na carreira profissional; continuidade do processo de educação geral; capacitação para a disputa no mercado de trabalho e/ou possibilidade de ascensão social (Castro e Schwartzman, 1992; Polydoro, 1995; Ribeiro, 1995; Tubino, 1984).

Em síntese, o ingresso na universidade é um momento de transição educativa muito significativa para o indivíduo, caracterizada pelo enfrentamento de questões acadêmicas, sociais, pessoais e vocacionais (Almeida, Soares e Ferreira, 1999). Essa singularidade da formação superior vivida por cada um dos discentes evidencia a complexidade que a temática sobre o universitário carrega, bem como a relevância dessa área de estudo. As observações e preocupações apresentadas, principalmente sobre a heterogeneidade da população ingressante no ensino superior, têm contribuído para a expansão do campo de pesquisa brasileiro sobre o universitário, com a abordagem de múltiplos aspectos.

A questão específica de encontrar a melhor ou mais justa forma de ingresso no ensino superior, que evite exclusões sociais e promova oportunidades amplas e igualitárias, é debatida com muito empenho tanto nas instituições de ensino superior quanto nas agências de fomento à pesquisa e nos diversos organismos governamentais voltados à educação. Como resultado disso, observa-se um aumento da população universitária com características bastante heterogêneas como classe social, gênero, objetivos, expectativas, trajetória acadêmica anterior, faixa etária, situação de trabalho e opção pelo turno, dentre outras. Para atender a essa demanda, no entanto, é preciso que estejam preparadas não só por meio de inovação tecnológica e novos espaços educativos, mas com a busca de maior conhecimento sobre o estudante de ensino superior, para proporcionar maior integração ao sistema universitário. Tudo isso sem

negligenciar uma questão de igual importância para o desenvolvimento de um sistema educacional mais justo: a evasão dos estudantes no ensino superior (Costa, 2008).

O problema da evasão

A evasão universitária, entendida como interrupção no ciclo de estudo (Gaioso, 2005), tem se apresentado como um grave problema nas instituições de ensino em geral, provocando consequências sociais, acadêmicas e econômicas. Almeida e Veloso (2002) consideram que a evasão de estudantes é um fator complicado e comum às instituições universitárias no mundo atual, tornando-se objeto de análise principalmente em países de primeiro mundo. A evasão trata-se de assunto universal e que traz certa cumplicidade de comportamentos em algumas áreas do saber, sem, no entanto, deixar de reconhecer que existem diferenças entre instituições de ensino e peculiaridades socioeconômico e cultural em cada país.

Nos Estados Unidos, a média de evasão registrada desde 1920 está em torno de 50%. Na Europa também são verificadas altas taxas de evasão, principalmente no início dos cursos, o que têm levado as instituições e os governos a lançarem mão de diversas iniciativas na tentativa de amenizar o problema (Machado, 2005). Tais iniciativas, de modo geral, buscam conciliar a liberdade de escolha dos cursos, ampliar as oportunidades de acesso ao ensino universitário, trabalhar as expectativas e satisfação individual dos alunos acerca dos cursos e das profissões.

No Brasil, de acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2005 (INEP, 2007), cuja finalidade é traçar anualmente uma radiografia do ensino superior no país, a evasão é da ordem de 42%, considerando instituições de ensino público e privado, o que mostra alto índice de defasagem entre o número de estudantes que entram nas universidades e os que terminam o curso. Esse índice, segundo o mesmo censo sobe para 70%, quando consideramos apenas o ensino em instituições privadas e cai para 35% em relação às instituições públicas.

Apesar destes números alarmantes, são poucas as instituições que possuem um programa institucional regular de combate à evasão (Silva Filho, Motejunas, Hipólito & Lobo, 2007). Silva Filho et al. (2007) destacam ainda que as causas da evasão são comumente reduzidas, ressaltando, de forma geral, a falta de recursos financeiros do aluno. Por se tratar de um fenômeno complexo, faz-se necessário que se priorize também a compreensão das questões de ordem acadêmica e social, que possam impactar a decisão de permanecer ou evadir da instituição.

Por conta disso, a adequação dos estudantes ao sistema universitário tem sido uma preocupação crescente, tanto no contexto estrangeiro, quanto brasileiro. Sendo assim, espera-se que a universidade seja facilitadora desse processo de elaboração e de construção desenvolvimental, cognitiva e de ajustamento à universidade (Ferreira, Almeida e Soares, 2001).

Considerando a importância da transição do ensino básico para o ensino superior, Tinto (1993), Almeida, Soares e Ferreira (1999), Vendramini et al. (2004), Granado, Santos, Almeida, Soares e Guisande (2005) afirmaram que a compreensão sobre como os estudantes vivenciam o ambiente universitário e tomam suas decisões quanto à vida acadêmica depende do estudo da interação entre as características do estudante e do ambiente universitário. Desta forma, as experiências dos estudantes no primeiro ano do curso podem determinar o seu sucesso acadêmico (Ferreira, Almeida & Soares, 2001).

Além disso, conhecer as características da população discente mostra-se extremamente útil para a gestão, para o estabelecimento de normas, para o planejamento dos cursos e das estratégias de intervenção, para o desenvolvimento de programas e serviços e para a ação dos docentes de forma que os dados obtidos e analisados com pertinência conduzam à promoção do sucesso dos estudantes e a uma melhor qualidade de formação.

Num levantamento da bibliografia nacional sobre evasão escolar no nível superior, Freaza (2003, apud Machado, 2005) identificou no período de 1996 a 2002 apenas 30 trabalhos sobre o assunto, sendo que 66,66% das publicações são de um mesmo autor, o que indica poucos pesquisadores investigando o problema.

A primeira vez que se realizou um estudo oficial sobre a evasão no ensino superior, a nível nacional, foi em 1997 com a publicação do relatório intitulado “Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas". Este relatório foi elaborado por uma Comissão Especial composta por representantes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e do Ministério da Educação (MEC). Neste documento foram analisadas as taxas de diplomação, de retenção e de evasão dos alunos de cursos superiores públicos no Brasil, que à época apontavam para uma média nacional de 50% de abandono.

O relatório da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão (1996) mencionou que as principais causas de evasão na educação superior brasileira estão associadas a três amplas categorias: (a) aspectos referentes às características individuais do estudante, como escolha precoce da profissão, insatisfação com o curso, dificuldades pessoais de adaptação, incompatibilidade entre vida acadêmica e trabalho, dificuldade de aprendizagem, personalidade do estudante, etc.; (b) aspectos internos às instituições, ligados às questões acadêmicas, didático-pedagógicas, culturais, estruturais etc. e; (c) aspectos externos às instituições, como aspectos ligados ao mercado de trabalho, reconhecimento social das carreiras, conjunturas econômicas, qualidade do ensino, políticas públicas etc. Segundo a referida comissão, estes três aspectos não influenciam o estudante de maneira isolada, mas atuam de maneira inter-relacionada, o que evidencia a complexidade de entendimento do fenômeno e a necessidade de estudos aprofundados.

Em geral, os estudos brasileiros sobre evasão no ensino superior restringem-se a descrever o processo, caracterizando os estudantes, sem utilizar um modelo explicativo das causas da evasão. Entre estes trabalhos estão os seguintes: Braga et. al. (2003); Corrêa e Noronha (2003); Fregoneis (2002); Silva et.al.(2001), Peixoto, Braga e Bogutchi (2000) e Santos (1999 e 1998). Além disso, ainda é escassa a produção que analise o fenômeno da evasão considerando os novos perfis de estudantes contemplados com políticas de ação afirmativa e expansão das universidades.

No contexto das políticas de ações afirmativas – que ganharam impulso no país após a conferência de Durban, em 2001 – a UFBA adotou um sistema de cotas racial e social em seus vestibulares. Um estudo sobre a vivência acadêmica e evasão de estudantes cotistas e não cotistas na UFBA, além de propiciar maior conhecimento sobre o universo discente, pode também contribuir para o desenvolvimento de intervenções que promovam condições de permanência, entre outras dimensões de seu progresso acadêmico.

Considerando as mudanças recentes no cenário da educação superior no Brasil e os poucos estudos realizados a nível agregado para a evasão, esse trabalho pretende investigar as diferenças da vivência acadêmica de estudantes cotistas e não cotistas. Subjacente a este objetivo, buscou-se comparar o poder preditivo dos componentes das variáveis integração social e integração acadêmica em relação à satisfação com a formação e intenção de evasão de estudantes cotistas e não cotistas, em cursos tradicionais e bacharelados interdisciplinares.

A compreensão sobre como os estudantes vivenciam o ambiente universitário e tomam suas decisões quanto à vida acadêmica não significa apenas o levantamento de informações sobre as características dos estudantes ou do ambiente institucional, mas precisa incluir o estudo do processo de interação desses dois elementos e as mudanças produzidas por essa experiência em ambos.

Desta forma, a pergunta central desta pesquisa é:

Em que medida a vivência acadêmica de estudantes cotistas e não cotistas se diferenciam no que tange aos processos de permanência ou evasão da universidade?

A questão aqui apresentada envolve a discussão de temáticas complexas como a ampliação do acesso à universidade com a política de cotas, escassez de estudos empíricos sobre a vivência acadêmica e altos índices de evasão de estudantes do ensino superior. Reunir problemáticas tão contemporâneas num mesmo estudo visa contribuir com a formulação de intervenções que propiciem melhor conhecimento e acompanhamento dos estudantes em questão, reduzindo assim o impacto da evasão universitária.

O presente estudo se configura como um recorte de um projeto maior intitulado "Estudo Longitudinal sobre a Evasão Escolar na Universidade Federal da Bahia", elaborado pelo Prof. Dr. Mauro de Oliveira Magalhães e impulsionado pela Comissão de Avaliação Institucional da UFBA. Inserido no tema da evasão, o estudo maior tem por objetivos gerais: (a) acompanhar e descrever as tarefas e desafios da trajetória acadêmica e social do estudante no ambiente universitário, (b) mapear forças propulsoras e restritivas do comprometimento do estudante com a meta de graduação universitária em si mesma, com o curso e com a universidade em que está matriculado e (c) subsidiar a construção de ambientes e trajetórias formativas mais adequadas às necessidades dos diversos segmentos de estudantes brasileiros. Desta forma, esta dissertação almeja contribuir para a ampliação da discussão sobre a temática e colaborar com dados empíricos consistentes.

O envolvimento com o tema da vivência acadêmica de estudantes cotistas e não cotistas, central nesta dissertação, foi intensificado a partir da experiência da própria autora, enquanto estudante cotista pertencente ao primeiro ano de implantação das cotas na UFBA (2005), que pôde vivenciar o choque de realidades no dia-a-dia.

A relevância do tema, associada a motivação pessoal, deu origem a esta dissertação que foi estruturada em quatro tópicos, considerando esta introdução. O primeiro capítulo trata do fenômeno da evasão universitária, apresentando suas definições e os diversos modelos explicativos que embasam diferentes estudos. Ainda neste capítulo, se analisa a expansão universitária e as ações afirmativas, movimentos que modificaram o perfil dos estudantes, ampliando o acesso de minorias.

Na sequência, apresenta-se a metodologia da pesquisa realizada e em seguida, o terceiro capítulo traz os resultados e discussão do material levantado.

CAPÍTULO I

Este capítulo apresenta o contexto atual da evasão no ensino superior, com o objetivo de fornecer uma breve caracterização. Inicialmente são apresentadas algumas teorias sobre a evasão universitária, que visam estabelecer modelos explicativos do fenômeno da evasão. Em seguida, apresenta-se um breve relato sobre a política de cotas e a reforma universitária na UFBA.

1.1.Evasão no Ensino Superior

A definição do termo evasão universitária não tem encontrado consenso dentro dos estudos sobre a temática, que usam critérios diferentes para conceituar e medir a evasão. Em contextos mais abrangentes, destaca-se a definição de Gaioso (2005), entendendo a evasão como a interrupção no ciclo de estudos. Baggi e Lopes (2011) também definem a evasão como a saída do aluno da instituição antes da conclusão de seu curso.

Baseado em estudos sobre o destino acadêmico de evadidos, Polydoro (2000) traz a distinção de dois tipos de evasão. A evasão do curso, que é caracterizada pelo abandono do curso sem a sua conclusão, e a evasão do sistema, que reflete o abandono do estudante do ensino superior. Com nomenclaturas diversas, Cardoso (2008) refere-se à evasão aparente como a mobilidade de um curso para outro, e à evasão real como a desistência do estudante em cursar o ensino superior.

Em virtude da escassez de sistemas integrados que possam diferenciar a evasão aparente da evasão real, a maioria dos estudos baseia-se no conceito mais generalista de evasão.

As primeiras investigações sobre evasão de estudantes surgiram na década de 1930. Um dos primeiros estudos para examinar várias questões relacionadas com o abandono de curso superior de diversas instituições foi conduzido por John McNeely e

publicado em 1938, em nome do Ministério do Interior e do Departamento de Educação dos Estados Unidos. Este estudo, intitulado “College Student Mortality”, usou dados de sessenta instituições de todo o país e analisou a medida de evasão, o tempo médio de conclusão do curso, os momentos na carreira acadêmica em que o desgaste foi mais prevalente, o impacto do tamanho institucional, o impacto de outros fatores (sexo, idade de entrada, tipo de alojamento, participação em atividades extracurriculares e envolvimento no trabalho a tempo parcial), e razões para a evasão (demissão acadêmica, dificuldades financeiras, doença/morte, falta de interesse) (Berger et. al., 2012). Este trabalho pioneiro foi notável pela amplitude e a profundidade com que englobou tantos aspectos do desgaste dos estudantes. O trabalho de McNeely foi claramente um precursor de estudos mais abrangentes que se tornariam comum há cerca de trinta anos mais tarde. No entanto, os efeitos da Grande Depressão e do impacto da Segunda Guerra Mundial retiraram os investimentos e os interesses da educação superior para os próximos dez anos.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, o ensino superior vivenciou grande expansão e renovou o interesse sobre o acesso e a permanência dos estudantes. Em 1970, a retenção havia se tornado um tema cada vez mais comum entre as universidades. As preocupações sobre a evasão e satisfação dos alunos tornaram-se cada vez mais cristalizadas, levantando a necessidade de identificar sistematicamente causas e soluções para o desafio de retenção. A partir de então, diversas teorias e modelos explicativos começaram a compor uma base de conhecimento para o entendimento do fenômeno da evasão.

No início do século XXI, o tema da evasão já se encontrava totalmente enraizado como uma questão política importante no ensino superior, bem como um campo profissional bem estabelecido. A taxa de retenção tem sido utilizada como um indicador chave da eficácia institucional e incentivando diversos estudos sobre este

tema. No entanto, há muitas questões não resolvidas. As taxas de retenção permanecem inferior ao esperado pelas instituições. Um relatório da American College Testing afirma que, nos EUA, 25,9% dos calouros em instituições de ensino superior não retornam no ano seguinte (Devarics & Roach, 2000). Em instituições altamente seletivas, a taxa de abandono é de 8% e em instituições menos seletivas aumenta-se para 35%. Os números são ainda mais alarmantes quando se considera as taxas de retenção para estudantes de grupos minoritários sub-representados, estudantes universitários de primeira geração, e os de menor nível socioeconômico.

A ampliação do acesso de estudantes universitários oriundos das camadas populares impacta diretamente o estudo da retenção, reconhecendo a necessidade de dar uma atenção especial às diferenças de grupo e a influência interativa entre contextos organizacionais e as características individuais e coletivas dos alunos (Maldonado, Rhoads & Buenavista, 2005). O crescimento da população universitária tem gerado um corpo discente com características diversificadas. Essa heterogeneidade refere-se, de maneira geral, ao perfil socioeconômico e cultural, faixa etária, história acadêmica anterior, habilidades básicas e expectativas iniciais diante da graduação (Almeida, Soares & Ferreira, 1999). Assim, coloca-se diante das instituições de ensino superior, além do conhecido problema do acesso, o desafio de responder às necessidades dessa nova população.

Esta área emergente de pesquisa também coloca em questão a aplicabilidade de modelos de retenção entre os principais grupos sub-representados. Na verdade, há um crescente reconhecimento de que a retenção de sucesso de grupos minoritários podem exigir que as universidades encontrem melhores estratégias para adaptar-se à crescente diversidade de sua população estudantil.

Embora pouca atenção tenha sido dada ao tema da evasão no passado, a discussão sobre a temática tem evoluído ao longo dos últimos 35 anos em um ritmo

rápido. O índice de retenção tornou-se um dos os principais indicadores e os principais campos de estudo no ensino superior. Como o ensino superior e as oportunidades de mercado ampliadas com um diploma universitário se tornaram mais importante na sociedade, a intenção de persistir na faculdade também se tornou mais importante. Uma revisão da história da evasão universitária indica claramente que devemos esperar que quanto mais estudar e aprender sobre este assunto, mais iremos reconhecer as complexidades envolvidas em ajudar o diversificado leque de alunos bem sucedidos em nosso sistema igualmente diversificado de ensino superior.

Alguns estudos têm levantado esta discussão e investigado os possíveis determinantes que levariam o estudante a abandonar um curso, uma universidade ou se desligar do sistema de ensino superior.

No Brasil, já existiam iniciativas isoladas acerca do estudo sobre a evasão, mas foi a partir de 1995, com o Seminário sobre Evasão no Ensino Superior, que houve sistematização de informações. A partir de então, os estudos nacionais sobre a evasão no ensino superior passaram a ser parte integrante dos procedimentos de avaliação institucional que vinham sendo realizados principalmente por universidades públicas. Nas principais pesquisas, muitas são as possíveis causas para a evasão universitária, dentre elas questões de ordem: financeira; de ajustamento ao curso e/ou universidade escolhida; educacional (déficits no ensino fundamental e médio que complicam o aproveitamento e o desenvolvimento do aluno) ou de dedicação (aluno trabalhador) (Ribeiro, 2005).

No contexto brasileiro, Machado, Melo Filho e Pinto (2005) apontam que os problemas responsáveis pela evasão são: desconhecimento do curso e/ou carreira, falta de apoio para poder estudar e trabalhar simultaneamente e situação financeira familiar ruim. Cunha, Tunes e Silva (2001) indicam o desamparo e a falta de informação na chegada ao curso, o despreparo do aluno para lidar com o sistema universitário e a

impossibilidade de estabelecer vínculos pessoais significativos como principais causas para a evasão, enquanto que Lehman (2005) aponta a escolha precoce e carente de informações sobre o curso escolhido, e Silva (1994) que vê nas escolhas desarticuladas (escolha de vários cursos ao mesmo tempo), como dimensões importantes da questão.

O Relatório sobre a Evasão desenvolvido pela Universidade de São Paulo (2004) indica que a dificuldade de escolha, seja por pressão familiar, seja por falta de informação, aparece como principal motivo para a evasão (44,5%), seguido da estrutura do curso (30,7%), da insatisfação com o mercado de trabalho da profissão escolhida (13,4%) e de razões pessoais (11,4%).

Como se verifica, diversos são os motivos que levam o estudante a evadir. A verdade é que o estudo da evasão requer uma série de medidas e, talvez até mesmo, perspectivas para permitir que pesquisadores e administradores compreendam o progresso do aluno com mais precisão.

Nesse contexto, a evasão no ensino superior pode ser considerada um problema estrutural, que necessitaria de mudanças nos níveis básicos de ensino para que fossem solucionados em longo prazo, mas também exigem medidas corretivas imediatas para as demandas atuais.

Por se tratar de um tema complexo e que envolve uma gama de fatores, analisar o fenômeno da evasão a partir de modelos teóricos proporciona um entendimento mais aprofundado dos processos de ajustamento à universidade. Esses modelos são constituídos por estruturas conceituais compostas por três grandes tipos de informação: dados de entrada, sobre o ambiente, e de resultado. Tal estrutura permite captar a relação entre um ambiente visto como força ativa, ao oferecer oportunidades para encontros que produzam mudanças, e a participação do estudante, através de sua percepção sobre o meio e de sua resposta à natureza e intensidade do estímulo ambiental. Assim, nessa perspectiva, é possível observar a interação entre elementos

psicológicos e sociológicos na natureza da origem das mudanças observadas no estudante.

A seguir são apresentados os principais modelos explicativos desenvolvidos.

1.2 Principais Modelos Explicativos de Evasão

No contexto internacional, a vida acadêmica e as causas de evasão universitária têm sido objeto de interesse, motivando assim o surgimento de teorias explicativas deste fenômeno. Cinco autores representam a base da maioria dos trabalhos que analisam modelos de retenção: Spady (1970), Tinto (1975), Bean (1980), Pascarella (1980) e Astin (1984). Grande parte dos estudos sobre retenção procurou testar duas das principais teorias sobre a permanência e a evasão no ensino superior: o Modelo de Integração dos Estudantes (baseado especialmente em Tinto e Spady) e o Modelo de Atritos entre Estudantes (baseado nos trabalhos de Bean). Embora esses autores não sejam os primeiros a estudar o tema, eles produziram idéias seminais para a investigação das causas da evasão que serão detalhadas a seguir.

1.2.1 Modelo do Processo de Abandono de Spady

Spady (1970) usou a teoria social de Durkheim sobre o suicídio como a base para o seu modelo de retenção. Spady utilizou os pensamentos de Durkheim sobre como a falta de integração pode levar um indivíduo a cortar os laços com o sistema social e aplicou-os ao ensino superior. Durkheim afirma que o suicídio tem maiores probabilidades de ocorrer quando os indivíduos estão pouco integrados à sociedade, mais especificamente, quando faltam dois tipos de integração, a integração moral (valores) e o pertencimento coletivo. Enquanto Spady reconhece que largar a faculdade é muito menos drástico do que cometer suicídio, há um paralelo entre as condições sociais que fazem com que ambos os desfechos aconteçam.

Segundo sua teoria, existem dois principais componentes sociais na versão de integração social de Durkheim. O primeiro envolve as duas maneiras de ter sucesso no sistema acadêmico: o desempenho em notas, que é uma recompensa extrínseca, e o desenvolvimento intelectual - recompensa intrínseca. No sistema social, o estudante alcança o sucesso quando ocorre “congruência normativa” (Spady, 1970). A congruência normativa se refere às formas como os objetivos, interesses e personalidade do estudante interagem com os subsistemas da instituição (Cislaghi, 2008).

O segundo componente em destaque é o que Spady (1970) chama de "suporte em amizade". Este elemento descreve como um estudante estabeleceu relações próximas com outras pessoas no sistema universitário, sejam eles colegas, funcionários, ou docentes.

O grau de congruência afeta diretamente o suporte de amigos, o desenvolvimento intelectual, e também o desempenho refletido nas notas. A interação desses fatores influencia o nível de integração social do estudante ao ambiente universitário e, por conseguinte, o nível de satisfação que tem com suas experiências como universitário (Cislaghi, 2008). Juntos, esses componentes fazem a ligação do modelo de Spady à teoria de Durkheim.

O modelo original desenvolvido por Spady (1970) contém cinco variáveis independentes: desempenho em notas, o desenvolvimento intelectual, congruência normativa, suporte em amizades e integração social. As primeiras quatro variáveis influenciam a quinta, todas ligadas indiretamente à variável dependente (decisão de evasão), por meio de duas variáveis intervenientes: satisfação e comprometimento institucional. Quanto mais satisfeito estiver o estudante, maior será o seu comprometimento com a instituição e é o nível deste comprometimento, segundo Spady (1970) que leva o estudante a decidir permanecer frequentando o curso no qual ingressou ou não.

Spady (1971) testou seu modelo usando uma amostra composta de 683 calouros da Universidade de Chicago, interrogando os alunos sobre sua percepção de influências ambientais e sociais. Esses resultados foram combinados com as notas e dados de retenção da instituição.

Após a aplicação do modelo em um estudo longitudinal, Spady (1971) revisou o modelo, adicionando variáveis e mudando as relações. Spady (1971) acrescentou a variável relações estruturais como um fator e fez o componente suporte em amizades, um subconjunto dele. Isso porque os resultados indicaram que o suporte em amizades era "diretamente dependente de elementos, tanto do background familiar quanto da congruência normativa" (Spady, 1971).

As principais revisões no modelo ocorreram porque Spady (1971) encontrou diversas diferenças baseadas no gênero. Ele mudou algumas das setas direcionais e os caminhos para conectar variáveis. Ele descobriu que para os homens, o desempenho em notas foi o fator mais importante para determinar o abandono, enquanto que o compromisso institucional e a integração social apresentaram-se em um nível secundário. Seu foco era o cumprimento dos padrões formais estabelecidos pelo corpo docente e eles estavam dispostos a tolerar as condições ambientais que lhes eram impostas.

As mulheres, ao contrário, basearam sua decisão de evadir no grau de comprometimento institucional e, secundariamente, no desempenho acadêmico (Spady, 1971). Reações a critérios sociais subjetivos indicaram que as mulheres não permaneceriam em um ambiente universitário insatisfatório.

Em última análise, o estudo encontrou que "o desempenho acadêmico formal é claramente o fator dominante na decisão de abandono em ambos os sexos" (Spady, 1971).

Spady (1970) observou que existe ainda uma conexão do compromisso institucional com a congruência normativa, refletindo a natureza cíclica do modelo. Ele sugere que o processo pode ter um efeito sobre o indivíduo, levando o estudante a mudar atitudes e interesses.

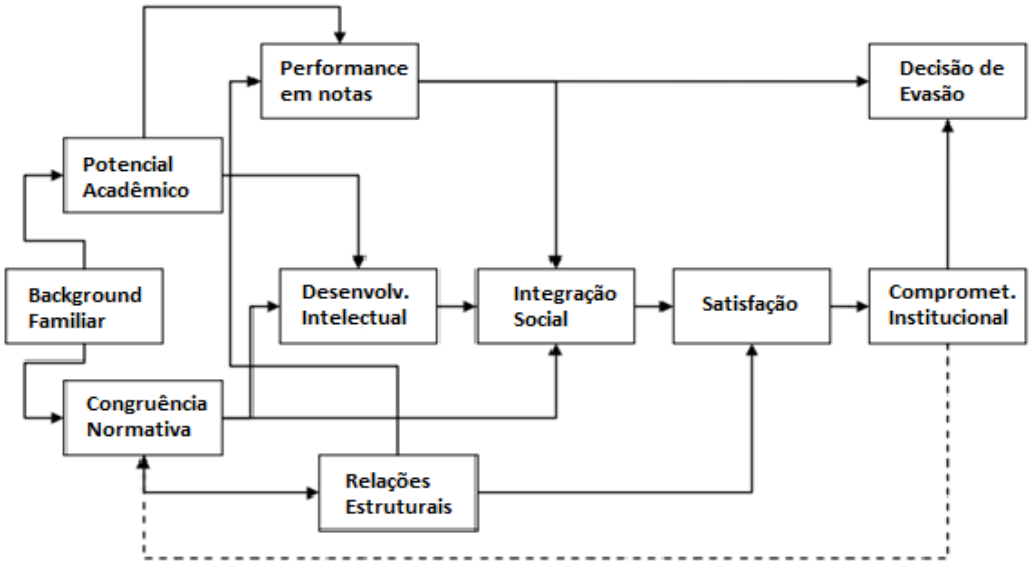

Figura 1. Modelo do Processo de Abandono de Spady (1970)

1.2.2 Modelo de Integração do Estudante de Tinto

Dentre os modelos teóricos sobre persistência e evasão universitária destaca-se o modelo de integração de Tinto (1975, 1993), que tem embasado a maioria das investigações com essa temática. Vincent Tinto tem sido considerado um dos mais atuantes pesquisadores e influentes autores sobre o tema da permanência (Hagedorn, 2005; Hably E Mcclanahan, 2004), a ponto de ter conquistado um status de hegemonia (Braxton, 2000), de ser o criador de um paradigma (Seidman, 2005; Braxton, Hirschy, Mcclendon, 2004) e cujo trabalho é ponto inicial de qualquer discussão sobre permanência (Foster, 2002).

De modo semelhante ao que ainda ocorre no Brasil, Tinto, em 1975, observou que a maioria dos estudos norte-americanos sobre o tema da evasão se restringia a uma descrição da evasão dos estudantes, ou seja, não estavam preocupados em explicar por que isso ocorria nem como se dava esse processo. Assim, Tinto (1975) desenvolveu um

modelo que realça a importância do compromisso acadêmico e institucional dos estudantes, tentando explicar como o contato entre estudantes e instituições afetam o comportamento de abandono, delineando as razões e características que resultam em evasão.

Tinto (1975) baseou-se na aplicação que Spady (1970) fez da teoria do suicídio de Durkheim para explicar a evasão/retenção, considerando que o ato de cometer o suicídio é essencialmente uma desistência do indivíduo de existir e que este comportamento seria análogo ao comportamento do indivíduo que abandona o ensino superior por não estar suficientemente integrado aos diferentes aspectos da vida universitária.

Assim como as classificações de Durkheim dos diferentes tipos de suicídio, Tinto afirmou que nem todos os tipos de evasão são iguais, distinguindo, inicialmente o abandono em involuntário e voluntário. O primeiro é geralmente devido ao insucesso escolar. O último é devido à falta de congruência entre o estudante, o ambiente intelectual da faculdade ou universidade, e o sistema social (Pietras, 2010). Tinto identificou diferentes tipos de comportamento e classificou-os em categorias como fracasso acadêmico, desistência acadêmica, abandono, afastamento temporário e transferência (Cislaghi, 2008).

Entendendo as instituições de ensino superior como sistemas sociais, Tinto (1975) sugere que os alunos que se sentem mais integrados na instituição, tanto social como academicamente, apresentam menos probabilidade de evadir. Porém, alerta que a “demissão acadêmica” também pode ocorrer quando os alunos são totalmente integrados socialmente. No entanto, isso só ocorreria quando um estudante integra de tal forma que as atividades extracurriculares e negócios sociais têm prioridade sobre a atividade acadêmica.

De acordo com o modelo proposto inicialmente, essa integração é influenciada, direta ou indiretamente, por 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 sócio-econômico, ambiente familiar, valores e expectativas) (UNESCO, 1997).

As características individuais são os elementos que garantem o reflexo da singularidade com que cada estudante vivencia esse processo de interação, podendo levar a diferentes formas de permanência ou evasão para os diferentes indivíduos em um mesmo contexto (Tinto. 1975), e incluem:

a) Background familiar: status socioeconômico, escolaridade, procedência, valores, expectativas e características de apoio; é relevante para o processo na medida em que interfere no padrão de interação do estudante com as experiências universitárias (Terenzini e Pascarella, 1980);
b) Atributos individuais gerais: gênero. idade, etnia, habilidades, competências, capacidade de interação, características de personalidade;
c) Escolaridade anterior: desempenho acadêmico, talentos e experiências acadêmicas e sociais; a experiência educacional prévia, além de indicar características de habilidades, afeta a percepção do indivíduo sobre sua própria competência e expectativa para o futuro, o que será refletido em seu compromisso com o graduar-se;
d) Atributos motivacionais e de expectativas quanto à formação acadêmica e carreira profissional: referem-se às intenções individuais e à percepção da possibilidade de seu atendimento por parte da instituição; esses atributos são influenciados pela interação entre indivíduo, família e experiências educacionais prévias e consistem no que o autor chamou de “compromisso com o objetivo de graduar-se” e “compromisso institucional”, importantes preditores de evasão,

pois refletem a avaliação do estudante, seus desapontamentos e satisfações com o ambiente universitário e consigo mesmo.

Com o passar do tempo, o estudante, com todos os fatores anteriores ao ingresso, interage com os sistemas sociais e acadêmicos da universidade para integrar-se ao ambiente. A integração do individuo ao ambiente da instituição ajuda na definição de dois compromissos subjacentes: o compromisso com a meta de graduação (objetivo de alcançar um diploma no ensino superior) e o compromisso com a própria instituição. O compromisso com o graduar-se consiste nos planos educacionais e de carreira e é dependente da motivação individual e da habilidade acadêmica do universitário. Por isso, é afetado mais diretamente, ao longo da experiência universitária, pela integração acadêmica (Cabrera e cols., 1992; Tinto, 1975). O compromisso institucional refere-se à expectativa pessoal de frequentar uma instituição de ensino superior em particular, e seu estabelecimento depende das características acadêmicas e sociais da universidade. Dessa forma, é mais intensamente afetado, ao longo da experiência universitária, pela integração social (Cabrera e cols., 1992; Tinto, 1975).

Essa integração do estudante ao sistema social e acadêmico da universidade é o fator que está mais diretamente relacionado à sua permanência na instituição (Tinto, 1993). Desta forma, como mostra a Figura 2, o modelo de Tinto trata a persistência como um processo longitudinal de interações entre o estudante e o sistema acadêmico e social do estabelecimento de ensino.

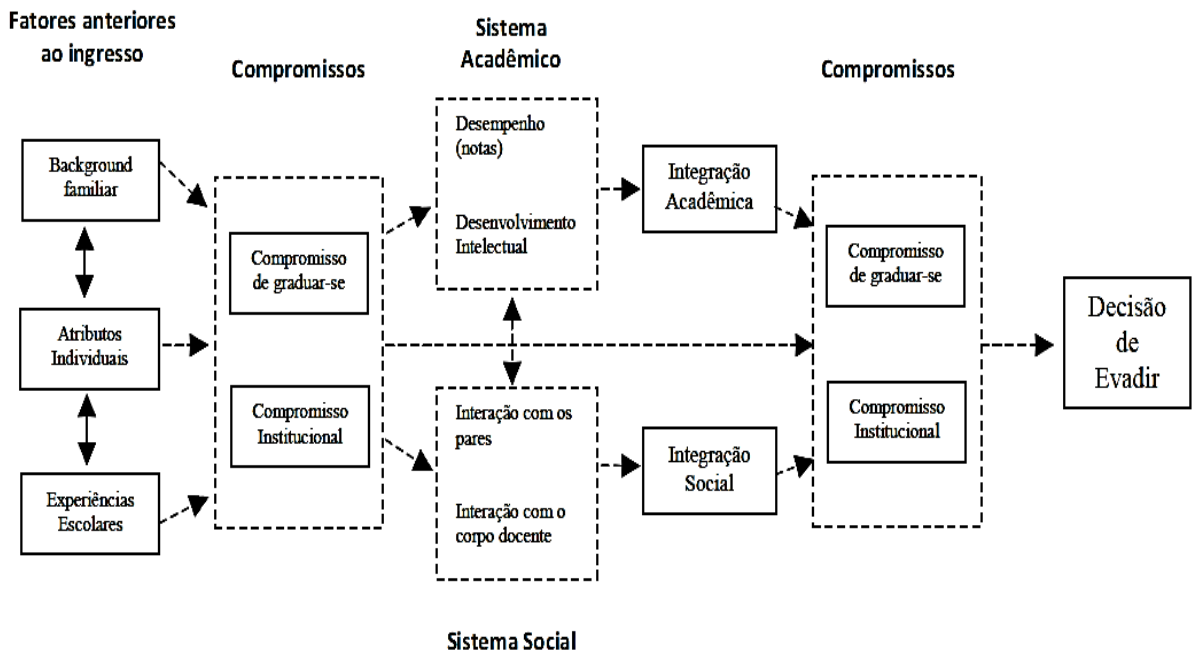

Figura 2. Esquema conceitual do processo de evasão da universidade (Tinto, 1975)

Como pode ser visto na Figura 2, características do estudante (background familiar, atributos individuais e escolaridade anterior) influenciam seu compromisso inicial com a instituição e com seu objetivo de graduar-se. Depois, as experiências que passa a ler nos sistemas acadêmico e social da universidade geram um determinado nível de integração acadêmica e social, e seus compromissos anteriores são remodelados de forma a determinar sua permanência ou diferentes formas de evasão. Tinto concebe a universidade composta por dois sistemas: o acadêmico e o social. Com essa diferenciação, o autor evidencia a existência de uma integração normativa e estrutural relativa ao sistema acadêmico, e outra relacionada à socialização com os pares, docentes e administradores da universidade, delimitada pelo sistema social.

Tinto destaca a importância da visão do estudante sobre sua própria integração acadêmica e social. Os conceitos de integração acadêmica e social são os pilares do modelo proposto. A integração acadêmica é medida, por um lado, pelo desempenho acadêmico e o desenvolvimento intelectual do aluno ao longo da graduação e, por outro, pela identificação do estudante às normas do sistema acadêmico (congruência entre os

valores e objetivos do estudante e da instituição). Segundo a concepção do modelo, a nota retrata mais diretamente a relação entre a participação do estudante e o reconhecimento da universidade por meio de uma consequência explícita. O desenvolvimento intelectual, por outro lado, representa uma recompensa mais intrínseca, por parte do estudante para consigo mesmo, fruto da avaliação dos atributos e competências pessoais para realização, e os valores, objetivos e atmosfera predominantes na instituição. Apesar de descritos separadamente, ambos se inter-relacionam para o estabelecimento da integração do estudante dentro do sistema acadêmico. A ausência de integração nesse domínio pode levar o aluno a obter notas baixas, gerar insatisfação com seu desempenho ou romper regras institucionais, forçando-o ao abandono.

Por sua vez, a integração social contempla a extensão da congruência do indivíduo ao sistema social da instituição. Traz duas abordagens: o desenvolvimento e a frequência das interações positivas com grupos de estudantes existentes e com os professores/servidores, tendo oportunidade de interação e a participação em atividades extracurriculares dentro da instituição (Bergamo & Giuliani, 2009). O sucesso e gratificação em cada uma destas atividades podem ser vistas como uma recompensa que influi na avaliação geral do indivíduo sobre os custos e benefícios de estar na universidade, e também modificam a sua experiência educativa e o seu comprometimento institucional.

É fato que, apesar da instituição compor-se pelos sistemas acadêmico e social, a universidade é uma instituição de realizações acadêmicas, que distribui recompensas mais de acordo com a excelência acadêmica que com a realização social (Tinto, 1975). Tal distinção leva, no entanto, á possibilidade de identificação e reconhecimento de que um estudante pode ser hábil em alcançar a integração em urna área não em outra. Estudos já demonstraram, inclusive, que um alto nível de integração acadêmica tende a

compensar um baixo nível de integração social e vice-versa (Terenzini e Pascarella, 1980). Apesar de aparecerem como componentes isolados, a integração acadêmica e a integração social são interdependentes. As atividades extracurriculares, por exemplo, pertencentes ao sistema social da instituição, promovem maior ligação do estudante ao sistema acadêmico. E a interação com os professores aumenta a integração social, assim como a integração acadêmica individual (Lamport, 1993; Pascarella e Terenzini, 1977; Tinto, 1975).

A percepção do estudante a respeito de seu nível de integração aos sistemas da universidade leva à reavaliação e, às vezes, à modificação dos seus compromissos educacionais e com a instituição, assim como mudanças nesses compromissos também interferem na integração à universidade, e ambas interferem na decisão de permanência (Tinto, 1975). Isso demonstra o caráter dinâmico e longitudinal da interação entre o indivíduo e a instituição, representado no esquema do modelo proposto pela reintrodução das variáveis “compromisso com o graduar-se” e “compromisso institucional” no final do processo.

Posteriormente, Tinto (1993) revisou seu modelo e acrescentou novos elementos tais como aprendizagem, finanças, ajustamento, incongruência, isolamento, dificuldade e compromissos externos, conforme Figura 3. Além disso, Tinto alerta que é importante para o estudante obter um equilíbrio entre a integração social e a integração acadêmica, mas destaca que, enquanto uma excessiva integração social pode levar a um déficit no desempenho e acadêmica, a integração social com colegas com forte orientação acadêmica pode levar à formação de um grupo de apoio, assim como uma intensa integração social com professores pode levar a um incremento não só na integração com os colegas, mas também contribuir para aumentar o nível de integração acadêmica (Cislaghi, 2008)

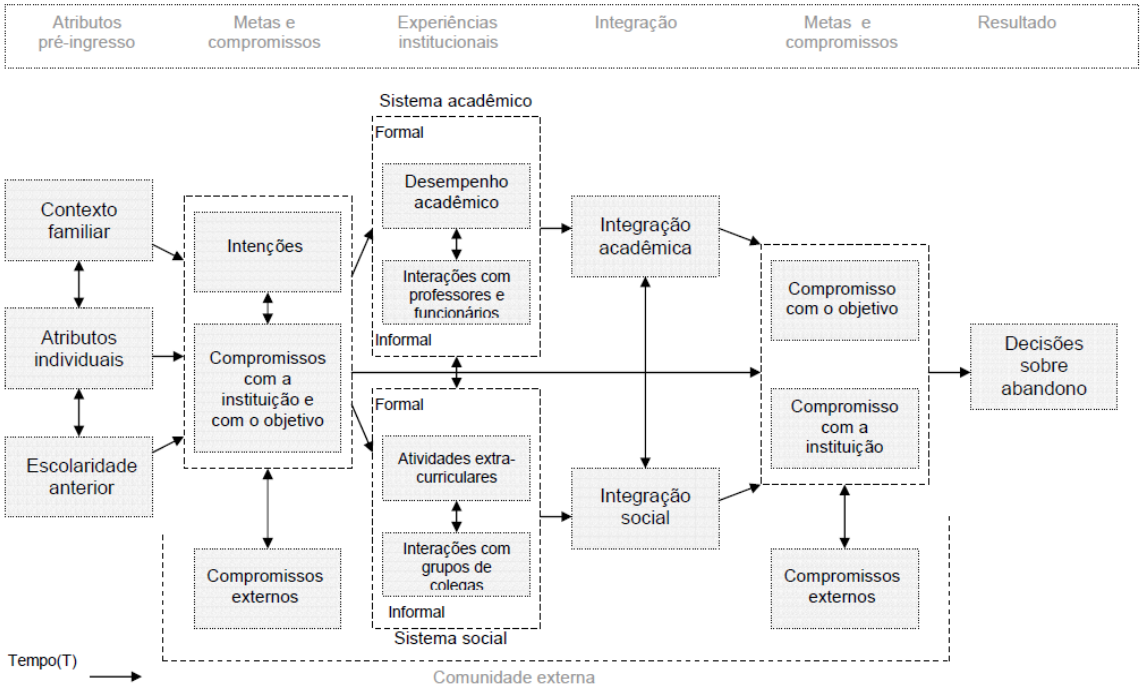

Figura 3. Modelo longitudinal do abandono institucional (Tinto, 1993)

O Modelo de Integração do Estudante desenvolvido por Tinto (1975, 1993) ofereceu as bases para muitos estudos sobre evasão no ensino superior e influenciou diversos pesquisadores que, nos anos seguintes, procuraram testar a aplicabilidade de sua teoria.

1.2.3 Modelo de Desgaste de Estudantes de Bean

Bean (1980) em suas pesquisas, não encontrou evidências suficientes para a articulação teórica entre evasão e suicídio e discordou do uso da teoria de Durkheim como base para os modelos de abandono. Após analisar o trabalho de Tinto e outras pesquisas da época, Bean (1980) propôs um modelo teórico baseado na síntese dos estudos sobre permanência no ensino superior e das teorias da organização no ambiente de trabalho. O pressuposto básico desse modelo é que o processo de evasão de estudantes em uma instituição de ensino superior (IES) funciona de modo análogo ao "turnover" em organizações de trabalho. Ou seja, estudantes deixam suas IES por

motivos semelhantes aos que levam empregados a saírem de seus locais de trabalho (Moehlecke, 2007). Bean (1980) utilizou as idéias do estudo de Price (1975) sobre rotatividade de funcionários no qual aponta as variáveis que afetam a satisfação, que por sua vez afeta a intenção de abandono. Price caracterizou o salário como um forte indicador de turnover na organização de trabalho, e semelhantemente, Bean (1980) hipotetizou que as notas teriam o mesmo efeito no ambiente universitário, além da própria qualidade da instituição que frequenta e o valor prático da formação que está adquirindo.

Acrescentando novas variáveis no modelo para medir características anteriores ao ingresso e interação do aluno, Bean (1980) encontrou que o desempenho em notas estava significativamente relacionado com a satisfação, que por sua vez, resultava num maior comprometimento institucional. Este comprometimento seria o fator determinante na decisão de abandonar ou persistir. A figura 4 apresenta as variáveis propostas por Bean e seus relacionamentos.

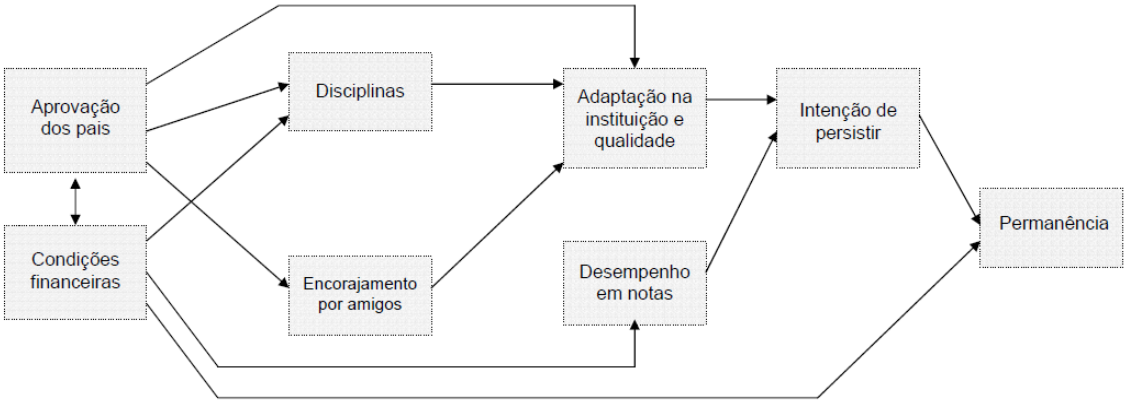

Figura 4. Modelo de Desgaste de Estudantes (Bean, 1980)

O modelo inicialmente proposto enfatiza o papel que os fatores externos à instituição desempenham na definição de percepções, compromissos e da própria permanência dos estudantes no ensino superior (Bean, 1985).

Posteriormente, Bean e Metzner (1985) desenvolveram um modelo

especialmente para estudantes não tradicionais. Eles reconheceram a necessidade de uma abordagem diferenciada porque o nível de integração não é o mesmo que para estudantes que não trabalham e residentes nas universidades. Para os estudantes não tradicionais, o nível de integração social desempenha um papel muito menor para a intenção de persistir ou evadir (Boyd, 2004). Com base no trabalho anterior de Bean, o modelo conceitual para estudantes não tradicionais utiliza quatro conjuntos de variáveis. Ele incorpora o desempenho acadêmico, a intenção de evadir, fatores anteriores ao ingresso e fatores ambientais.

O modelo de Bean e Metzner, retratado na figura 5, demonstra as variáveis e suas relações.

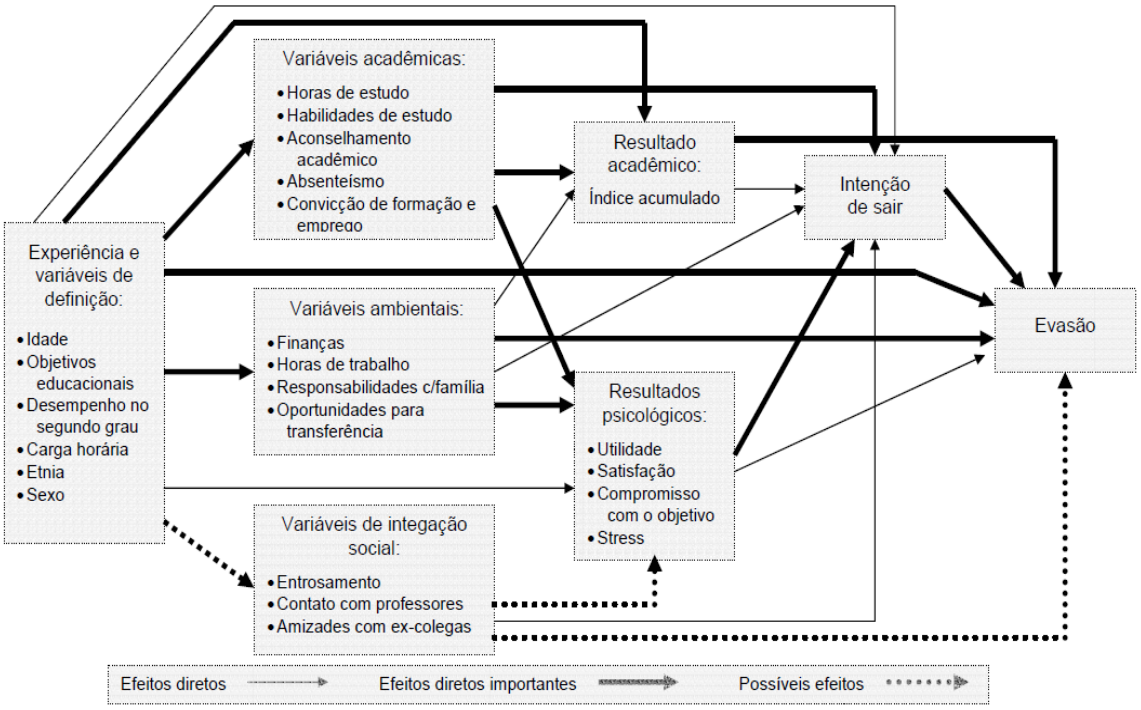

Figura 5. Modelo conceitual de desgaste de estudantes não tradicionais (Bean e Metzner, 1985)

1.2.4 Modelo Conceitual do Impacto dos Ambientes Universitários de Pascarella

Baseado no Modelo de Integração de Tinto, Pascarella (1980) desenvolveu seu modelo conceitual (Figura 6) focando as interações no ambiente universitário. Para o autor, a interação entre estudantes e a instituição de ensino se dá por intermédio de

cinco variáveis independentes que interagem entre si: características pré-universitárias (histórico do estudante, aptidão, desempenho, personalidade, aspiração, etnia); características institucionais (características estruturais e organização da instituição, tamanho, proporção alunos/professores, seletividade); o nível de contato informal entre estudantes e docentes (frequência e conteúdo das interações do estudante com os grandes agentes socializadores – professores e pares); outras experiências universitárias (atividades em classe e extraclasse); e resultados educacionais (notas, crescimento intelectual, etc.) (Cislaghi, 2008).

As características individuais, anteriores ao ingresso, impactam de maneira direta o ambiente institucional e as interações que o estudante estabelece com seus agentes de socialização. Para Pascarella (1980), o ambiente social e cultural da instituição de ensino superior (gerado pelos agentes socializadores - colegas e professores) é um importante gerador de atitudes de maior ou menor envolvimento com consequências ao nível da integração acadêmica, pessoal e social. Desta forma, o ambiente institucional também atua diretamente nas interações que os estudantes estabelecem, facilitando ou dificultando a ocorrência das mesmas.

Quanto ao poder preditivo de intenção de abandono, as variáveis de natureza institucional se mostraram indiretamente influentes. Apenas os resultados educacionais apresentaram efeito direto sobre a decisão de abandonar ou persistir no curso (Pietras, 2010).

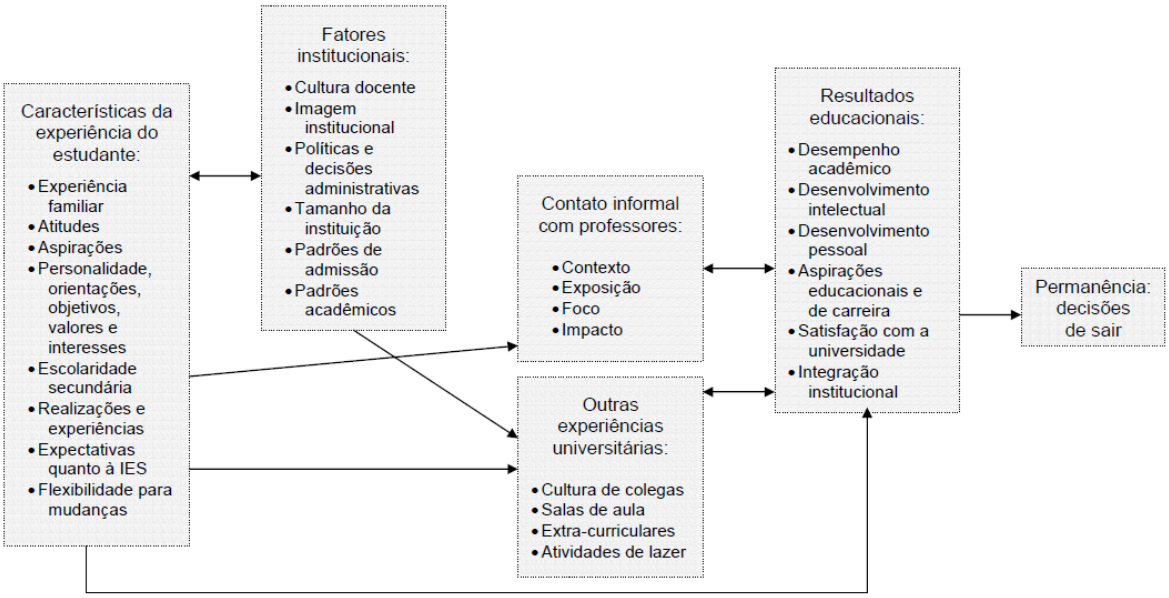

Figura 6. Modelo de Pascarella (1980)

Esse modelo causal tem como especificidade — quando comparado aos modelos de Tinto — a inclusão explícita das influências estruturais e organizacionais da instituição como elementos de impacto. Essa proposta sintetiza-se como a representação de um processo longitudinal de interações entre o universitário e as características da instituição, que continuamente interferem e vão modificando sua relação com a comunidade universitária e seu envolvimento com as atividades acadêmicas, gerando diferentes níveis de crescimento cognitivo e de aprendizagem.

O estudo integrado das variáveis resultados educacionais e permanência poderá esclarecer a relação entre ambas, pois a aprendizagem, em geral. é positivamente associada à permanência, mas não consiste, por si só, em garantia de permanência ou, visto de outro modo, o fracasso não leva, necessariamente, à desistência (Tinto, 1997). O reconhecimento da sala de aula e espaços afins na centralidade da experiência educacional, e do papel dos professores, pares, currículo e estratégias de ensino, assim como da influência dos fatores externos que podem facilitar ou dificultar a realização de suas metas, poderá ser o caminho para a compreensão mais ampla do impacto da experiência universitária no desenvolvimento e permanência do estudante.

1.2.5 Modelo do Envolvimento do Estudante de Astin

Astin (1984) desenvolveu seu modelo afirmando que a retenção aumenta quando os alunos investem, tanto física como emocionalmente, em seu ambiente universitário ou, como o próprio nome do modelo implica, quando os estudantes estão envolvidos. Enquanto Tinto (1975) defendia que a percepção dos estudantes sobre o processo de evasão era influenciada pelo que cada um deles pesava e sentia, Astin (1984) tinha uma visão comportamentalista do processo e defendia que é o que o estudante faz, como ele se comporta que define e identifica o envolvimento (Cislaghi, 2008)

O conceito de envolvimento ocupa um papel central na teoria de Astin e está intimamente relacionado ao tempo investido na tarefa. Sem dúvidas, os estudantes adaptam-se ao ambiente universitário envolvendo-se nele. Para o autor, o envolvimento do estudante refere-se à quantidade de energia (física e psicológica) que o estudante dedica às experiências de vida acadêmica (Astin, 1984).

Os alunos mais motivados dispenderão mais tempo e esforço na aprendizagem e no envolvimento social. Desta forma, a instituição de ensino superior tem a responsabilidade de oferecer oportunidades para que os estudantes se envolvam. Por outro lado, o estudante tem a responsabilidade de aproveitar ou não as oportunidades oferecidas.

Na análise dos fatores envolvidos, a oportunidade de contato com o corpo docente se relaciona mais fortemente com a satisfação que qualquer outro componente institucional ou individual (Pietras, 2010). Os estudantes que apresentam altos níveis de envolvimento com o corpo docente também apresentam maior grau de satisfação com sua experiência universitária e com a instituição de modo geral.

Astin (1984) salienta que alguns aspectos podem impactar no grau de envolvimento dos estudantes. Os estudantes que vivem no campus têm mais tempo para se envolverem em outras atividades e mais tempo para estudar. Eles também passam

mais tempo com seus pares, interagindo com os professores e participando de movimentos estudantis. O emprego é outro fator importante. Os estudantes que trabalham têm menos tempo para se dedicar a seus estudos universitários e outras rotinas.

Em síntese, para Astin (1984), o abandono acontece por falta de envolvimento acadêmico ou extracurricular. A figura 7 apresenta um esquema básico do Modelo de Astin.

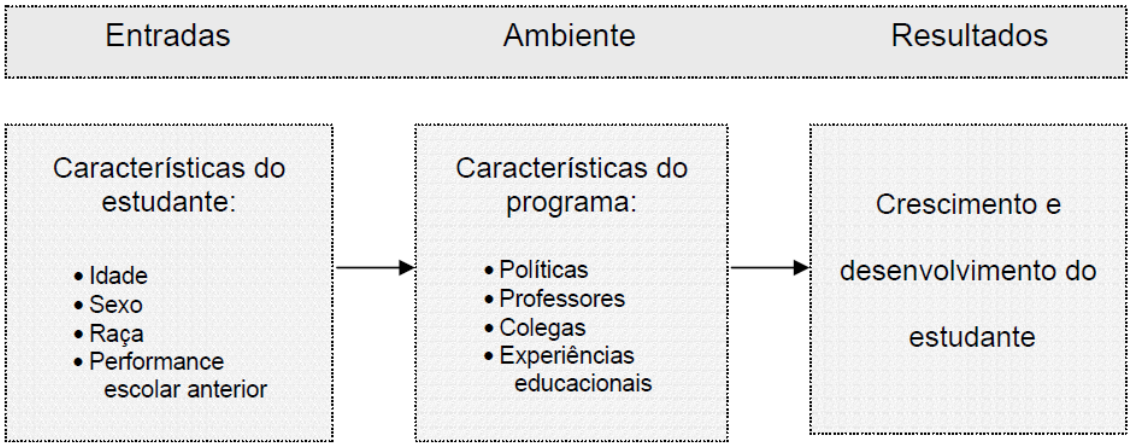

Figura 7. Modelo do Envolvimento do Estudante (Astin, 1984)

1.2.6. Síntese do Item

Segundo Cislaghi (2008), apesar da variedade de modelos conceituais e desenvolvimento de versões que têm por finalidade maior complementariedade, o maior alcance de um modelo na explicação da variância na ocorrência de evasão referido na literatura se aproxima de 0.5 dos casos. Esse dado reflete o alto grau de complexidade que o fenômeno da evasão está inserido.

Embora existam similaridades entre os modelos propostos, o Modelo de Integração de Tinto é a teoria explicativa mais estudada, testada, revisada e criticada na literatura (Braxton & Hirschy, 2005). Braxton, Milem e Sullivan (2000) consideraram a Teoria de Tinto como quase-paradigmática, em face das referências em 170 dissertações e mais de 700 estudos têm citado o modelo, criando uma espécie de Dinastia Tintoniana

(Bensimon, 2007). Desta forma, o Modelo de Integração do Estudante de Tinto será o referencial para a investigação na presente pesquisa, devido a sua particular sustentação teórica e o grande volume de trabalho explicando sua teoria.

Assim como o modelo de Tinto sugere uma associação de fatores para analisar a evasão, a sua adequação para o contexto brasileiro precisa levar em consideração as peculiaridades que caracterizam o ensino superior no país, os contrastes em termos no nível sócio-econômico e os reflexos daí decorrentes. A realidade do Brasil impõe ao menos duas distinções importantes para os estudantes brasileiros em comparação aos países desenvolvidos.

Primeiro, a figura do trabalhador estudante está consolidada no Brasil. Dados oficiais do governo brasileiro afirmam que somente 60% dos estudantes que participaram do Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes (ENADE) não trabalha (Brasil, 2005). A segunda distinção refere-se à inserção do estudante de mais baixa situação socioeconômica no ensino superior. A condição de dificuldade financeira, geralmente enfrentada, oferece o ensino público como única opção para a sua formação básica e secundária, o que normalmente resulta em uma preparação frágil para enfrentar o vestibular em instituições de ensino superior públicas. Portanto, convém compreender os processos sociais que impactam diretamente na conjuntura das instituições, tais como as políticas públicas compensatórias das últimas décadas e a expansão das universidades públicas. A este respeito, Veloso (2001) enfatiza que esse panorama leva a considerar que o fator socioeconômico como contribuição para a evasão precisa ser melhor investigado.

1.3 Expansão do Ensino Superior e Ações Afirmativas

Nos últimos dez anos, o ensino superior brasileiro tem vivenciado uma série de modificações, tais como a expansão e interiorização das universidades federais,

aumento da oferta de vagas e a democratização do acesso da população de baixa renda, através das políticas de ações afirmativas. Entre as ações afirmativas, a política de cotas é a que possui maior visibilidade. A experiência brasileira recente de reserva de vagas universitárias para grupos étnicos historicamente desfavorecidos faz parte de uma política nacional de ações afirmativas no ensino superior, debatida e formulada a partir de 2001 (Cardoso, 2008).

Dentre os objetivos do sistema de cotas estão a reparação histórica em função da escravidão; oportunizar a integração racial através do acesso da população negra à universidade; diminuir as diferenças socioeconômicas entre as diferentes classes sociais; e produzir diversidade cultural (Brandão, 2005). A implantação das cotas e ampliação da oferta de vagas resgatam uma das funções sociais da universidade que, segundo Ferraz (2008), seria criar estratégias de inclusão, no sentido de fazer com que as mesmas se preocupem com a dimensão social, com o acesso, a permanência e a qualidade da educação ofertada aos alunos cotistas.

Com a adoção da política de cotas para ingresso em muitas universidades, os debates sobre a vivência acadêmica intensificaram-se. A entrada destes estudantes, na sua maioria oriundos de contextos socioeconômicos desfavorecidos e de um ensino médio deteriorado, lança um desafio importante aos gestores das instituições de ensino superior (IES). As peculiaridades da experiência universitária destes indivíduos precisam ser acompanhadas e investigadas em profundidade.

Na UFBA, as cotas sociais e raciais (que combinam cotas para negros no interior da reserva de vagas para candidatos que provêm do ensino médio público) foram instituídas no vestibular de 2004/2005, com a reserva de 45% das vagas e com a proposta de desenvolver ações visando à permanência desses estudantes na UFBA até a conclusão dos cursos.

O levantamento realizado por Queiroz (2002) revelou que a maioria dos alunos que se declararam negros (pardos ou pretos), matriculados em cinco universidades brasileiras (UFBA, UnB, UFPR, UFMA, UFRJ), frequentam cursos “menos valorizados”. Em 1998, o curso de medicina da UFBA possuía apenas 1,9% de alunos negros (pretos ou pardos); e no curso de direito, apenas 4,4%. Com o advento das cotas no vestibular de 2005, verificou-se um significativo avanço no acesso destes estudantes, principalmente nos cursos considerados de alto prestígio. O curso de medicina passou a ter 37,5% de estudantes cotistas e o curso de direito, 32,5%.

Esses dados deixam claro que o sistema de cotas na UFBA oportunizou o acesso dos estudantes de origem popular a universidade, atingindo assim uma das suas metas. Entretanto, não se trata apenas de possibilitar a entrada, mas também acompanhar o estudante ao longo do curso para que não se reproduza as diferenças identificadas na sociedade. Isto é, se estes estudantes não encontram condições favoráveis para a permanência no curso, e/ou os grupos sociais continuam segregados dentro da universidade, as cotas não cumprem sua função integralmente.

Para efeito de acompanhamento da efetividade do sistema, tem de se observar não somente o perfil dos cotistas e não-cotistas e seu desempenho no curso, mas também os índices de evasão dos estudantes e as possíveis relações entre esses fenômenos. Este cenário, portanto, levanta a importância da investigação do processo de integração universitária destes grupos.

1.4 Evasão, Sistema de Cotas e Integração Universitária

A discussão sobre evasão requer atenção especial dado o contexto de políticas de democratização do ensino superior e a consequente ampliação das vagas nesse nível de instrução. Essa situação cria oportunidades de acesso de estudantes com diferentes trajetórias educacionais e experiências de vida, o que leva, muitas vezes, a dificuldades

de adaptação à realidade acadêmica. Zago (2006) afirma que “a desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior é construída de forma contínua e durante toda a história escolar dos candidatos” (ZAGO, 2006, p. 230). As políticas de democratização do ensino superior concretizam a oportunidade de acesso, sem, no entanto, criar possibilidades reais para que esses estudantes permaneçam e concluam seus cursos. De acordo com Zago (2006), Gisi (2006) e Ribeiro (2005), isso acontece porque o ambiente acadêmico não está preparado para a diversidade sociocultural da nova demanda de estudantes, o que faz com que esses alunos decidam evadir do ensino superior.

A implementação e o acompanhamento de políticas públicas educacionais, tendo por base a equidade nas oportunidades de acesso, é uma condição necessária, mas não é a única para que as instituições de ensino superior sejam mais democráticas. Gisi (2006) analisa que é difícil a permanência no ensino superior para os alunos de setores sociais menos favorecidos, não só pela falta de recursos, mas também pela falta de aquisição de “capital cultural” ao longo da trajetória de sua vida e de seus estudos, o que não se obtém de um momento para o outro. O capital cultural seria, segundo a autora, formado pelo acesso a conhecimentos diversos ao longo da vida, que facilitaria o processo de aprendizagem no ensino superior. “Reconhecer essas desigualdades deve ser o primeiro passo de uma escola de qualidade, caso contrário, haverá muitos alunos incluídos no sistema escolar, mas poucos irão realmente se apropriar do conhecimento que o processo de ensino e aprendizagem exige” (BAGGI & LOPES, 2011). Dessa forma, Baggi e Lopes (2011) argumentam que a discussão sobre qualidade do ensino não pode dissociar-se de questões como evasão e retenção e criticam a pouca articulação existente entre avaliação institucional, evasão e qualidade de ensino.

Waltenberg (2005) apresenta um estudo sobre a iniquidade na educação básica, que compara o sistema educacional brasileiro com outros 30 países que compõem a

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com base nos dados do exame PISA 2000. Esse exame constitui-se de uma avaliação de alunos de 15 anos de idade realizado pela OCDE entre os países membros. Por iniquidade, o autor refere-se à desigualdade de oportunidades educacionais. Waltenberg (2005) verifica que os estudantes brasileiros apresentaram o desempenho médio mais baixo entre os países avaliados em todas as provas e que existe grande desigualdade entre os alunos fortes e alunos fracos no país. Em relação ao grau de iniquidade relacionado ao perfil socioeconômico do aluno, verifica-se que alunos provenientes de famílias mais ricas atingem melhores resultados nas avaliações do PISA e que esse resultado é mais forte para o Brasil do que para outros países. Esse alto grau de iniquidade na educação básica afeta o ensino superior, principalmente em um contexto de expansão desse nível de ensino, em que se criam oportunidades para que estudantes de diferentes realidades sociais ingressem no ensino superior.

Essa situação evidencia que as políticas de democratização do ensino superior não poderiam se efetivar sem que haja um aprofundamento na questão da qualidade da educação básica e uma equiparação entre os estudantes que ingressam no nível superior. Do contrário, o aumento do acesso ao ensino superior pode se refletir no aumento de problemas como a evasão e a retenção. Dessa forma, a democratização do ensino no Brasil envolve as discussões de igualdade de oportunidades, que constitui um ponto indissociável da questão educacional.

Outro aspecto a ser considerado é a aceitação dos alunos cotistas no meio universitário. Em muitas situações observa-se certo constrangimento envolvendo a entrada do aluno cotista na universidade. A ausência de crítica sobre os métodos de avaliação para o ingresso na carreira em cursos e universidades de prestígio somada à dificuldade em compreender o significado de ações afirmativas em uma sociedade democrática configura um embate que tende a rivalizar alunos cotistas e não-cotistas e a

dividir opiniões (Guarnieri & Melo-Silva, 2010), além de que o ingresso na universidade por meio de cotas pode ser entendido como um atestado público de incapacidade e demérito (Guarnieri, 2008). Desta forma, ser bem acolhido ou não vai depender das estratégias adotadas pelas instituições de ensino.

Dentre os motivos que levaram estudantes cotistas a evadirem, Blanco e Cordeiro (2009) encontraram a dificuldade com os conteúdos do curso, dificuldades econômicas e ainda, diferença no tratamento de cotistas e não cotistas.

No estudo desenvolvido por Oliveira e Souza (2004), na USP, a pouca interação com colegas ou professores aparece como uma variável que predomina entre os alunos evadidos, acompanhada do baixo rendimento e possuir experiência anterior no ensino superior.

Cardoso (2008) analisou a evasão dos estudantes cotistas na UnB, partindo do pressuposto que o abandono está associado à renda familiar e ao rendimento acadêmico. Nesse sentido, a evasão seria maior no universo dos alunos cotistas do que no dos não cotistas, mas a autora evidencia que, em outros trabalhos relacionados à evasão no ensino superior, a questão financeira, ou o desempenho acadêmico, contribuem muito pouco na decisão do aluno em evadir-se.

Pesquisas realizadas no âmbito internacional, relacionando etnia e evasão, analisam que as variáveis como raça, cultura e classe ainda não foram adequadamente exploradas nos estudos sobre vivência universitária (Deil-Amen, 2011). Sugere ainda que é importante explorar a percepção de integração destes estudantes, pois esse componente subjetivo é fundamental para a investigação sobre evasão. A integração ao ambiente universitário pode ter significados completamente diferentes para os grupos de estudantes que têm sido historicamente marginalizados na educação superior (Hurtado & Carter, 1997).

Os estudos de Tracey e Sedlacek (1984, 1987) enfatizaram fatores não cognitivos na predição da persistência de estudantes negros, enquanto que estudantes brancos apontaram as notas como principal preditor de permanência. Eles encontraram que estudantes negros norte-americanos que não dispunham de apoio social, autoconfiança ou envolvimento na comunidade eram os mais propensos à evasão. Numa amostra mexicana, Gloria e Robinson (1994) observaram que os melhores preditores da persistência na universidade foram autoconfiança e percepções positivas do ambiente universitário. Deil-amen (2011), em pesquisas sobre diversidade nos campi universitários, por exemplo, demonstrou a importância da interação estudante-professor para a performance acadêmica e persistência de alunos afroamericanos e latinos.

CAPÍTULO II

Método

Este capítulo descreve as etapas envolvidas para a realização da pesquisa. São detalhados aqui os passos para o delineamento da pesquisa, incluindo a caracterização da amostra, o instrumento utilizado e os procedimentos de coleta de dados.

Posteriormente, são apresentados os procedimentos de tratamento dos dados e, por fim, os resultados e a discussão.

2.1 Participantes

A escolha da amostra do presente estudo refere-se aos universitários cotistas e não cotistas de cursos tradicionais (cujo ingresso se dá via aprovação em vestibular) e dos cursos de bacharelado interdisciplinar (cujo ingresso se dá via resultado do Exame Nacional do Ensino Médio) da UFBA, matriculados nos três primeiros semestres.

A delimitação dos semestres ocorreu devido à literatura apontar que o primeiro ano do curso de graduação é visto como um período crítico determinante das condições de sucesso, de satisfação acadêmica, do desenvolvimento do aluno (PASCARELLA; TERENZINI, 1991, 2005) e de sua decisão de permanecer no ensino superior (FERREIRA; ALMEIDA; SOARES, 2001; POLYDORO, 2000), pois é neste período que os estudantes podem apresentar altos níveis de estresse e de ansiedade, o que pode levá-los a deixarem o curso.

2.2 Modalidades de Cursos de Graduação

Para avaliação da vivência acadêmica dos estudantes cotistas e não cotistas, foram separadas duas modalidades de cursos da UFBA, por apresentarem perfis diferenciados, a saber.

Os Cursos Tradicionais, cujo ingresso se dá via aprovação no vestibular, são aqueles tradicionalmente oferecido pela UFBA, podendo ser licenciatura, bacharelado e de formação profissional. Os estudantes matriculados nesta modalidade, têm acesso diretamente ao curso escolhido e faz um único percurso curricular previamente traçado até a obtenção do diploma.

Os Bacharelados Interdisciplinares (BIs), cujo ingresso se dá via classificação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é outra modalidade de curso de graduação oferecido pela UFBA. Com um mínimo de 2400 horas de aula ou seis semestres letivos, destina-se à formação geral humanística, científica e artística, com currículo flexível e articulado, possibilitando também o aprofundamento num dado campo do conhecimento. Esses campos de conhecimento estão agrupados em quatro grandes áreas (Artes, Humanidades, Ciência e Tecnologia e Saúde), desdobradas em áreas de concentração. Os BIs têm caráter terminal, podendo o bacharel exercer determinadas funções de nível superior no mercado de trabalho. Se preferir, porém, poderá prosseguir seus estudos superiores em outros cursos tradicionais.

2.3 Instrumentos

Os participantes informaram dados sócio-demográficos e responderam à Escala de Ajustamento ao Ensino Superior (EAJES), desenvolvida em 2011, pelo Prof. Dr. Mauro de Oliveira Magalhães da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Prof. Dr. Marco A. Pereira Teixeira da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e utilizada pela Comissão de Avaliação e Desenvolvimento Institucional da UFBA. Neste instrumento, foram coletados dados a respeito da percepção do estudante sobre sua vivência acadêmica.

Para este estudo, utilizou-se 51 questões fechadas, e teve como chave de resposta uma escala *Likert* de cinco pontos (1= discordo totalmente e 5=concordo

totalmente), atendendo os critérios de precisão para o uso de dados estatísticos. Após análise fatorial exploratória, os itens foram agregados em nove fatores:

Intenção de Abandono (α=0,842): Este fator, composto por 5 itens, agrega questões relativas à intenção do estudante em permanecer ou evadir do seu curso de graduação atual.

Satisfação com a Formação (α=0,858): Este fator, composto por 8 itens, reúne assertivas que tratam da satisfação com o conteúdo das aulas, desenvolvimento de habilidades e crescimento intelectual proporcionado pelo curso.

Integração Social com Colegas (α=0,841): Este fator, composto por 8 itens, refere-se ao desenvolvimento de amizades e socialização com os pares.

Dificuldade Acadêmica (α=0,739): Este fator, composto por 7 itens, retrata a percepção do estudante em relação às dificuldades enfrentadas na tentativa de atender às tarefas acadêmicas e acompanhar as disciplinas.

Satisfação com o Desempenho (α=0,785): Este fator, composto por 5 itens, reúne questões que envolvem a percepção de estar atendendo às próprias expectativas em relação ao curso superior, em termos de desempenho acadêmico.

Integração Social com Professores (α=0,772): Este fator, composto por 5 itens, trata da qualidade do relacionamento estabelecido com os docentes.

Percepção de Oportunidades de Mercado (α=0,776): Este fator, composto por 4 itens, representa a maneira como o estudante percebe as futuras possibilidades profissionais com o seu curso de graduação.

Maturidade de Carreira (α=0,690): Este fator, composto por 6 itens, envolve a qualidade da escolha, o comportamento exploratório e de planejamento da carreira.

Comprometimento com a Meta de Graduação Inespecífica (α=0,652): Este fator, composto por 3 itens, agrega questões relacionadas ao comprometimento em concluir uma graduação, em curso superior.

2.4 Procedimentos de Coleta de Dados

Após a autorização da Reitoria, a coleta dos dados foi realizada no primeiro semestre de 2012. Inicialmente, com o apoio da Central de Processamento de Dados (CPD), foram disponibilizados os endereços eletrônicos dos estudantes devidamente matriculados nos três primeiros semestres, em ambas as modalidades de curso. O instrumento utilizado foi disponibilizado na internet, através da ferramenta de questionário on-line *SurveyMonkey*. Os participantes foram convidados nominalmente, por e-mail, a responderem o instrumento.

Após respostas dos estudantes, as informações foram organizadas em um banco de dados para iniciar o tratamento e a análise dos mesmos.

2.5 Tratamento e Análise dos Dados

Com o uso do *software* estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 18.0, os dados foram reunidos, codificados a analisados.

Foram realizadas análises descritivas caracterizando a amostra sob os aspectos estudados, análises de regressão e análise de variância (ANOVA). Também foi realizado o cálculo do *Alpha de Chrombach* para verificar se a escala atendia aos critérios de precisão para o uso de dados quantitativos.

Para analisar o perfil da amostra, bem como avaliar a vivência acadêmica dos estudantes cotistas e não cotistas, a análise foi dividida em função da modalidade de curso (curso tradicional ou bacharelado interdisciplinar).

CAPÍTULO III

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são apresentados os resultados produzidos pela pesquisa. Inicialmente é apresentada a caracterização da amostra participante, e em seguida, as análises de variância (ANOVA) comparando os grupos de estudantes cotistas e não cotistas, em cada modalidade de curso de graduação da UFBA.

Posteriormente, são apresentados os resultados das análises de regressão que avaliam o poder preditivo das variáveis da vivência acadêmica em relação à Intenção de Abandono e Satisfação com a formação.

3.1. Caracterização da Amostra

3.1.1 Perfil da Amostra Total participante

Participaram da pesquisa geral 3944 estudantes devidamente matriculados na UFBA, sendo 1697 do sexo masculino e 2247 do sexo feminino. Esse número maior de mulheres é compatível com os dados obtidos por pesquisas nacionais e internacionais que veem sinalizando o aumento do ingresso da população feminina na educação superior. Seja em termos de quantidade, como quanto a proporcionalidade, há presença de mais mulheres do que homens no referido nível de ensino (ASTIN, 1993; INEP, 2005; PASCARELLA, TERENZINI, 2005).

A idade dos participantes varia entre 16 e 66 anos (M=22,52; DP=7,63), sendo 3083 (78,3%) pertencentes à faixa etária tradicional (até 25 anos) e 854 (21,7%) enquadram-se na faixa etária não-tradicional (acima dos 26 anos). Como pode ser observado na Tabela 1, os estudantes participantes caracterizados como tradicionais representam a maior parte dessa amostra. Ely (1997) define quem, em geral, os alunos não tradicionais são adultos, com 25 anos ou mais, que ingressaram tardiamente no

ensino superior. Para Christian (2000), alunos não tradicionais são estudantes mais velhos, que retornaram a faculdade depois de estabelecer carreira e/ou família, e apresentam índices de persistência menores que os estudantes tradicionais. Já os estudantes tradicionais, são definidos pelo autor como jovens que entraram na faculdade direto após a conclusão do ensino médio.

Tabela 1
Perfil demográfico da amostra geral

Características da Amostra	**Nº**	**% Válido**
Gênero		
Masculino	1697	43,0%
Feminino	2247	57,0%
Total	3944	100%
Idade		
16 - 19 anos	1967	50,0%
20 – 25 anos	1116	28,3%
26 - 31 anos	432	11,0%
32 - 37 anos	175	4,5%
38 – 43 anos	107	2,7%
44 anos ou mais	140	3,5%
Total	3937	100%
Semestre		
1º	1943	49,3%
2º	541	13,7%
3º	1460	37,0%
Total	3944	100%
Cotas		
Sim	1771	44,9%
Não	2173	55,1%
Total	3944	100%

O caráter longitudinal do marco teórico de integração adotado requer que os dados sejam coletados em vários momentos ao longo do curso para que se possa medir

o próprio processo de permanência (Woodley, 2004). Assim sendo, quanto ao semestre em curso, 1843 pertenciam ao primeiro semestre, 541 cursavam o segundo semestre e 1460 estavam no terceiro semestre. Além do suporte teórico, a coleta nos primeiros semestres de curso também encontra base empírica em estudos realizados no contexto brasileiro. Numa pesquisa realizada por Pereira (1995) na Unicamp, observou-se que 56% dos evadidos abandonavam o curso até o 4º semestre. No estudo desenvolvido por Oliveira & Souza (2004), na USP, 58% da evasão concentrava-se no primeiro ano do curso e 44,3% no primeiro semestre (Moehlecke, 2007)

Quanto a categoria de seleção, compuseram a amostra 1771 estudantes cotistas (44,9%) e 2173 estudantes não cotistas (55,1%), proporção semelhante à reserva de vagas estabelecida em 2005 na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A partir dos dados obtidos em relação ao tipo de escolaridade anterior, pode-se perceber que a amostra pesquisada é proveniente, na sua maioria, de instituições públicas de ensino, tanto para o Ensino Fundamental (n=1838; 50,1%), como para o Ensino Médio (n=2199; 60,1%). Este dado está relacionado à qualidade da educação básica obtida pelo estudante ingressante, que é um dos aspectos condicionais relativos ao impacto da educação superior, podendo influenciar o processo de Integração ao Ensino Superior (ALMEIDA, et al., 2004; ASTIN, 1993; FERNANDEZ & PRIMI, 2002).

Em relação ao histórico educacional dos pais, identifica-se que 2264 estudantes são filhos de pai e mãe sem experiência no ensino superior. A partir dessa informação pode-se considerar que a maioria desta amostra foi composta por estudantes de primeira geração (57,4 %), os quais ingressaram no referido nível de ensino sem o conhecimento vicário sobre a vivência acadêmica, que pode ser proporcionada aos estudantes ingressantes quando estes têm pai ou mãe com experiência acadêmica (AYALA, STRIPLEN, 2002; CHEN, 2005; PASCARELLA, et al., 2004).

Tabela 2

Histórico Educacional dos pais dos estudantes participantes

		Escolaridade da Mãe						Total Válido
		Fundam. incompleto	Fundam. completo	Médio incompleto	Médio completo	Sup. incompleto	Sup. completo	
Escolaridade do Pai	Fundam. Incompleto	495	59	65	213	25	45	902
	Fundam. completo	58	74	29	113	8	26	308
	Médio incompleto	49	26	61	97	19	50	302
	Médio completo	95	65	106	659	86	268	1279
	Sup. incompleto	13	7	10	95	45	109	279
	Sup. completo	19	9	11	204	80	482	805
Total Válido		729	240	282	1381	263	980	3875

Como pode ser observado na tabela anterior, 1611 estudantes indicaram que pelo menos um de seus pais tiveram experiência no ensino superior, totalizando um percentual de 42,6% de estudantes não categorizados como estudantes de primeira geração. Essas informações são relevantes para o estudo da Integração ao Ensino Superior, pois os estudantes de primeira geração tendem a encontrar maiores dificuldades na transição e Integração ao Ensino Superior, sendo, no entanto, os que demonstram um nível maior de ganhos com o impacto da frequência ao ensino superior (AYALA, STRIPLEN, 2002; CHEN, 2005; MACY, 2000; PASCARELLA, et al., 2004). É importante lembrar também que o conhecimento vicário sobre a vivência acadêmica pode ser obtido por meio de convivência com outras pessoas que tenham frequentado o ensino superior, como irmãos, outros parentes e amigos. Dentro desta perspectiva, 38,2% (n=1507) dos estudantes são os primeiros em sua família de origem (pai, mãe, irmãos) a cursar uma faculdade.

Em relação ao curso, pôde-se notar que 79,6% (n=3138) dos estudantes participantes pertencem aos Cursos Tradicionais, cujo ingresso se dá via Vestibular, e

20,4% (n=806) estão matriculados nos Bacharelados Interdisciplinares, cujo ingresso se dá via ENEM. Devido às peculiaridades que envolvem os tipos de cursos, os perfis dos estudantes e os resultados das análises serão apresentados separadamente.

3.1.2 Perfil dos Estudantes dos Cursos Tradicionais (ingresso via Vestibular)

3.1.2.1 Perfil dos Estudantes Cotistas dos Cursos Tradicionais

Participaram da pesquisa 1418 estudantes cotistas dos Cursos Tradicionais (ingresso via Vestibular) devidamente matriculados na UFBA, sendo 596 (42%) do sexo masculino e 822 (58%) do sexo feminino.

Tabela 3
Perfil demográfico dos participantes cotistas dos cursos tradicionais

Características da Amostra	Nº	% Válido
Gênero		
Masculino	596	42,0%
Feminino	822	58,0%
Total	1418	100%
Idade		
16 - 19 anos	640	45,2%
20 – 25 anos	480	33,9%
26 - 31 anos	155	11,0%
32 - 37 anos	56	4,0%
38 – 43 anos	41	2,9%
44 anos ou mais	43	3,0%
Total	1415	100%
Semestre		
1º	676	47,7%
2º	222	15,7%
3º	520	36,6%
Total	1418	100%
Renda Familiar		
Até 1 Salário Mínimo	244	18,4%
1 a 3 Salários Mínimos	727	54,8%
3 a 5 Salários Mínimos	230	17,3%

5 a 10 Salários Mínimos	93	7%
10 a 20 Salários Mínimos	26	2%
20 a 40 Salários Mínimos	7	0,5%
Total	1327	100%
Atividade Remunerada		
Sim	374	26,5%
Não	1036	73,5%
Total	1410	100%

A idade dos participantes varia entre 16 e 63 anos (M=22,62; DP=7,24), sendo 1120 (79,1%) pertencentes à faixa etária tradicional (até 25 anos) e 295 (20,9%) enquadram-se na faixa etária não-tradicional (acima dos 26 anos).

Quanto ao semestre em curso, 676 (47,7%) pertencem ao primeiro semestre, 222 (15,7%) cursam o segundo semestre e 520 (36,6%) estão no terceiro semestre.

Em relação ao histórico educacional dos pais, identifica-se que 1092 (78,9%) participantes são estudantes de primeira geração, ou seja, são filhos de pai e mãe sem experiência no ensino superior.

Tabela 4

Histórico Educacional dos pais dos estudantes cotistas de cursos tradicionais

		Escolaridade da Mãe						**Total Válido**
		Fundam. incompleto	Fundam. completo	Médio incompleto	Médio completo	Sup. incompleto	Sup. completo	
Escolaridade do Pai	Fundam. Incompleto	284	34	31	110	11	19	489
	Fundam. completo	28	36	18	55	2	6	145
	Médio incompleto	25	13	29	51	6	16	140
	Médio completo	49	27	42	260	17	52	447
	Sup. incompleto	7	1	6	22	5	7	48
	Sup. completo	9	0	3	42	16	46	116
Total Válido		402	111	129	540	57	146	1385

De acordo com a tabela anterior, apenas 293 (21,1%) estudantes cotistas indicaram que pelo menos um de seus pais tiveram experiência no ensino superior.

3.1.2.2 Perfil dos Estudantes Não Cotistas dos Cursos Tradicionais

Participaram da pesquisa 1719 estudantes não cotistas dos Cursos Tradicionais (ingresso via Vestibular) devidamente matriculados na UFBA, sendo 737 (42,9%) do sexo masculino e 982 (57,1%) do sexo feminino.

Tabela 5
Perfil demográfico dos participantes não cotistas dos cursos tradicionais

Características da Amostra	Nº	% Válido
Gênero		
Masculino	737	42,9%
Feminino	982	57,1%
Total	1719	100%
Idade		
16 - 19 anos	1038	60,4%
20 – 25 anos	420	24,5%
26 - 31 anos	134	7,7%
32 - 37 anos	57	3,4%
38 – 43 anos	24	1,4%
44 anos ou mais	45	2,6%
Total	1718	100%
Semestre		
1º	769	44,7%
2º	302	17,6%
3º	648	37,7%
Total	1719	100%
Renda Familiar		
Até 1 Salário Mínimo	45	2,8%
1 a 3 Salários Mínimos	375	23,7%
3 a 5 Salários Mínimos	414	26,2%
5 a 10 Salários Mínimos	374	23,6%
10 a 20 Salários Mínimos	242	15,3%

20 a 40 Salários Mínimos	133	8,4%
Total	1583	100%
Atividade Remunerada		
Sim	348	20,4%
Não	1360	79,6%
Total	1708	100%

A idade dos participantes varia entre 16 e 66 anos (M=21,24; DP=6,76), sendo 1458 (84,9%) pertencentes à faixa etária tradicional (até 25 anos) e 260 (15,1%) enquadram-se na faixa etária não-tradicional (acima dos 26 anos).

Quanto ao semestre em curso, 769 (44,7%) pertencem ao primeiro semestre, 302 (17,6%) cursam o segundo semestre e 648 (37,7%) estão no terceiro semestre.

Em relação ao histórico educacional dos pais, identifica-se que apenas 629 (37%) participantes são estudantes de primeira geração, ou seja, são filhos de pai e mãe sem experiência no ensino superior.

Tabela 6

Histórico Educacional dos pais dos estudantes não cotistas de cursos tradicionais

		Escolaridade da Mãe						**Total Válido**
		Fundam. incompleto	Fundam. completo	Médio incompleto	Médio completo	Sup. incompleto	Sup. completo	
Escolaridade do Pai	Fundam. Incompleto	73	11	14	51	10	17	176
	Fundam. completo	11	14	6	31	4	17	83
	Médio incompleto	13	6	17	29	7	26	98
	Médio completo	23	19	39	272	52	174	579
	Sup. Incompleto	3	5	4	48	29	86	175
	Sup. completo	8	7	6	137	52	381	591
Total Válido		131	62	86	568	154	701	1702

De acordo com a tabela anterior, 1073 (63%) estudantes não cotistas indicaram que pelo menos um de seus pais tiveram experiência no ensino superior.

Ao compararmos os perfis dos estudantes cotistas e não cotistas dos cursos tradicionais da UFBA, observamos que há maior prevalência de alunos tradicionais em ambos os casos. Entretanto, observa-se uma maior existência de estudantes não tradicionais entre os estudantes cotistas (20,9%). Isso talvez seja fruto da ampliação do acesso à universidade, quebrando-se, assim, o vínculo entre a origem social e o nível de habilitações atingido. Tal situação permitiu que novos grupos de estudantes, tradicionalmente excluídos ou sub-representados no Ensino Superior (ES) beneficiassem duma educação formal de nível superior. Apesar de estes estudantes terem uma vasta experiência, também têm alguma dificuldade em se adaptarem às abordagens de ensino aprendizagem, a este nível de ensino. Além disso, as suas atitudes face à aprendizagem e problemas não são necessariamente os mesmos dos estudantes tradicionais (Ely, 1997; COM, 2005).

Em relação ao histórico educacional familiar, detecta-se que apenas 37% dos estudantes não cotistas são considerados estudantes de primeira geração, enquanto que 78,9% dos estudantes cotistas dos cursos tradicionais da UFBA são os primeiros da família a frequentar um curso superior. Constata-se que houve uma modificação do perfil escolar das famílias cujos filhos ingressam na universidade. Aumentou a participação de estudantes oriundos de famílias de baixa escolaridade, tanto se observado a escolaridade do pai, quanto da mãe. Num movimento contrário, reduziu-se a participação dos estudantes oriundos das famílias cuja escolaridade situa-se no nível superior. Essa redução é mais expressiva nos contingentes dos estudantes cotistas. Segundo Britto et. al (2008), em contraposição ao aluno “clássico”, o aluno universitário “novo”, em grande parte pertencente à primeira geração de longa escolaridade e oriundo de um segmento social cuja expectativa primeira é formar-se para o mercado de trabalho de nível médio, não dispõe de condições apropriadas para

estudar, tem formação escolar primária e média insuficiente e pouca convivência com os objetos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica. Barros et al. (2001) aponta que o ambiente familiar demonstrou ser a variável de maior impacto na determinação do desempenho educacional. O nível de escolaridade dos pais é a variável que mais influencia o desempenho escolar e a decisão de investimento em educação. Isso reforça a transmissão intergeracional da pobreza, uma vez que pessoas com pais mais educados tendem a ter maior renda e a investir mais em educação, de forma que tenderão a ter maior renda futura também.

Os dados disponíveis sobre a renda familiar sugerem marcantes diferenças entre os dois grupos. 73,2% dos estudantes cotistas dos cursos tradicionais da UFBA possuem renda familiar total de até 3 salários mínimos (aproximadamente R$ 2.034,00). Entre os estudantes não cotistas, apenas 26,5% vivem com renda familiar total de até 3 salários mínimos. Como era previsível, o nível médio de renda média familiar dos que ingressaram pelo sistema de cotas é bem menor que o dos aprovados no sistema universal. O efeito de fatores socioeconômicos no acesso à universidade é forte, entre eles a renda familiar – associada à escolaridade paterna e materna.

Por outro lado, constata-se que a política de cotas proporcionou o acesso de estudantes de baixa renda e espera-se que a possibilidade de concluir um curso superior favoreça uma melhor distribuição de renda.

3.1.3 Perfil dos Estudantes dos Cursos de Bacharelado Interdisciplinar (BI)

3.1.3.1 Perfil dos Estudantes Cotistas dos Cursos de Bacharelado Interdisciplinar

Participaram da pesquisa 353 estudantes cotistas dos cursos de Bacharelados Interdisciplinares, devidamente matriculados na UFBA, sendo 167 (47,3%) do sexo masculino e 186 (52,7%) do sexo feminino.

Tabela 7
Perfil demográfico dos participantes cotistas dos BIs

Características da Amostra	Nº	% Válido
Gênero		
Masculino	167	47,3%
Feminino	186	52,7%
Total	353	100%
Idade		
16 - 19 anos	102	29,1%
20 – 25 anos	101	28,7%
26 - 31 anos	65	18,5%
32 - 37 anos	29	8,3%
38 – 43 anos	25	7,2%
44 anos ou mais	29	8,2%
Total	351	100%
Semestre		
1º	228	64,6%
2º	3	0,8%
3º	122	34,6%
Total	353	100%
Renda Familiar		
Até 1 Salário Mínimo	63	18,9%
1 a 3 Salários Mínimos	202	60,7%
3 a 5 Salários Mínimos	51	15,3%
5 a 10 Salários Mínimos	14	4,2%
10 a 20 Salários Mínimos	3	0,9%
Total	333	100%
Atividade Remunerada		
Sim	159	45,7%
Não	189	54,3%
Total	348	100%

A idade dos participantes cotistas dos BIs varia entre 16 e 58 anos (M=26,21; DP=9,72), sendo 203 (57,8%) pertencentes à faixa etária tradicional (até 25 anos) e 148 (42,2%) enquadram-se na faixa etária não-tradicional (acima dos 26 anos).

Quanto ao semestre em curso, 228 estudantes cotistas pertencem ao primeiro semestre, 3 cursam o segundo semestre e 122 estão no terceiro semestre.

Em relação ao histórico educacional dos pais, identifica-se que 84,2% (n=288) dos estudantes cotistas dos BIs são filhos de pai e mãe sem experiência no ensino superior. A partir dessa informação pode-se considerar que a maioria desta amostra foi composta por estudantes de primeira geração.

Tabela 8
Histórico Educacional dos pais dos estudantes cotistas dos BIs

		Escolaridade da Mãe						**Total Válido**
		Fundam. incompleto	Fundam. completo	Médio incompleto	Médio completo	Sup. incompleto	Sup. completo	
Escolaridade do Pai	Fundam. Incompleto	91	4	12	32	3	2	144
	Fundam. completo	12	14	4	13	1	1	45
	Médio incompleto	10	5	9	11	3	1	39
	Médio completo	13	10	12	36	5	7	83
	Sup. Incompleto	1	1	0	6	5	2	15
	Sup. completo	1	1	1	8	1	4	16
Total Válido		128	35	38	106	18	17	342

Como pode ser observado na tabela anterior, apenas 54 estudantes cotistas indicaram que pelo menos um de seus pais tiveram experiência no ensino superior, totalizando um percentual de 15,8% de estudantes não categorizados como estudantes de primeira geração.

3.1.3.2 Perfil dos Estudantes Não Cotistas dos Cursos de Bacharelado Interdisciplinar

Participaram da pesquisa 454 estudantes não cotistas dos cursos de Bacharelados Interdisciplinares, devidamente matriculados na UFBA, sendo 197 (43,4%) do sexo masculino e 257 (56,6%) do sexo feminino.

Tabela 9

Perfil demográfico dos participantes não cotistas dos BIs

Características da Amostra	Nº	% Válido
Gênero		
Masculino	197	43,4%
Feminino	257	56,6%
Total	454	100%
Idade		
16 - 19 anos	187	41,2%
20 – 25 anos	115	25,4%
26 - 31 anos	78	17,2%
32 - 37 anos	33	8,3%
38 – 43 anos	17	3,7%
44 anos ou mais	23	5,1%
Total	453	100%
Semestre		
1º	270	59,5%
2º	14	3,1%
3º	170	37,4%
Total	454	100%
Renda Familiar		
Até 1 Salário Mínimo	39	9,2%
1 a 3 Salários Mínimos	191	45%
3 a 5 Salários Mínimos	104	24,5%
5 a 10 Salários Mínimos	57	13,4%
10 a 20 Salários Mínimos	25	5,9%
20 a 40 Salários Mínimos	8	2%
Total	424	100%
Atividade Remunerada		
Sim	190	42,1%
Não	261	57,9%
Total	451	100%

A idade dos participantes cotistas dos BIs varia entre 16 e 63 anos (M=24,21; DP=8,76), sendo 302 (66,6%) pertencentes à faixa etária tradicional (até 25 anos) e 151 (33,4%) enquadram-se na faixa etária não-tradicional (acima dos 26 anos).

Quanto ao semestre em curso, 270 estudantes cotistas pertencem ao primeiro semestre, 14 cursam o segundo semestre e 170 estão no terceiro semestre.

Em relação ao histórico educacional dos pais, identifica-se que 57,2% (n=255) dos estudantes cotistas dos BIs são filhos de pai e mãe sem experiência no ensino superior. A partir dessa informação pode-se considerar que a maioria desta amostra foi composta por estudantes de primeira geração.

Tabela 10

Histórico Educacional dos pais dos estudantes não cotistas dos BIs

		Escolaridade da Mãe						**Total Válido**
		Fundam. incompleto	Fundam. completo	Médio incompleto	Médio completo	Sup. incompleto	Sup. completo	
Escolaridade do Pai	Fundam. Incompleto	47	10	8	20	1	7	93
	Fundam. completo	7	10	1	14	1	2	35
	Médio incompleto	1	2	6	6	3	7	25
	Médio completo	10	9	13	91	12	35	170
	Sup. Incompleto	2	0	0	19	6	14	41
	Sup. Completo	1	1	1	17	11	51	82
Total Válido		68	32	29	167	34	116	446

Como pode ser observado na tabela anterior, 191 estudantes não cotistas indicaram que pelo menos um de seus pais tiveram experiência no ensino superior, totalizando um percentual de 42,8% de participantes não categorizados como estudantes de primeira geração.

Comparando o perfil do grupo de estudantes cotistas do BI com o grupo não cotista, observamos que há maior prevalência de alunos tradicionais em ambos os casos. Porém, a proporção de estudantes tradicionais e não tradicionais entre os cotistas é mais equilibrada que entre os alunos não cotistas.

Em relação ao histórico educacional familiar, constata-se que 57,2% dos estudantes cotistas são considerados estudantes de primeira geração, enquanto que 84,2% dos estudantes cotistas dos cursos tradicionais da UFBA são os primeiros da família a frequentar um curso superior. Há um consenso geral entre os pesquisadores de que os estudantes de primeira geração abandonam a faculdade a uma taxa maior do que estudantes universitários cujos pais também são graduados (Pike & Kuh, 2005). Desta forma, os estudantes cotistas estariam mais vulneráveis a evasão que os estudantes não cotistas.

Os dados referentes à renda familiar demonstram diferenças significativas entre os dois grupos. 79,6% dos estudantes cotistas dos cursos de bacharelado interdisciplinar da UFBA possuem renda familiar total de até 3 salários. Entre os estudantes não cotistas, um pouco mais da metade (54,2%) vivem com renda familiar total de até 3 salários mínimos.

As diferenças nos perfis de cotistas e não cotistas nas duas modalidades de curso de graduação aqui estudado (Cursos Tradicionais e Bacharelados Interdisciplinares), indicam que as proporção de estudantes tradicionais (até 25 anos) é maior nos cursos tradicionais da UFBA que nos BIs. Isto corresponde ao fato de os cursos tradicionais agregarem maior número de estudantes que ingressaram no ensino superior como continuidade da trajetória de estudos. O aumento de estudantes não tradicionais nos Bacharelados Interdisciplinares indica um publico alvo diferenciado que, ingressam no ensino superior com idade mais avançada, e possivelmente, com trajetórias de vida distintas (estudantes que já trabalham, família constituída, algum tempo fora do sistema educacional, etc). Estes dados são corroborados pela comparação da porcentagem de estudantes que trabalham e não trabalham, entre os grupos. Tanto para estudantes cotistas quanto para não cotistas, o número de estudantes que exercem alguma atividade

remunerada (excetuando-se bolsas e estágios) é maior nos cursos de bacharelado interdisciplinar.

Além disso, observa-se um aumento da porcentagem de estudantes de primeira geração nos cursos de bacharelado interdisciplinar, e um aumento expressivo estudantes não cotistas com renda familiar mais baixa. Estes dados podem indicar que estudantes não cotistas com menor renda e frágil conhecimento vicário sobre o sistema acadêmico tendem a buscar cursos com menor prestígio social, devido a maior facilidade de ingresso (por via da classificação no ENEM, por exemplo).

3.2 Resultados - Cursos Tradicionais (Ingresso via Vestibular)

Na análise de variância (ANOVA) constataram-se diferenças significativas entre estudantes cotistas e não cotistas dos Cursos Tradicionais (ingresso via Vestibular) em relação à Satisfação com a Formação $F(1,2798)= 18,929$; $p<0,01$; Integração Social com Colegas $F(1,2849)=8,235$; $p<0,01$; Dificuldade Acadêmica $F(1,2812)=150,760$; $p<0,01$; Satisfação com o Desempenho $F(1,2854)= 38,372$; $p<0,01$; Percepção de Oportunidades de Mercado $F(1,2820)=13,728$; $p<0,01$; Maturidade de Carreira $F(1,2856)=10,523$; $p<0,01$. Não foram encontradas diferenças significativas dos estudantes cotistas e não cotistas em relação à Intenção de Abandono $F(1,2820)=1,743$; $p>0,05$; Integração Social com Professores $F(1,2853)=0,916$; $p>0,05$; Comprometimento com a Meta de Graduação Inespecífica $F(1,2834)=0,269$; $p>0,05$.

Tabela 11

Média dos escores dos fatores da Vivência Acadêmica dos estudantes cotistas e não cotistas matriculados em Cursos Tradicionais (ingresso via Vestibular)

Escores	**Não Cotista (n=1719)**	**Cotista (n=1418)**	**F**	**p**
Abandono	8,7389	8,5036	1,743	>0,05
Satisfação com a Formação	30,0507	31,0388	**18,929**	<0,01
Integração Social com Colegas	31,2457	30,5537	**8,235**	<0,01
Percepção de Dificuldade Acadêmica	17,7965	20,1803	**150,760**	<0,01
Satisfação com Desempenho	16,2931	15,3031	**38,372**	<0,01
Integração Social com Professores	16,8795	17,0365	,917	>0,05
Percepção de Oportunidade de Mercado	13,1842	13,7037	**13,728**	<0,01
Maturidade de Carreira	24,2799	24,7675	**10,523**	<0,01
Comprometimento com a Meta de Graduação Inespecífica	13,8909	13,9653	1,224	>0,05

Observa-se que os estudantes cotistas dos cursos tradicionais da UFBA, apresentaram maiores médias em relação à Satisfação com a Formação, Percepção de Dificuldade Acadêmica, Percepção de Oportunidade de Mercado e Maturidade de Carreira. Já os estudantes cotistas apresentaram maiores médias relativas à Integração Social com os Colegas e Satisfação com o Desempenho.

Contudo, a diferença mais significativa entre os grupos envolve a Percepção de Dificuldades Acadêmicas. Conforme discutido anteriormente, o fato dos estudantes cotistas apresentarem maior dificuldade acadêmica, quando comparados aos estudantes não cotistas, pode ter explicação no que tange a maior parte da amostra (78,9%) pertencerem a classe de estudantes de primeira geração. Muitos teóricos e profissionais que se dedicam ao tema da retenção consideram os estudantes universitários de primeira geração uma população de risco (Schultz, 2004). De acordo com os estudos, muitos estudantes universitários de primeira geração enfrentam muitos obstáculos, tais como diferenças na renda e estilos sociais. Estes obstáculos podem levar muitos estudantes de

primeira geração a se sentirem não integrados ao sistema acadêmico (Cushman, 2007), aumentando a probabilidade de abandonar a faculdade.

Segundo Waltenberg e Carvalho (2013), o desempenho de estudantes cotistas nas instituições de ensino superior públicas é inferior ao dos demais alunos, para todos os tipos de cursos. Nas universidades federais, ter ingressado por ação afirmativa reduz, em média em 8,2% a nota na prova de conhecimentos específicos, comparada à dos concluintes que ingressaram sem intermédio das políticas de ação afirmativa, mantendo todas as outras variáveis constantes.

Esperava-se que, uma vez dentro da faculdade, os alunos cotistas conseguissem diminuir a diferença nos rendimentos entre o primeiro e o quarto ano. A evasão de muitos alunos não cotistas no primeiro ano e o efeito de pares dado pela convivência entre os dois grupos poderia gerar uma tendência de melhora nos resultados dos cotistas ao longo do curso (Waltenberg e Carvalho, 2013).

A literatura aponta ainda que a variável Satisfação com a Formação é uma peça chave para o entendimento da vivência acadêmica dos estudantes. No entanto, Astin (1993) considera que o número de estudos sobre esse construto é inferior ao que seria necessário dado a sua importância.

As primeiras investigações sobre satisfação acadêmica foram realizadas na década de 60, e originadas de estudos sobre satisfação ocupacional (Betz, Menne, Starr & Klingensmith, 1971). Segundo Benjamin e Hollings (1997), apesar das pesquisas sobre a natureza do construto da satisfação, considera-se que ainda não exista uma definição clara e consistente sobre o construto, havendo ainda pouca elaboração teórica para sua explicação.

As medidas de satisfação abrangem o nível de satisfação do estudante com toda a experiência de formação e também aspectos mais específicos ligados à qualidade do ensino, ao currículo, relacionamento com os professores e colegas, o currículo, a

administração, as instalações e recursos da universidade, além da percepção do estudante sobre o ambiente acadêmico e intelectual da instituição (Astin, 1993). Por incluir diferentes áreas da experiência acadêmica do estudante, a satisfação é considerada multidimensional (Soares, Vasconcelos & Almeida, 2002).

Diante disso, podemos perceber que a satisfação acadêmica engloba toda a trajetória acadêmica. Ela é considerada como um processo dinâmico por ser afetada pelas características do estudante e, também, por mudar em função da experiência educacional vivida ao longo do curso (Pennington, Zvonkovic & Wilson, 1989). Além disso, as pesquisas têm indicado que a percepção dos estudantes quanto à sua satisfação acadêmica interfere no nível de envolvimento do estudante com a instituição, implicando nas decisões de permanecer ou não na instituição. Ao lado disso, ela aparece ainda como uma das variáveis psicossociais mediadoras da integração social e acadêmica do estudante (Abrahamowicz, 1988; Bean & Bradley, 1986; Karemera, Reuben & Sillah, 2003; Knox, Lindsay & Kolb, 1992; Napoli & Wortman, 1998; Pike, 1991).

Baseado na literatura e considerando a importância de se avaliar este construto, foram investigados, através da análise de regressão, os efeitos dos componentes da vivência acadêmica sob a satisfação com a formação de estudantes cotistas e não cotistas dos cursos tradicionais (ingresso via Vestibular). Os resultados estão apresentados nas tabelas a seguir.

3.2.1. Preditores de Satisfação com a Formação na Amostra de Estudantes Cotistas

A tabela 12 apresenta que os resultados da análise de regressão múltipla (método stepwise) com o intuito de verificar os efeitos das variáveis independentes para a predição da satisfação com a formação na amostra de estudantes cotistas dos cursos

tradicionais. O modelo exposto mostrou-se estatisticamente significativo para o grupo em questão [F(7, 1145) = 111,355, p<0,001].

Tabela 12

Predição da Satisfação com a Formação por componentes da vivência acadêmica em Estudantes Cotistas (Análise de Regressão múltipla, método Stepwise)

VARIÁVEL	**PASSO**						
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
Maturidade de carreira	.452 (.000)	.374 (.000)	.300 (.000)	.253 (.000)	.240 (.000)	.217 (.000)	.200 (.000)
Satisfação com o Desempenho		.316 (.000)	.251 (.000)	.253 (.000)	.243 (.000)	.242 (.000)	.209 (.000)
Integração Social com Professores			.246 (.000)	.248 (.000)	.202 (.000)	.205 (.000)	.204 (.000)
Comprometimento com a Meta de Graduação Inespecífica				.175 (.000)	.159 (.000)	.149 (.000)	.152 (.000)
Integração Social com Colegas					.142 (.000)	.141 (.000)	.131 (.000)
Percepção de Oportunidades de Mercado						.086 (.000)	.087 (.000)
Dificuldade Acadêmica							-.093 (.000)
R^2	.204	.297	.345	.373	.389	.395	.401
ΔR^2	-	.093	.048	.028	.016	.006	.006
F	295,870	244,241	203,119	172,354	147,682	126,441	111,355

Nota: n=1418

As sete variáveis que compõem a vivência acadêmica (Maturidade de Carreira, Satisfação com o Desempenho, Integração Social com Professores, Comprometimento com a Meta de Graduação Inespecífica, Integração Social com Colegas, Percepção de Oportunidades de Mercado e Dificuldade Acadêmica), apresentaram-se como preditoras de satisfação com a formação. Juntos, os sete preditores explicam 40,1% da variância da satisfação com a formação em estudantes cotistas (R^2 ajustado=0,401; p<0,01). Destes, a Maturidade de Carreira (R^2= 20,4%) apresentou maior nível de explicação para a Satisfação com a Formação do grupo em questão, mostrando-se o preditor mais

significativo. Este resultado encontra-se de acordo com diversos estudos empíricos (Super, 1985; Healy, O'shea & Crook, 1985; Luzzo, 1993, 1995) que sugerem que atitudes da maturidade de carreira (planejamento e exploração de carreira) são bons indicadores de satisfação.

Após a Maturidade de Carreira, a variável que mais contribui para a explicação da variância da satisfação no grupo em questão é a Satisfação com o desempenho (R^2=9,3%). Este resultado aponta que o engajamento em atividades acadêmicas é fundamental para a satisfação com a formação e o comprometimento.

As demais variáveis do modelo contribuíram muito pouco para a predição de Satisfação com a Formação. A variável Percepção de Dificuldades Acadêmicas mostrou um relacionamento negativo com relação à Satisfação com a Formação de Estudantes Cotistas dos cursos tradicionais (β=-0,093).

3.2.2. Preditores de Satisfação com a Formação na Amostra de Estudantes Não Cotistas

A tabela 13 apresenta que os resultados da análise de regressão múltipla (método stepwise) com o intuito de verificar os efeitos das variáveis independentes para a predição da satisfação com a formação na amostra de estudantes não cotistas dos cursos tradicionais. O modelo exposto mostrou-se estatisticamente significativo para o grupo em questão [$F(6,1456)= 139,365$, $p<0,001$].

Tabela 13

Predição da Satisfação com a Formação por componentes da vivência acadêmica em Estudantes Não Cotistas (Análise de Regressão múltipla, método Stepwise)

VARIÁVEL	PASSO					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Integração Social com Professores	.487 (.000)	.395 (.000)	.329 (.000)	.329 (.000)	.330 (.000)	.317 (.000)
Maturidade de carreira		.259 (.000)	.233 (.000)	.206 (.000)	.186 (.000)	.176 (.000)
Satisfação com o Desempenho			.219 (.000)	.215 (.000)	.214 (.000)	.207 (.000)
Comprometimento com a Meta de Graduação Inespecífica				.129 (.000)	.123 (.000)	.114 (.000)
Percepção de Oportunidades de Mercado					.092 (.000)	.087 (.000)
Integração Social com Colegas						.068 (.003)
R^2	.236	.294	.336	.351	.359	.362
ΔR^2	-	.058	.042	.015	.008	.003
F	453,297	306,108	247,334	198,817	164,534	139,365

Nota: n=1719

Verifica-se que seis variáveis que compõem a vivência acadêmica (Integração Social com Professores, Maturidade de Carreira, Satisfação com o Desempenho, Comprometimento com a Meta de Graduação Inespecífica, Percepção de Oportunidades de Mercado e Integração Social com Colegas), explicaram 36,2% da variância da satisfação com a formação em estudantes não cotistas (R^2 ajustado=0,362; $p<0,01$). Destas, a Integração Social com Professores (R^2= 23,6%) apresentou maior contribuição para a Satisfação com a Formação do grupo em questão. Pesquisas apontam que o relacionamento e o reconhecimento por parte do professor, indica a aceitação do estudante como um indivíduo de valor, possibilitando um desenvolvimento integral e ampliando o seu nível de satisfação com a experiência acadêmica (Schleich, 2006).

As demais variáveis, apesar de significativas, acrescentam pouco poder de predição da Satisfação com a Formação de estudantes não cotistas dos cursos tradicionais da UFBA.

A variável Percepção de Dificuldade Acadêmica não apareceu como fator preditivo independente.

Comparação dos grupos

Conhecer as satisfações ou insatisfações dos estudantes auxilia a elevar o entendimento do impacto do ensino superior no seu desenvolvimento integral, já que o desencontro entre a diversidade de expectativas dos estudantes e o que realmente a instituição oferece, pode gerar baixo desempenho, reduzida integração, insucesso e até mesmo o abandono do curso. Assim, também é extremamente útil para a gestão, o estabelecimento de normas, o planejamento dos cursos e das estratégias de intervenção, para o desenvolvimento de programas e serviços e para a ação dos docentes de forma que conduzam à promoção do sucesso dos estudantes e melhor qualidade de formação.

Comparando os resultados dos dois grupos em relação à Satisfação com a Formação, podemos verificar algumas diferenças significativas. O modelo adotado explica 40,1% da variância da satisfação com a formação de estudantes cotistas e 36,2% para estudantes não cotistas. O número de variáveis que compõem os modelos comprova como estes fatores estão intimamente relacionados, conforme a literatura.

Para os estudantes cotistas, a variável Maturidade de Carreira (R^2=20,4%) apresenta maior contribuição para a predição de Satisfação com a Formação. A satisfação com a formação está positivamente relacionada com decisão de carreira, personalidade, otimismo, senso de identidade e orientação para o trabalho (Lounbury et al., 1999; (Lounbury et al., 2005), além de rendimento acadêmico e satisfação com as atividades acadêmicas (Chow, 2005). Já para os estudantes não cotistas, a Integração Social com Professores (R^2=23,6%) apresenta maior peso.

Outro dado importante é que a variável Percepção de Dificuldade Acadêmica constitui preditor de Satisfação com a formação apenas para os estudantes cotistas (R^2=0,6%). Para os estudantes não cotistas esta variável não foi significativa. Associado

a isto, o peso padronizado atribuído à variável Comprometimento com a meta de graduação inespecífica é maior entre os Estudantes Cotistas (β=0,152) que entre os Estudantes Não Cotistas (β=0,114), indicando que a Satisfação com a Formação está relacionada a um desejo maior de concluir um curso superior. Apesar dos estudantes cotistas apresentarem certo nível de dificuldade acadêmica percebe-se que o nível de satisfação e as taxas de graduação deste grupo são maiores que os não cotistas. Estes resultados apontam que apesar de possuírem maiores dificuldades em progredir, na média, os cotistas atribuem um maior valor para o curso que estão matriculados e por isto persistem até o final da graduação.

Outra variável que se comporta diferentemente nos dois grupos é a Integração Social com Colegas. Para os Estudantes Cotistas, a Integração Social com Colegas possui peso maior (β=0,131) que para os Estudantes Não Cotistas (β=0,068), indicando que os estudantes cotistas sentem-se mais satisfeitos com a formação quando percebem-se integrados aos colegas. Já para os estudantes não cotistas, a Integração Social Com Colegas contribui muito pouco para a explicação da variação da Satisfação com a Formação, quando comparado aos demais critérios.

A fim de verificar o impacto da vivência acadêmica dos estudantes cotistas e não cotistas sobre a Intenção de Abandono em Cursos Tradicionais (ingresso via vestibular) da UFBA, foram realizadas análises de regressão. Os resultados estão apresentados nas tabelas a seguir.

3.2.3. Preditores de Intenção de Abandono na Amostra de Estudantes Cotistas

A tabela 14 apresenta que os resultados da análise de regressão múltipla (método stepwise) com o intuito de verificar os efeitos das variáveis independentes para a predição da Intenção de Abandono na amostra de estudantes cotistas dos cursos

tradicionais. O modelo exposto mostrou-se estatisticamente significativo para o grupo em questão [F(5,1124) = 111,798, p<0,001].

Tabela 14
Predição da Intenção de Abandono por componentes da vivência acadêmica em Estudantes Cotistas dos Cursos Tradicionais (Análise de Regressão múltipla, método Stepwise)

VARIÁVEL	PASSO				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Maturidade de carreira	-.490 (.000)	-.374 (.000)	-.332 (.000)	-.318 (.000)	-.305 (.000)
Satisfação com a Formação		-.258 (.000)	-.238 (.000)	-.219 (.000)	-.201 (.000)
Percepção de Oportunidades de Mercado			-.169 (.000)	-.159 (.000)	-.161 (.000)
Comprometimento com a Meta de Graduação Inespecífica				-.102 (.000)	-.107 (.000)
Dificuldade Acadêmica					.068 (.010)
R^2	.240	.292	.317	.326	.329
ΔR^2	-	.052	.025	.009	.003
F	356,785	233,632	175,774	137,407	111,798

Nota: n=1418

Observando os dados da tabela 14, verifica-se que a variância da Intenção de Abandono dos Estudantes Cotistas é explicada em 32,9% pelas cinco variáveis do modelo (Maturidade de Carreira, Satisfação com a Formação, Percepção de Oportunidades de Mercado, Comprometimento com a Meta de Graduação Inespecífica e Dificuldade Acadêmica). A Maturidade de Carreira é o principal preditor da intenção de abandono entre os universitários cotistas dos cursos tradicionais (R^2=24%). A maturidade de carreira dedica-se aos aspectos envolvidos na escolha do curso e carreira, da percepção de envolvimento, bem como da competência pessoal para o curso e para tal carreira.

Em seguida, a satisfação com a formação, acrescenta ao modelo, 5,2% de poder explicativo.

Todas as variáveis significativas para o modelo compõem a Integração Acadêmica destes estudantes. Este dado sugere que há uma predominância da influência da integração acadêmica nos processos de evasão para os estudantes cotistas. Os resultados da experiência pessoal dos estudantes cotistas no domínio acadêmico podem levar a pessoa a reavaliar suas expectativas educacionais e decidir retirar-se voluntariamente da instituição independente de nela estar integrada socialmente.

As variáveis Integração Social com Colegas, Integração Social com Professores e Satisfação com o Desempenho não aparecem como significativas para a predição da Intenção de Abandono dos estudantes cotistas dos cursos tradicionais.

3.2.3. Preditores de Intenção de Abandono na Amostra de Estudantes Não Cotistas

Com o objetivo de verificar os efeitos das variáveis independentes para a predição da Intenção de Abandono no grupo de estudantes não cotistas dos cursos tradicionais, também foi realizada análise de regressão múltipla (método stepwise). O modelo apresentado mostrou-se estatisticamente significativo para o grupo em questão [$F(5,1445) = 86,429$, $p<0,001$].

Tabela 15
Predição da Intenção de Abandono por componentes da vivência acadêmica em Estudantes Não Cotistas dos Cursos Tradicionais (Análise de Regressão múltipla, método Stepwise)

VARIÁVEL	**PASSO**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Maturidade de carreira	-.414 (.000)	-.338 (.000)	-.316 (.000)	-.307 (.000)	-.296 (.000)
Satisfação com a Formação		-.192 (.000)	-.177 (.000)	-.143 (.000)	-.131 (.000)
Percepção de Oportunidades de Mercado			-.125 (.000)	-.128 (.000)	-.124 (.000)
Satisfação com o Desempenho				-.096 (.000)	-.097 (.000)
Comprometimento com a Meta de Graduação Inespecífica					-.077 (.001)
R^2	.171	.201	.215	.223	.228

ΔR^2	-	.030	.014	.008	.005
F	299,486	183,489	133,651	104,810	86,429

Nota: n=1719

Neste grupo, o modelo composto por cinco variáveis (Maturidade de Carreira, Satisfação com a Formação, Percepção de Oportunidades de Mercado, Satisfação com o Desempenho e o Comprometimento com a Meta de Graduação Inespecífica) explica 22,8% da variância da Intenção de Abandono de estudantes não cotistas (R^2 ajustado=0,228; $p<0,01$).

Entre os preditores envolvidos, a Maturidade de Carreira (R^2= 17,1%) apresentou maior contribuição para a Intenção de Abandono do grupo em questão. As demais variáveis contribuem para a predição da intenção dos estudantes em evadir, mas em menor grau.

As variáveis que compõem a dimensão Integração Social (Integração Social com Colegas, Integração Social com Professores), bem como a variável Dificuldade Acadêmica não aparecem como preditores da Intenção de Abandono de Estudantes Não Cotistas dos Cursos Tradicionais.

Comparação dos grupos

Comparando os resultados das análises de regressão, verifica-se que o modelo adotado explica 32,9% da variância da intenção de abandono dos estudantes cotistas e 22,8% para estudantes não cotistas.

A variável Maturidade de Carreira apresentou maior contribuição tanto para alunos cotistas (R^2 = 24%) quanto para estudantes não cotistas (R^2 = 17,1%). A percepção do estudante sobre o quanto está apto a tomar decisões sobre sua própria carreira, o nível de informação sobre o curso escolhido, planejamento e reflexão

associados à escolha profissional parece ser a variável da vivência acadêmica que se destaca no que tange à intenção de abandono dos cursos.

A variável Dificuldade Acadêmica, que faz menção às dificuldades percebidas pelo aluno para atender as exigências acadêmicas em geral, bem como a realização de tarefas e compreensão dos conteúdos das disciplinas, constitui fator preditivo de Intenção de Abandono apenas para os estudantes cotistas (R^2 = 0,3%). Pesquisa recente sobre o resultado de ações afirmativas na UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) revela que o nível de evasão entre os cotistas é menor que em outros estudantes (Mendes Junior, 2013). Este dado sinaliza que, mesmo apresentando níveis de dificuldade acadêmica, esse fator não é suficientemente determinante para a evasão dos estudantes cotistas.

Já a variável Satisfação com o Desempenho apresenta alguma contribuição para a predição da intenção de abandonar o curso superior apenas para os estudantes não cotistas (R^2 = 0,8%).

3.3 Resultados - Cursos de Bacharelado Interdisciplinar (Ingresso via ENEM)

Na análise de variância (ANOVA) constataram-se diferenças significativas entre estudantes cotistas e não cotistas dos Cursos de Bacharelado Interdisciplinar em relação à Satisfação com o Desempenho $F(1,737)= 6,841$; $p<0,01$; e Percepção de Oportunidades de Mercado $F(1,734)=5,867$; $p<0,05$. Não foram encontradas diferenças significativas dos estudantes cotistas e não cotistas em relação à Intenção de Abandono $F(1,735)=0,001$; $p>0,05$; Integração Social com Professores $F(1,743)=0,162$; $p>0,05$; Comprometimento com a Meta de Graduação Inespecífica $F(1,732)=0,889$; $p>0,05$; Satisfação com a Formação $F(1,727)= 0,058$; $p>0,05$; Integração Social com Colegas $F(1,736)=0,036$; $p>0,05$; Dificuldade Acadêmica $F(1,731)=0,195$; $p>0,05$; e Maturidade de Carreira $F(1,740)=0,032$; $p>0,05$.

Tabela 16

Média dos escores dos fatores da Vivência Acadêmica dos estudantes cotistas e não cotistas matriculados em Cursos de Bacharelado Interdisciplinar

Escores	Não Cotista (n=454)	Cotista (n=353)	F	p
Intenção de Abandono	9,8043	9,8173	,001	>0,05
Satisfação com a Formação	30,7255	30,8318	,058	>0,05
Integração Social com Colegas	30,3801	30,2923	,036	>0,05
Percepção de Dificuldade Acadêmica	19,0533	19,2281	,195	>0,05
Satisfação com Desempenho	16,8720	16,1077	**6,841**	<0,01
Integração Social com Professores	17,7632	17,6391	,162	>0,05
Percepção de Oportunidade de Mercado	10,7754	11,4161	**5,867**	<0,05
Maturidade de Carreira	23,1735	23,1162	,032	>0,05
Comprometimento com a Meta de Graduação Inespecífica	13,6498	13,5063	,889	>0,05

Podemos observar na Tabela 16 que existem poucas diferenças entre estudantes cotistas e não cotistas dos Bacharelados Interdisciplinares. Este dado parece indicar para as características peculiares dessa modalidade de curso de graduação. Os Bacharelados Interdisciplinares caracterizam-se por proporcionar uma trajetória formativa na perspectiva de uma alta flexibilização curricular e uma formação acadêmica de natureza geral, organizada por grandes áreas do conhecimento. Desta forma, o perfil do alunado que procura esta modalidade também é diferenciado, denotando que variáveis socioeconômicas não impactam tanto quanto nos cursos tradicionais.

Apesar de pequena magnitude, as diferenças significativas indicam que os estudantes não cotistas apresentam maior grau de satisfação com o desempenho, enquanto que os estudantes cotistas apresentam maior percepção de oportunidade de mercado.

Semelhantemente aos Cursos Tradicionais, foram investigados, através da análise de regressão, os efeitos dos componentes da vivência acadêmica sob a satisfação

com a formação de estudantes cotistas e não cotistas dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar. Os resultados estão apresentados nas tabelas a seguir.

3.3.1 Preditores de Satisfação na Amostra de Estudantes Cotistas dos BIs

A tabela 17 apresenta que os resultados da análise de regressão múltipla (método stepwise) com o intuito de verificar os efeitos das variáveis independentes para a predição da satisfação com a formação na amostra de estudantes cotistas dos cursos de bacharelado interdisciplinar. O modelo exposto mostrou-se estatisticamente significativo para o grupo em questão [F(6, 293) = 52,273, p<0,001].

Tabela 17
Predição da Satisfação com a Formação por componentes da vivência acadêmica em Estudantes Cotistas dos Cursos de Bacharelado Interdisciplinar (Análise de Regressão múltipla, método Stepwise)

VARIÁVEL	**PASSO**					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Maturidade de carreira	.537 (.000)	.415 (.000)	.369 (.000)	.287 (.000)	.213 (.000)	.193 (.000)
Satisfação com o Desempenho		.343 (.000)	.316 (.000)	.302 (.000)	.253 (.000)	.231 (.000)
Percepção de Oportunidades de Mercado			.223 (.000)	.235 (.000)	.225 (.000)	.209 (.000)
Comprometimento com a Meta de Graduação Inespecífica				.212 (.000)	.209 (.000)	.195 (.000)
Integração Social com Professores					.200 (.000)	.170 (.001)
Integração Social com Colegas						.133 (.005)
R^2	.286	.387	.432	.468	.495	.507
ΔR^2	-	.101	.045	.036	.027	.012
F	120,806	95,493	76,769	66,780	59,711	52,273

Nota: n=353

A tabela 17 apresenta que o resultado da análise de regressão múltipla (método stepwise) identificou que seis variáveis que compõem a vivência acadêmica, separadamente, são preditoras de satisfação com a formação. O coeficiente R de

correlação múltipla foi 0,719. As seis variáveis juntas explicam 50,7% da variância da satisfação com a formação em estudantes cotistas (R^2 ajustado=0,507; p<0,01). Destas, a Maturidade de Carreira (R^2= 28,6%) apresentou maior contribuição para a Satisfação com a Formação do grupo em questão, seguida da Satisfação com o Desempenho (R^2= 10,1%).

Este dado indica que quanto mais o individuo dispor de suas habilidades e recursos cognitivos e emocionais para lidar com as tarefas evolutivas do desenvolvimento de carreira de forma consistente e sem desorganização do autoconceito, tomando decisões vocacionais com qualidade, mais satisfeito com a formação o estudante estará.

3.3.2 Preditores de Satisfação na Amostra de Estudantes Não Cotistas dos BIs

A tabela 18 apresenta que os resultados da análise de regressão múltipla (método stepwise) com o intuito de verificar os efeitos das variáveis independentes para a predição da satisfação com a formação na amostra de estudantes não cotistas dos cursos de bacharelado interdisciplinar. O modelo exposto mostrou-se estatisticamente significativo para o grupo em questão [F(5, 381) = 64,684, p<0,001].

Tabela 18
Predição da Satisfação com a Formação por componentes da vivência acadêmica em Estudantes Não Cotistas dos Cursos de Bacharelado Interdisciplinar (Análise de Regressão múltipla, método Stepwise)

VARIÁVEL	**PASSO**				
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
Maturidade de carreira	.507 (.000)	.407 (.000)	.331 (.000)	.246 (.000)	.207 (.000)
Satisfação com o Desempenho		.304 (.000)	.285 (.000)	.242 (.000)	.212 (.000)
Percepção de Oportunidades de Mercado			.262 (.000)	.267 (.000)	.261 (.000)
Integração Social com Colegas				.218 (.000)	.181 (.000)
Integração Social com Professores					.171 (.000)

R^2	.255	.336	.396	.431	.452
ΔR^2	-	.081	.060	.035	.021
F	133,030	98,469	85,275	74,116	64,684

Nota: n=454

A tabela 18 apresenta que o resultado da análise de regressão múltipla (método stepwise) identificou que cinco variáveis que compõem a vivência acadêmica, separadamente, são preditoras de satisfação com a formação para Estudantes Não Cotistas matriculados em Cursos de Bacharelado Interdisciplinar. O coeficiente R de correlação múltipla foi 0,678. As cinco variáveis juntas explicam 45,2% da variância da satisfação com a formação em estudantes não cotistas (R^2 ajustado=0,452; $p<0,01$). Destas, a Maturidade de Carreira (β= 0,507) apresentou maior contribuição para a Satisfação com a Formação do grupo em questão.

As variáveis Percepção de Dificuldade Acadêmica e Comprometimento com a Meta de Graduação Inespecífica não correspondem como fator preditivo independente.

Comparação de grupos

O modelo adotado tem alto poder preditivo da Satisfação com a Formação nos cursos de Bacharelado Interdisciplinar, tanto para cotistas (R^2 ajustado=50,7%, $p<0,01$) quanto para não cotistas (R^2 ajustado= 45,2%, $p<0,01$).

Em ambos os grupos, a variável Maturidade de Carreira apresentou maior contribuição para a predição da Satisfação com a Formação. A Maturidade de Carreira envolve questões como o próprio comportamento exploratório, a existência de projetos profissionais, a avaliação situacional da carreira e da relação do aluno com o curso e a profissão. As características básicas dos BIs favorecem esse comportamento, pois se apresenta como uma nova modalidade de formação na universidade, no sentido de empoderar os estudantes no que diz respeito ao seu itinerário acadêmico, suas escolhas

profissionais com melhores angulações e também com a possibilidade de fazer o segundo ciclo nos cursos profissionalizantes na universidade.

Outro dado importante é que a variável Comprometimento com a Meta de Graduação Inespecífica aparece como significativa apenas para o grupo dos Estudantes Cotistas matriculados nos cursos de Bacharelado Interdisciplinar, indicando que há um desejo maior de concluir um curso superior.

3.3.3 Preditores de Intenção de Abandono na Amostra de Estudantes Cotistas dos BIs

Com o objetivo de verificar os efeitos das variáveis independentes para a predição da Intenção de Abandono no grupo de estudantes cotistas dos cursos de bacharelado interdisciplinar, também foi realizada análise de regressão múltipla (método stepwise). O modelo apresentado mostrou-se estatisticamente significativo para o grupo em questão [F(4, 292) = 41,823, p<0,001].

Tabela 19
Predição da Intenção de Abandono por componentes da vivência acadêmica em Estudantes Cotistas dos Cursos de Bacharelado Interdisciplinar (Análise de Regressão múltipla, método Stepwise)

VARIÁVEL	**PASSO**			
	1	**2**	**3**	**4**
Satisfação com a Formação	-.513 (.000)	-.350 (.000)	-.293 (.000)	-.252 (.000)
Maturidade de carreira		-.304 (.000)	-.270 (.000)	-.264 (.000)
Integração Social com Colegas			-.164 (.003)	-.155 (.004)
Percepção de Oportunidades de Mercado				-.131 (.010)
R^2	.261	.324	.343	.356
ΔR^2	-	.063	.019	.013
F	105,516	72,083	52,497	41,823

Nota: n=353

Observando os dados da tabela 19, verifica-se que a variância da Intenção de Abandono dos Estudantes Cotistas é explicada em 35,6% por quatro variáveis do

modelo (Satisfação com a Formação, Maturidade de Carreira, Integração Social com Colegas, Percepção de Oportunidades de Mercado). A Satisfação com a Formação é o principal preditor da intenção de abandono entre os universitários cotistas dos cursos de bacharelado interdisciplinar (R^2=26,1%).

Em seguida, a Maturidade de Carreira, acrescenta ao modelo, 6,3% de poder explicativo. A maturidade de carreira dedica-se aos aspectos envolvidos na escolha do curso e carreira, da percepção de envolvimento, bem como da competência pessoal para o curso e para tal carreira. A falta de identificação com o curso escolhido, um dos problemas da evasão nos cursos tradicionais, seria minimizado nos cursos de bacharelado interdisciplinar porque o estudante só escolhe a formação profissional após três anos de contato com o ambiente universitário.

As demais variáveis (Integração Social com Colegas e Percepção de Oportunidade de Mercado) acrescentam muito pouco ao modelo adotado.

As variáveis Integração Social com Professores, Satisfação com o Desempenho e Percepção de Dificuldades Acadêmicas não aparecem como significativas para a predição da Intenção de Abandono dos estudantes cotistas dos BIs.

3.3.4 Preditores de Intenção de Abandono na Amostra de Estudantes Não Cotistas dos BIs

Com o objetivo de verificar os efeitos das variáveis independentes para a predição da Intenção de Abandono no grupo de estudantes não cotistas dos cursos de bacharelado interdisciplinar, também foi realizada análise de regressão múltipla (método stepwise). O modelo apresentado mostrou-se estatisticamente significativo para o grupo em questão [$F(2, 382) = 95{,}245$, $p<0{,}001$].

Tabela 20

Predição da Intenção de Abandono por componentes da vivência acadêmica em Estudantes Não Cotistas dos Cursos de Bacharelado Interdisciplinar (Análise de Regressão múltipla, método Stepwise)

VARIÁVEL	PASSO	
	1	**2**
Satisfação com a Formação	-.569 (.000)	-.524 (.000)
Integração Social com colegas		-.103 (.027)
R^2	.322	.329
ΔR^2	-	.007
F	183,697	95,245

Nota: n=454

Analisando os dados da tabela 20, verifica-se que a variância da Intenção de Abandono dos Estudantes Não Cotistas é explicada em 32,9% por apenas duas variáveis do modelo (Satisfação com a Formação e Integração Social com Colegas).

A variável Satisfação com a Formação apresenta-se como o principal preditor da intenção de abandono entre os universitários não cotistas dos cursos de bacharelado interdisciplinar (R^2=32,2%). O alto poder explicativo desta variável sozinha confirma a proposição de que a satisfação interfere no nível de envolvimento do estudante com a instituição, implicando nas decisões de permanecer ou não na instituição.

A variável Integração Social com Colegas acrescenta ao modelo, apenas 0,7% de poder explicativo.

Comparação dos grupos

De modo geral, o modelo adotado não encontra muitas diferenças entre estudantes cotistas e não cotistas matriculados nos cursos de Bacharelado Interdisciplinar.

O modelo adotado explica 35,6% da variância da intenção de abandono dos estudantes cotistas e 32,9% para estudantes não cotistas, demonstrando uma diferença pequena.

A variável Satisfação com a Formação apresentou maior contribuição, tanto para os estudantes cotistas (R^2 = 26,1%) quanto para os alunos não cotistas (R^2=32,2%). Estes dados indicam que a evasão possui estreita relação-causal com a satisfação do discente e esta, por sua vez, com a gestão organizacional. Desta forma, a satisfação discente contribui significativamente para a fidelização ao curso e à Instituição de ensino superior.

Para os estudantes cotistas, as variáveis Maturidade de Carreira, Integração Social com Colegas e Percepção de Oportunidades de Mercado também aparecem como significativas, embora com menor contribuição. Este dado aponta que para os estudantes não cotistas, a satisfação com a experiência acadêmica é extremamente importante na decisão de evadir ou permanecer. Já para os estudantes cotistas, além da satisfação, aspectos ligados a qualidade de escolha da carreira e perspectivas de aproveitamento no mercado de trabalho também são preditores de evasão.

3.4 Considerações Finais

A evasão têm sido um dos principais objetos de estudo nas investigações sobre o ensino superior, devido ao impacto causado em diversas instituições de ensino brasileiras e no mundo.

Uma análise significativa do fenômeno da evasão torna-se complexa, pois compreende múltiplos fatores causais. Entretanto, a literatura destaca alguns componentes envolvidos neste processo, tais como os aspectos ligados ao próprio estudante, fatores relacionados ao curso e instituição e variáveis socioculturais e econômicas. Apesar da maior concentração de variáveis relacionadas ao indivíduo,

diferentes autores têm destacado a necessidade de se olhar a estrutura e funcionamento da própria instituição, promovendo a correção de uma recorrente e distorcida análise da realidade, na qual a responsabilidade pela evasão escolar é atribuída unicamente ao estudante (Fernandes, 1992; Kira, 1999; Michelotto, 1998; Paredes, 1994; Polydoro, 1995).

É necessário e importante agregar-se, ao estudo da evasão, as características de ingresso e pessoais do estudante, assim como os fatores de interferência externa à instituição, como as condições econômicas, sociais e culturais.

O presente estudo teve como objetivo investigar as diferenças da vivência acadêmica de estudantes cotistas e não cotistas. Subjacente a este objetivo, buscou-se comparar o poder preditivo dos componentes das variáveis integração social e integração acadêmica em relação à satisfação com a formação e intenção de evasão de estudantes cotistas e não cotistas, em cursos tradicionais e bacharelados interdisciplinares. Para tanto, a pesquisa se utilizou do instrumento EAJES (ANEXO 1), que apresentou adequação estatística para avaliar o fenômeno em questão.

Diante da apresentação dos resultados, verifica-se que há significativa diferença entre estudantes cotistas e não cotistas a cerca dos componentes da vivência acadêmica: integração acadêmica (comprometimento com a meta de graduação inespecífica, satisfação com a formação, percepção de oportunidade de mercado, satisfação com o desempenho, percepção de dificuldades acadêmicas e maturidade de carreira) e integração social (integração social com professores e integração social com colegas), além da intenção de abandono.

A predição da satisfação com a formação e da intenção de abandono dos estudantes pelos componentes da vivência acadêmica variou conforme a modalidade de cursos de graduação (cursos tradicionais ou bacharelados interdisciplinares).

O modelo formulado por Tinto (1975, 1993) mostrou-se adequado para o alcance dos objetivos aqui propostos.

A proeminência de fatores relacionados a integração acadêmica, para estudantes cotistas, na investigação sobre a satisfação e intenção de evasão, demonstra a valorização deste grupo em relação ao ensino superior. Várias pesquisas apontam que a orientação, com foco na educação formal, sobretudo a determinação de ingressar em uma universidade pública de reconhecido prestígio, bem como a autonomia e a responsabilidade na condução da trajetória escolar, constituem um elemento comum entre os estudantes cotistas. Esta orientação voltada para a formação acadêmica é, muitas vezes, uma espécie de projeto familiar, no qual a valoração atribuída ao curso superior e o orgulho pela conquista de uma vaga em uma universidade pública são colocados em primeiro plano.

A partir do perfil demográfico, os estudantes cotistas apresentam características de famílias oriundas de meios sociais desfavorecidos, as quais buscam tanto o reconhecimento social por meio da formação profissional em uma universidade, como a mobilidade econômica capaz de romper com o ciclo de pobreza e da baixa escolaridade que marcou a trajetória da maioria dos seus familiares.

Os dados referentes à predição da Intenção de Abandono dos estudantes matriculados nos Bacharelados Interdisciplinares aponta para a investigação da satisfação acadêmica que surge como um elemento importante na avaliação da eficácia institucional e dos contextos educativos, possibilitando às instituições reestruturarem sua organização para se adaptarem às necessidades dos estudantes. Principalmente para esta modalidade recente de graduação, a mensuração da satisfação acadêmica pode auxiliar no processo de planejamento e na melhoria dos programas e serviços para o estudante, aumentando a eficácia do processo educacional (Betz & cols., 1971; Elliott & Shin, 2002; Knox e cols., 1992; Low, 2000; Martins, 1998).

Esta dissertação contribui com a identificação e levantamento de fatores importantes que contribuem para a satisfação com a formação e a decisão de evadir ou permanecer no curso superior, para estudantes cotistas e não cotistas, de cursos tradicionais e a nova modalidade dos bacharelados interdisciplinares.

Por fim, estes diferentes fatores de permanência/evasão precisam ser discutidos com profundidade, para que a instituição possa acompanhar e auxiliar seu corpo discente no processo de ajuste ao ambiente acadêmico, desde o início do seu curso de graduação. Isto porque há uma grande diferença entre conhecer as causas da evasão e enfrentar o problema de forma eficaz. Para desenvolver, implementar, manter e expandir intervenções práticas que abordam o tema da evasão, as instituições precisam considerar uma abordagem mais abrangente que considerem as especificidades do perfil dos estudantes e as características das modalidades de cursos de graduação. Intervenções como oferecer serviços de orientação de carreira para estudantes universitários durante o período do seu curso superior são importantes e podem auxiliar na diminuição das taxas de abandono da universidade.

REFERÊNCIAS

Abrahamowicz, D. (1988). College Involvement, Perceptions, and Satisfaction: A Study of Membership in Student Organizations. *Journal of College Student Development, 29*, 233-238.

Abreu, M. V. de, Leitão, L M., Paixão, M. P., Brêda. M. S. J., Miguel, J. P. (1996) Aspìraçôes e projetos pessoais, condições de vida e de estudo dos alunos do ensino superior de Coimbra. *Psychologica*, Coimbra, n.16, p.33-61.

Almeida, E.P., & Veloso, T.C.M.A. (2002). Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá: Um processo de exclusão. Cuiabá, MT: UFMT.

Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J.A.G. (1999). Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção/validação do questionário de vivências acadêmicas. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2004). Os estudantes universitários: Sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In Mercuri & A. J. Polydoro (orgs.) *Estudante universitário: características e experiências de formação*. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária.

Archanjo, C. M. A.. Gomes, L. M. B., Moreno, M. P., Polydoro, S. A. J. Introdução à formação profissional em psicologia: relato de uma experiência. *Relatório Final de Atividades.* Universidade São Francisco, Itatiba, 1999.

Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel, 25*, 297-308.

Astin, A. W. (1993). What matters in college? San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc.

Aud, S., Hussar, W., Johnson, F., Kena, G., Roth, E., Manning, E. & ...Yohn, C.(2012). The Condition of Education 2012. Washington, DC.

Baggi, C. A. S., & Lopes, D. A. (2011). Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Avaliação* - Campinas, 16 (2), 355-374.

Baker, R. N.V., McNeil, O. & Siryk, B. (1985). Expectations and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseimg Psychology*, 32, p.94-103.

Bean, J. P. (1980). Dropouts and Turnover. The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition. *Research in Higher Education, 12*, 155-87.

Bean, J.P.(1985). Interaction Effects Based on Class Level in an Exploratory Model of College Student Dropout Syndrome. *American Educational Research Journal, 22*, 35-64.

Bean, J., & Metzer, B. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate students attrition. *Review of Educational Research, 55*(4), 485–540.

Bean, J.P. & Bradley, R. K. (1986). Untangling the Satisfaction-Performance Relationship for College Students. *Journal of Higher Education, 57* (4), 393-412.

Bean, J. P. (1990). Why students leave: Insights from research. In D. Hossler & J. P. Bean (Eds). *The strategic management of college enrollments*. San Francisco,CA: Jossey—Bass, Inc.

Bean, J. P., & Vesper, N. (1990). *Quantitative Approaches to Grounding Theory in Data: Using Lisrel to Develop a Local Model and Theory of Student Attrition.* Paper apresentado no encontro anual da American Educational Research Association, Boston, Mass.

Bensimon, E. M. (2007). The underestimated significance of practitioner knowledge in the scholarship on student success. *The Review of Higher Education, 30*(4), 441–469.

Bergamo, F.V.M., & Giuliani, A.C. (2009). A lealdade do estudante baseada na qualidade do relacionamento: uma análise em instituições de ensino superior. *XXXIII Encontro da ANPAD*, São Paulo, SP. Disponível em: <http://www.followscience. com/library/humanities-and-social/marketing/a-lealdade-do-estudante-baseada-na-qualidade-do-relacionamento-uma-analise-em-instituicoes-de-ensin-650>.

Berger, J. B., Blanco, R., G. & Lyon, S. (2012). Past to present: A historical examination of retention, p. 1-31 in A. Seidman (ed.) *College Student Retention: Formula for Student Success,* second edition. Lanham, MD: ACE/Preager.

Berger, J.B., & Milem. J. F.(1999). The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence. *Research in Higher Education*, (40), 641-664.

Blanco, W.P.A., & Cordeiro, M.J.J.A. (2009). Negros cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: índices e causas de evasão no 1º ano, no período de 2004 a 2007 e as ações de permanência desenvolvidas pela universidade. *Anais do 7º Encontro de Iniciação Científica da UEMS,* Mato Grosso do Sul, Brasil. Disponível em: < http://periodicos.uems.br/index.php/enic7/article/view/1835>.

Boyd, K. H. (2004). *An analysis of selected pre- and post-admission variables as they relate to the retention of new freshmen at a large, research, public university*. (Tese de Doutorado), Office of Graduate Studies, Texas A&M University. College Station.

Braga, M. M., Peixoto, M. C. L., & Bogutchi, T. F. (2003). A evasão no Ensino Superior brasileiro: o caso da UFMG. *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, 8*(1).

Brandão, C.F. (2005) *As cotas na universidade pública. Será esse o caminho?* Campinas, SP: autores Associados.

BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — INEP. 2005. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/downIoad/enade/2005/resumo_tecnico_anexoIV_respostasguestionario_socioeconomico.pdf>.

Braxton, J. (Ed). (2000). *Reworking the student departure puzzle*. Nashville: Vanderbilt University Press.

Braxton, J. M., Hirschy, A. S., & McClendon, S. A. (2004). Toward Understanding and Reducing College Student Departure. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, *30*(3). San Francisco: Jossey-Bass.

Braxton, J. M., & Hirschy, A. S. (2005). Theoretical developments in the study of college student departure. In A. Seidman (Ed.), *College student retention: Formula for student success* (pp. 61–87). Westport, CT: Praeger.

Braxton,J.M., Milem,J.F. & Sullivan,A.S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: toward a revision of Tinto's theory. *Journal of Higher Education*, *75(*5), 569-590.

Britto, L. P. L.; Silva, E. O.; Castilho, K. C.; Abreu, T. M. (2008). Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno "novo" da educação superior. *Avaliação (Campinas)*. vol.13, n.3, pp. 777-791 .

Bueno, J. L. de O. (1993) A evasão de alunos. *Paidéia*. Ribeìrào Preto - SP, n5, p.9-16.

Cabrera, A. F., Castañeda, M. B., Nora, A, Henostler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *The Journal of Higher Education*, Ohio, v.63, n.2, p.143-164.

Cabrera, A. F., Nora, A. & Castañeda, M. B. (1993). College persistence: strutural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The Journal of Higher Education*. Ohio, v.64, n.2, p.123-139.

Cardoso, C.B. (2008). *Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão*. (Dissertação de Mestrado), Universidade de Brasília, Brasília.

Castro, M. H. M. & Schwartzman, S. (1992) O momento da formatura: a trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP. Análises Preliminares. NUPES, São Paulo.

Commission of the European Communities (2005). Mobilizar os recursos intelectuais da Europa: Criar condições para que as universidades dêem o seu pleno contributo para a Estratégia de Lisboa, COM(2005) .

Correa, A.C. C.; Noronha, A.B. (2004). Avaliação da Evasão e permanência prolongada em um curso de graduação em administração de uma universidade pública. *VI SemeAd - Seminários de Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP,* São Paulo.

Costa, J.F.S. (2008). Um modelo multicritério na universidade pública: hierarquização de instrumentos de incentivo como forma de evitar a evasão discente. *Revista Eletrônica Sistemas & Gestão*, *3*(1), 27-38.

Chow, H. P. H. (2005). Life satisfaction among university students in a Canadian prairie city: A multivariate analysis. Social Indicators Research, v. 70, n. 2, p. 139-150.

Christian, M.E. (2000). *Traditional Versus Non-Traditional University Students: Does Age Determine Learning?* (Dissertação de Mestrado). [ERIC ED 442 419].

Cislaghi, R. (2008). *Um modelo de sistema de gestão do conhecimento em um framework para a promoção da permanência discente no ensino de graduação*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, UFSC, Florianópolis – SC.

Cuervo, J.C.P. & Corellan, A.V. (1998). Evaluación de las necesidades de los alunos universitários sobre el servicio de orientación de la Universidad de la Coruña

(SAPE). In: *Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, IV, Braga. Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia.

Deil-Amen, R. (2011). Socio-Academic Integrative Moments: Rethinking Academic and Social Integration Among Two-Year College Students in Career-Related Programs. *The Journal of Higher Education, 82*(1), 54-91.

Devarics, C. & Roach, R. (2000). "Fortifying the Federal Presence in Retention." *Black Issues in Higher Education,* 17(3): 20—25.

Ely, E.E. (1997). The non-traditional student. U.S. Iowa, p. 1-7. (ERIC Document Reproduction Service No. 411906).

Fernandes. I. C. da G. (1992). Marketing na universidade vai muito além da promoção. *Enfoque*, Rio de Janeiro, v.3, n.7, p.11-12.

Ferraz, B.T. (2008). Função social da universidade e políticas de ação afirmativas no Brasil: elementos para discussão sob o prisma da avaliação institucional. *Revista África e Africanidades, 1*(2).

Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. P. C. (2001). Adaptação acadêmica em estudantes do 1º ano: Diferenças de gênero, situação de estudante e curso. *PsicoUSF, 6*, 1-10.

Foster, K. (2002). *Libraries and student retention*. University of Teesside. Disponível em <http://www.tees.ac.uk/depts/lis/research/ researchkf.cfm>.

Fregoneis, J.G. P.(2002). *Estudo do desempenho acadêmico nos cursos de graduação dos Centros de Ciências Exatas e de Tecnologia da Universidade Estadual de Maringá.* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis - SC.

Gaioso, N.P.L. (2005). *O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil.* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Brasília, Brasília, Disponível

em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/Deserción/Informe%20Deserción %20Brasil %20- %20Débora %20Niquini.pdf>.

Gianfaldoni, M. H. T. A. (1997). *Reflexões sobre a universidade*: seu projeto na fala do aluno e do profissional. Dissertaçâo (Mestrado) — Pontificia Universidade Católica de São Paulo.

Gisi, M.L. (2006). A Educação Superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. *Diálogo Educacional,* Curitiba, *6*(17), 97-112.

Gloria, A. M., & Robinson, S. E. (1994). The internship application process: A survey of program (raining directors and intern candidates). *The Counseling Psychologist, 22,* 474-488.

Granado, J. I. F., Santos, A. A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração académica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-*r* no Brasil. *Psicologia e Educação, 12(*2), 31-43.

Guarnieri, F. V. (2008). *Cotas universitárias: perspectivas de estudantes em situação de vestibular.* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Educação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP

Guarnieri, F. V., & Melo-Silva, L. L. (2010). Perspectivas de estudantes em situação de vestibular sobre as cotas universitárias. *Psicologia & Sociedade, 22*(3), 486-498.

Habley, W. R., & McClanahan, R. (2004). *What works in student retention?* ACT, Inc.

Hagedorn, L. S. (2005). How to define retention: A new look at an old problem. In A. Seidman (Ed.), *College student retention* (pp. 89-105). Westport: Praeger Publishers.

Healy, C. C., O'Shea, D., & Crook, R. H. (1985). Relation of career attitudes to age and career progress during college. *Journal of Counseling Psychology,* 32(2), 239-244.

Hurtado, S., & Carter, D. F. (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino college students' sense of belonging. *Sociology of Education*, *70*(4), 324–345.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2005*. Disponível em:< http://www.inep.gov.br/ superior/censosuperior >.

Inkelas, K. K., & Soldner, M. (2011). Undergraduate living-learning programs and student outcomes. In *Higher Education*: Handbook of Theory & Research, p. 26.

Karemera, D., Reuben, L. J. & Sillah, M. R. (2003). The Effects of Academic Environment and Background Characteristics on Student Satisfaction and Performance: The Case of South Carolina State University's School of Business. *College Student Journal.*

Kira, L. F. (1999) A evasão no ensino superior: o caso do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22, 1999, Caxambu - MG. *Programa e Resumos*. São Paulo, p.277.

Knox, W. E., Lindsay, P. & Kolb, M. N. (1992). Higher Education, College Characteristic, and Student Experiences. *Journal of Higher Education, 63* (3), 303-328.

Lamport, M. A. (1993). Student-faculty informal interaction and the effect on college student outcomes: a review of the literature. *Adolescence*, v.28, n.112, p.971-990.

Lounbury, J. W.; Saudargas, R. A.; Gibson, L. W.; Leong, F. T. (2005). An investigation of broad and narrow personality traits in relation to general and domain-specific life satisfaction of college students. Research in Higher Education, v. 46, n. 6, p. 707-729.

Lounbury, J. W.; Tatum H. E.; Chambers, W.; Owens, K. S.; Gibson, L. W. (1999) An investigation of career decidedness in relation to ‘big five’ personality constructs and life satisfaction. College Student Journal, v. 33, n. 4, p. 646-652.

Luckesi, C.C. (1992). Educação universitária e formação do ser humano. Revista da FAEEBA, Salvador, Ano 1, n.1, p. 31-35.

Luzzo, D. A. (1993). Predicting the career maturity of undergraduates: A comparison of personal, educational, and psychological factors. *Journal of College Students Development*, 34, 27 1-275.

Luzzo, D. A. (1995). The relative contributions of self-efficacy and locus of control to the prediction of career maturity. *Journal of College Students Development*, 36(1), 6 1 -65.

Machado, O. A. (2005). *Evasão de alunos de cursos superiores: fatores motivacionais e de contexto*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

Maia, M. de F. (1984). *A evasão no 3º grau: a quem interessam as razões?* . Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas.

Maldonado, D.E.Z, Rhoads, R. & Buenavisia. T.L. (2005). The student-initiated retention project: Theoretical contributions and the role of self-empowerment. *American Educational Research Journal*, 42(4). 605-638.

Mendes Junior, A.A.F. (2013). *Três ensaios sobre ações afirmativas no ensino superior brasileiro*: Acesso, progressão e simulações de diferentes políticas de cotas para a Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Ciências Econômicas). Universidade Federal Fluminense.

Michelotto, R. M. (1998). A avaliação da universidade italiana. *Avaliação*, Campinas. v.3,n.3(9). p.37-50.

Millan, L. R., De Marco. O. L. N., Rossi, E., Millan, M. P. B., Arruda, P. C.V. (1999). Alguns aspectos psicológicos ligados à formação médica. In: MILLAN, L. R., DE MARCO, O. L. N., ROSSI, E., ARRUDA, P. C. V. de. *O universo psicológico do futuro médico*: vocação, vicissitudes e perspectivas. SP: Casa do Psicólogo.

Moehlecke, S. (2007). Avaliação institucional no ensino superior: como acompanhar a trajetória dos estudantes de graduação? In *Anais do I Colóquio Ibero-Americano da Associação Nacional de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre: ANPAE.

Napoli, A. R. & Wortman, P. M. (1998). Psychosocial Factors Related to Retention and Early Departure of Two-year Community College Students. *Research in Higher Education, 39* (4), 419-455.

Nogueira, A. de B. L., Riello, I. C. & Brandão. S. C. (1991). Adolescência: dificuldades em pré-vestibulandos. In: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, Valinhos — SP. Anais do Congresso de Psicologia Escolar. Campinas: Átomo.

Oliveira, R.P., & Sousa, S.M.Z. (2004). Relatório de Pesquisa "*Acompanhamento da Trajetória Escolar dos Alunos da USP, ingressantes de 1995 a 1998*". São Paulo, Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação (CEPPPE)/ NAEG/USP.

Pacheco, E. M. de C. (1996). *Indicadores de risco de sucesso acadêmico segundo universitários*. Dissertação (Mestrado) - Pontificia Universidade Católica de Campinas.

Paredes, A. S. (1994). A evasão do terceiro grau em Curitiba. *Documento de Trabalho*. NUPES, São Paulo.

Pascarella, E.T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, *50*(4), 545-595.

Peixoto, M.C.L.; Braga, M.M.; Bogutchi, T.F. (2000). A evasåo no ciclo básico da UFMG. *Cadernos de Avaliação 3.* Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG. Disponível em <http://www2.uerj.br/~anped11/21/PEIXOTO.htm>.

Pennington, D. C.; Zvonkovic, A. M. & Wilson, S. L. (1989). Changes in College Satisfaction Across an Academic Term. *Journal of College Student Development, 30*, 528-535.

Pereira, J.T.V. (1995). *Uma contribuição para o entendimento da evasão. Um estudo de caso: Unicamp*. Pró-reitoria de graduação da Unicamp, pp.23-32.

Pietras, S.A. (2010). *The Impact of Academic Advising on GPA and Retention at the Community College Level.* (Tese de Doutorado). Indiana University of Pennsylvania.

Pike, G. R. (1991). The Effects of Background, Coursework, and Involvement on Student's Grades and Satisfaction. *Research in Higher Education, 32*(1), 15-30.

Pike, G. R., & Kuh, G. D. (2005). First- And Second-Generation College Students: A Comparison of Their Engagement and Intellectual Development. *Journal Of Higher Education*, 76(3), 276.

Polydoro, S. A. J. (1995). *Evasão em uma Instituição de ensino superior:* desafio para a Psicologia Escolar. Dissertação (Mestrado) – Pontificia Universidade Católica de Campinas.

Polydoro, S. A. (2000). *O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica no universitário:* condições de saída e de retorno à instituição. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 145 p.

Price, J.L. (1975). A theory of turnover. In B.O. Pettman (Ed.), *Labor turnover and retention*, 51-75. Epping: Gower Press.

Queiroz, D.M. (org) (2002). *O negro na universidade.* Salvador, Ed A Cor da Bahia.

Ribeiro. C. (1995). Adolescência, um mosaico de crises: as causas da evasão universitária. *Perfil*. São Paulo, n.8, p.41-59.

Ribeiro, M. A. (2005). Projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária : Um estudo preliminar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *6*(2), 55-70.

Rocha, F. J. P. (1995). Vestibular: cultura e tragédia. *Educaçšo e Sociedade*. Campinas,n.50, p.15-43.

Rodrigues, L. C. (1997). *Rituais na Universidade.* Uma etnografia na Unicamp. Campinas: Área de Publicações CMU/Unicamp.

Santos, A.P. (1998). O comportamento da evasão nos cursos de graduação em engenharia da Escola de Minas da UFOP. In *XXVI Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia*, Anais. São Paulo: ABENGE.

Santos, A.P. (1999). Diagnóstico do fluxo de estudantes nos cursos de graduação da UFOP. Retenção, diplomação e evasão. *Revista da Rede de Avaliação da Educação Superior*. *4*(4), 55-68.

Sbardelini, E. T. B. (1997). *A reopção de curso na Universidade Federal do Paraná*. Ribeirão Preto - SP. Tese (Doutorado) — Universidade de São Paulo.

Sbardelini, E. T. B., Santos, A. A. A. dos., Vendramni, C. M. M., Fonseca, W. C., Santos, W. T., Andraus, R. C., Natário, E. G., Serpa, M. N. F., Polydoro, S. A. J. (1999). Situação Acadêmica do Aluno da USF: Reopção, Reprovação e Evasão. In: CONGRESSO DE PESQUISA E EXTENSÃO, II, Bragança Paulista — SP. Anais do II Congresso de Pesquisa e Extensão. Bragança Paulista, p.128.

Schleich, A. L. R., Polydoro, S. A. J. & Santos, A. A. A. dos. (2006). Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *Aval. psicol.* [online]. vol.5, n.1

Seidman, A. (2005). Minority student retention: Resources for practitioners. In *Minority retention:What works?* ed. G. H.Gaither, 7-24. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Silva, N. R. (1996). Opção profissional. *Dois pontos: teoria e prática em educação*, v.3, n.25, p.35-37.

Silva, L.D.; Zorzo, C.M.; Serafim, M.L. (2001) Evasão: diagnóstico e prevenção. *Educação Brasileira*, *23*(47), 155-173.

Silva Filho, R.L.L., Motejunas, P.R., Hipólito, O., & Lobo, M.B.C.M. (2007). A evasão no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa***,** São Paulo, *37*(132), 641-659.

Soares, A. P. C., Vasconcelos, R. M. & Almeida, L. S. (2002). Adaptação e Satisfação na Universidade: Apresentação e validação do Questionário de Satisfação Acadêmica. *Contextos e dinâmica da vida acadêmica*, Guimarães: Universidade do Minho, 153-165.

Spady, W. G. (1970). Dropouts from Higher Education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange, 1*, 64-85.

Spady, W. G. (1971). Dropouts from Higher Education: Toward an empirical model. *Interchange, 2*(3), 38-62.

Super, D.E. (1985). Coming of age in Middletown: Career in the making. *American Psychologist*, 40, 405-414.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, *45*(1), 89-125.

Tinto, V. (1988). Stages of student departure. Reflections on the longitudinal character of student leaving. *Journal of Higher Education*, Ohio, v.59, n.4, p.438-455.

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V.(1997). Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence. Journal of Higher Education, Ohio, v.68, n.6, p.599-623.

Tracey, T. J., & Sedlacek, W. E. (1984) Noncognitive variables in predicting academic success race. *Measurement and Evaluation in Guidance*, *16*(4), 171-178.

Tracey, T. J., & Sedlacek, W. E. (1987). Prediction of college graduation using noncognitive variables by race. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 1*, 177-184.

UNESCO (1997). *Gender-sensitive education statistics and indicators. A practical guide.* New York: Division of Statistics /UNESCO.

Veloso, Tereza C. M. A. (2001). *A Evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Universitário de Cuiabá – 1985/2 a 1995/2 um processo de exclusão.* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT, Cuiabá.

Vendramini, C. M. M., Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Sbardelini, E. T. B., Serpa, M. N. F., & Natário, E. G. (2004). Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). *Estudos de Psicologia-Natal, 9*(2), 259-268.

Yosso, T.J., W.A. Smith, M. Ceja, & D.G. Solórzano. (2009, Winter). Critical Race Theory, Racial Microaggressions, and Campus Racial Climate for Latina/o Undergraduates. Harvard Educational Review, 79(4), 659-690

Woodley. A. (2004) Conceptualizing student dropout in part-time distance education: pathologizing the normal? *Open Learning, 19*(1), 47-63.

ANEXO

ANEXO 1 – ITENS DA EAJES UTILIZADOS NESTA PESQUISA

ESCALA DE AJUSTAMENTO AO ENSINO SUPERIOR (EAJES)

ITENS POR DIMENSÃO

1- INTENÇÃO DE ABANDONO

1. Eu tenho dúvidas se irei me matricular neste curso no próximo semestre.
2. Tenho pensado seriamente em desistir do meu curso.
3. Eu gostaria de trocar de curso superior.
4. Não me passa pela cabeça abandonar o curso que estou fazendo.
5. Estou certo que vou concluir o meu curso, custe o que custar

2- SATISFAÇÃO COM A FORMAÇÃO

1. Consigo relacionar o conteúdo das aulas com a prática dos profissionais da minha área.
2. Percebo que o que estou aprendendo no curso é fundamental para o trabalho na carreira que escolhi.
3. Sinto que através das disciplinas estou desenvolvendo as habilidades necessárias para o exercício profissional
4. As disciplinas do meu curso me agradam.
5. Eu estou satisfeito com o que venho aprendendo no curso.
6. Estou satisfeito com a qualidade dos professores do meu curso.
7. Estou satisfeito com o meu crescimento intelectual na universidade.
8. As disciplinas que estou cursando tem sido estimulantes intelectualmente.

3- INTEGRAÇÃO SOCIAL COM COLEGAS

1. Tenho sentido dificuldades para fazer amigos nesta universidade.
2. Não me sinto à vontade ou integrado com meus colegas na universidade.
3. Eu gosto das conversas que eu tenho com os meus colegas de curso
4. Eu gosto de ter atividades sociais com os meus colegas de universidade.
5. Eu tenho desenvolvido amizades importantes para mim com colegas da universidade.
6. Poucos colegas da universidade se disporiam a me ouvir e ajudar se eu tivesse um problema pessoal
7. Nesta universidade, tenho feito amizades que contribuem para o meu crescimento intelectual.
8. Nesta universidade, tenho feito amizades que contribuem para o meu crescimento pessoal.

4- PERCEPÇÃO DE DIFICULDADE ACADÊMICA

1. A quantidade de tarefas acadêmicas (leituras, exercícios, trabalhos) é excessiva para mim.
2. Tenho dificuldade para compreender o material de leitura e/ou realizar os exercícios do curso.
3. Tenho dificuldade para acompanhar algumas disciplinas do meu curso.
4. Tenho dificuldades com algumas disciplinas.
5. Quando tiro nota abaixo do esperado eu não percebo os erros que cometi.
6. Me esforçar mais não traz melhores resultados no meu desempenho.
7. Eu acho que as avaliações realizadas no curso (provas) são muito difíceis.

5- SATISFAÇÃO COM O DESEMPENHO

1. Eu tenho um desempenho acadêmico dentro das minhas expectativas.
2. Estou satisfeito com o resultado de minhas avaliações em termos de notas
3. Eu esperava que meu desempenho fosse melhor
4. Estou satisfeito com o meu desempenho no curso
5. O meu desempenho está de acordo com a qualidade do meu estudo.

6- INTEGRAÇÃO SOCIAL COM PROFESSORES

1. Sinto-me à vontade para iniciar conversação com os professores e coordenadores do meu curso.
2. Tenho conversado com professores sobre o meu desempenho em provas ou trabalhos que fiz.
3. Tenho trocado ideias com professores sobre algum projeto ou trabalho das disciplinas.
4. Eu faço perguntas quando não compreendo o que está sendo apresentado pelo professor
5. Eu participo ativamente de discussões em sala de aula.

7- PERCEPÇÃO DE OPORTUNIDADES DE MERCADO

1. É fácil obter um trabalho remunerado satisfatório na profissão relacionada ao meu curso.
2. É difícil estabelecer-se na profissão relacionada ao meu curso.
3. Considero fácil a inserção no mercado de trabalho dos profissionais que se formam no meu curso.
4. As pessoas que fazem o curso que escolhi têm boas oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

8- MATURIDADE DE CARREIRA

1. Eu tenho capacidade para planejar uma carreira de sucesso.
2. Preciso que as pessoas me ajudem a tomar decisões relacionadas à minha carreira.
3. Eu me sinto capaz decidir o rumo que eu quero para a minha carreira.
4. Eu procuro visualizar aplicações práticas dos conhecimentos tratados em sala de aula.
5. Quando escolhi este curso eu estava bem informado sobre ele.
6. Eu procurei conhecer as diversas possibilidades de atuação profissional relacionadas ao meu curso antes de entrar nele.

9- COMPROMETIMENTO COM A META DE GRADUAÇÃO INESPECÍFICA

1. Eu considero essencial obter uma graduação em curso superior.
2. Estou determinado a obter graduação num curso superior.
3. Para minha realização pessoal, é fundamental obter graduação em curso superior.