

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



1150096097



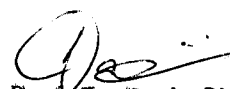
FE

T/UNICAMP P414c

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**COMPROMISSO COM O GRADUAR-SE, COM A INSTITUIÇÃO E COM O
CURSO: ESTRUTURA FATORIAL E RELAÇÃO COM A EVASÃO**

EDGAR PEREIRA Júnior


Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

Orientadora: Prof.^a Dra. Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri

Dissertação de Mestrado apresentada à comissão de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional.

CAMPINAS/SP
2012


UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

COMPROMISSO COM O GRADUAR-SE, COM A INSTITUIÇÃO E COM O
CURSO: ESTRUTURA FATORIAL E RELAÇÃO COM A EVASÃO

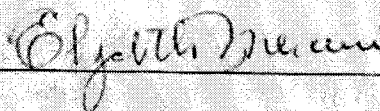
EDGAR PEREIRA **Júnior**
Orientadora: Prof.^a Dra. Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri


Prof. Dr. Dario Florentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21652-0

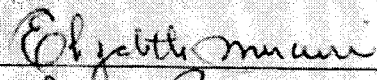


Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Edgar Pereira Junior e aprovada pela comissão julgadora.

Data: 23 /03 /2012

Assinatura Orientadora: _____



COMISSÃO JULGADORA:

2012

201216419

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

P414c	<p>Pereira Júnior, Edgar, 1984- Compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso: estrutura fatorial e relação com a evasão / Edgar Pereira Júnior. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.</p> <p>Orientador: Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Evasão universitária. 2. Educação superior. 3. Graduação. I. Mercuri, Elizabeth Nogueira Gomes da Silva II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>12-027/BFE</p>
-------	--

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês Goal, institutional and course commitment: factor structural and dropout relation

Palavras-chave em inglês:

Dropout

Higher education

Undergraduation

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Elizabeth Nogueira Gomes da Silva Mercuri (Orientador)

Soely Aparecida Jorge Polydoro

José Tomaz Vieira Pereira

Camila Alves Fior

Roberta Gurgel Azzi

Data da defesa: 23/03/2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: edqpi@yahoo.com.br

AGRADECIMENTOS

*“Retrovisor é passado
É de vez em quando do meu lado
Nunca é na frente
É o segundo mais tarde... próximo... seguinte
É o que passou e muitas vezes ninguém viu
Retrovisor nos mostra o que ficou... o que partiu
O que agora só ficou no pensamento...
...Retrovisor mostra meus olhos com lembranças mal resolvidas
Mostra as ruas que escolhi... calçadas e avenidas
Deixa explícito que se vou pra frente
Coisas ficam para trás
A gente só nunca sabe... que coisas são essas“*

Fernando Anitelli

Olhar para trás e poder identificar tudo o que aconteceu para chegar este dia é gratificante. E agradecer aos que, direta ou indiretamente, participaram dessa história é imprescindível. Uma conquista individual não existe sem pensar que somos seres sociais, que dependem do outro para “ser”. Para ser nomeado “Mestre” foi necessária muita luta, com o devido apoio dos que estiveram por perto.

Começo pelos meus pais Edgar e Denise, que são responsáveis pela minha existência e por toda minha base educacional. Não posso me esquecer dos meus avós, principalmente porque perdi durante o período do Mestrado meu avô Alair. Eles sempre serão pessoas especiais para mim. Agradeço também aos que estiveram presentes na minha vida pessoal nesses 03 últimos anos, promovendo bons momentos nas horas que não estava estudando: meus irmãos Gabriel e Kamila, meus sogros Antônio e Maria Luiza e todos meus queridos amigos.

A conquista desta etapa não pode passar sem o agradecimento aos professores da Universidade Metodista de Piracicaba. Fizeram parte da minha formação como Psicólogo e hoje são meus modelos e pares de trabalho. Saudações especiais à Prof. Beth Caetano que foi a principal incentivadora do meu início na carreira acadêmica. Também sou grato por ter trabalhado na empresa ANDERH e ter sido Professor de Psicologia no Colégio Técnico Network durante o Mestrado.

Na Unicamp tive a oportunidade de viver grandes experiências, que contribuíram para meu crescimento pessoal e profissional. Graças aos excelentes professores, como Soely Polydoro, Ana Aragão, Sérgio Leite, Dirceu da Silva e Mara de Sordi. Agradecimentos à Camila Fior, que é co-responsável pelos questionamentos deste trabalho, e também às várias amizades que aqui construí.

Todos estes citados até aqui são muito importantes!

Mas, nada seria possível sem duas mulheres essenciais.

Primeiro, devo muito à minha orientadora, professora e parceira Elizabeth Mercuri. Incentivadora, compreensiva, atenciosa, carinhosa, dedicada, sempre fazendo as perguntas certas e ajudando a descobrir as respostas necessárias.

E àquela com quem me casei no começo do curso, Tayla Mugnos. Mais do que esposa, amiga. Presente nas celebrações e nas dificuldades. O meu braço direito e esquerdo. Agradeço pelo amor genuíno, pela compreensão e paciência, pelo carinho e, especialmente, por ser sempre a primeira a acreditar em mim! Definitivamente um grande homem não existe sem uma grande mulher.

Para todos, olhando pelo retrovisor neste momento, só me resta dizer:

MUITO OBRIGADO!!!

Edgar Jr.

“Milagres acontecem quando a gente vai à luta!”

Fernando Anitelli

RESUMO

Vincent Tinto, em seu modelo teórico de evasão do ensino superior, propõe que estudantes não integrados aos sistemas acadêmico e social do ambiente universitário podem ter seus níveis de compromisso com o graduar-se e com a instituição afetados, o que poderá levá-los à decisão de evasão. Os compromissos representam a análise que o estudante realiza sobre os custos e os benefícios de estar cursando o ensino superior e numa específica instituição, refletindo as avaliações, satisfações e desapontamentos do percurso acadêmico. No Brasil há poucos estudos voltados a relação destes compromissos com a evasão. Aspectos relacionados à definição do curso de ingresso têm se mostrado de maior importância para prever os níveis de permanência na educação superior - emergindo daí o conceito de um terceiro compromisso, o compromisso com o curso. Face à presença na literatura de diferenças na definição conceitual dos três compromissos, na sua operacionalização e de resultados distintos sobre a sua relação com a evasão, o presente estudo assumiu os seguintes objetivos: identificar, descrever e analisar (1) a estrutura fatorial dos compromissos com o graduar-se, com a instituição e com o curso em estudantes brasileiros, (2) a relação entre os fatores identificados e a evasão de cursos de graduação e (3) o grau de predição dos fatores identificados sobre a evasão, controlados pelas variáveis sexo, idade e área de conhecimento do curso dos alunos. O conjunto de dados analisados neste estudo é proveniente de dois bancos complementares, sendo o primeiro formado a partir dos resultados da aplicação da Escala de Integração Acadêmica-Social, que possuía questões que avaliavam os compromissos, em 408 estudantes ingressantes de uma universidade pública do estado de São Paulo, e o segundo banco contendo informações sobre a condição acadêmica dos mesmos estudantes (evadido, curso concluído ou ativo) sete anos após. Os resultados da análise fatorial exploratória sugerem uma nova estrutura de fatores de compromisso, que propõe o agrupamento do compromisso com o graduar-se e do compromisso com a instituição como fator único, que indica uma nova composição do compromisso com o curso e que emerge a dimensão da empregabilidade. Dados da análise de regressão logística indicam convergência com os de pesquisas anteriores sobre a relação e a predição dos fatores de compromisso com o curso, de compromisso com o graduar-se e com a instituição e de empregabilidade para o comportamento de evasão entre estudantes brasileiros, tendo o compromisso com o curso e a empregabilidade relação significativa com o fenômeno da evasão.

Palavras-chave: Evasão, Educação Superior, Graduação.

ABSTRACT

Vincent Tinto, in his theoretical model of dropout from higher education, proposes that the student not integrated in the academic and social systems in college environment could have a level of goal and institutional commitments affected, which may lead to the dropout decision. The commitments represent an analyze that the students perform about the costs and benefits of enrollment in higher education and a specific institution, reflections of the person's experiences, disappointments and satisfactions in that collegiate environment. In Brazil there are few studies focused on the relation of these commitments with dropout. Aspects related with students decisions about the choice of the course are strongest prediction of higher education persistence – emerging the concept of a third commitment, the course commitment. As the literature shows difference in the conceptual definitions with the three commitments, in your operational and the different results about the relation with dropout, this research take on the follow objectives: identify, describe and analyze (1) the factor structural about the goal, institution and course commitments within Brazilian students, (2) the relation between the factor identified and the course dropout (3) and the level of predictions of the factors identified over dropout, controlled by variables gender, age and knowledge area of the students courses. The set of data analyzed in this research is from two databases: the first created by the results of scale academic and social integration applications, which contains questions that assessed the commitments, with 408 freshman in one of public university located in the countryside of São Paulo state, and the second database containing the information about the academic student conditions (dropout, graduated or active) seven years later. The Exploratory Factor Analysis suggested a new structure of commitment factors, which propose the composing of commitment with the goal and the institution commitment as a unique factor, that indicates a new structure of course commitment and that emerge an employability dimension. The analysis data of logistic regression indicates agreement with the previous researches about the relation and prediction of course commitment, goal and institution commitments and employability for the dropout behavior within Brazilian students, with the course commitment and employability significant relation with dropout phenomenon.

Key words: Dropout, Higher Education, Undergraduation.

LISTA DE FIGURAS

	Página
Figura 1. Modelo longitudinal de evasão de Tinto	09
Figura 2. Segundo modelo longitudinal de evasão de Tinto	11
Figura 3. Parte modificada do terceiro modelo longitudinal de evasão de Tinto	12

LISTA DE TABELAS

	Página
Tabela 1. Distribuição dos participantes por sexo	50
Tabela 2. Distribuição dos participantes por idade	50
Tabela 3. Distribuição dos participantes por estado civil	51
Tabela 4. Distribuição dos participantes por área de conhecimento do curso.....	51
Tabela 5. Distribuição dos participantes por condição acadêmica em 2002	52
Tabela 6. Variância Explicada e <i>Eigenvalue</i> dos fatores da Escala de Integração Acadêmica-Social	58
Tabela 7. Cargas dos fatores após rotação <i>Varimax</i>	59
Tabela 8. Comunalidade das questões da Escala de Integração Acadêmica-Social	60
Tabela 9. Composição dos fatores após rotação <i>Varimax</i>	61
Tabela 10. Análise da consistência interna da Escala de Integração Acadêmica-Social	62
Tabela 11. Testes de normalidade dos dados para os fatores de compromisso da Escala de Integração Acadêmica-Social	63
Tabela 12. Comparação dos fatores entre evadidos e curso concluído	64
Tabela 13. Análise de regressão logística univariada para evasão	65
Tabela 14. 1º Modelo de análise de regressão logística multivariada para evasão	66
Tabela 15. 2º Modelo de análise de regressão logística multivariada para evasão	67
Tabela 16. Comparação da probabilidade de evasão entre os modelos obtidos	68

SUMÁRIO

	Página
Apresentação	01
1. Introdução	06
1.1. Modelo longitudinal de evasão de Vincent Tinto	08
1.2. Compromisso com o graduar-se e com a instituição: contexto internacional	13
1.3. Contexto nacional: emergência do compromisso com o curso	31
1.4. O compromisso na educação superior e a relação com a evasão: síntese dos resultados de pesquisas	39
2. Objetivos	44
3. Método	45
3.1. Conjunto de dados	46
3.1.1. Escala de Integração Acadêmica-Social	46
3.1.2. Amostra	47
3.2. Procedimentos de análise dos dados	53
4. Resultados	57
4.1. Estrutura fatorial dos compromissos	57
4.2. Relação e predição dos compromissos para evasão	63
4.2.1. Relação entre fatores de compromisso e evasão	63
4.2.2. Predição entre fatores de compromisso e evasão	64
5. Discussão	69
5.1. Estrutura fatorial dos compromissos	69
5.2. Relação e predição dos compromissos para evasão	74
6. Considerações Finais	80
7. Referências	82

APRESENTAÇÃO

Estudar a educação é imprescindível. A universidade tem grande relevância como instituição de desenvolvimento e aplicação do conhecimento para a sociedade (PEREIRA, 1994). Como tema de pesquisa, este nível de ensino é relativamente recente, com registro de estudos internacionais principalmente a partir da década de 1970, mas têm apresentado desenvolvimento acelerado em todo o mundo com o aparecimento de centros e grupos de pesquisa, associações científicas, periódicos especializados e programas de pós-graduação (SANTOS FILHO, 1994). Já a produção científica nacional sobre a educação superior é ainda mais recente, com crescimento nas últimas duas décadas, tendo as pesquisas sobre o corpo discente e o processo de ensino-aprendizagem ainda não desenvolvido conhecimento amplo sobre diferentes características, habilidades, expectativas, competências e dificuldades dos estudantes (BARIANI *et al.*, 2004).

Preocupar-se com a formação superior é importante porque envolve um período propício para mudanças profundas no indivíduo (PASCARELLA e TEREZINI, 2005). Implica não apenas na conquista de um diploma, mas na possibilidade do desenvolvimento de competências vocacionais, sociais, acadêmicas e cognitivas (ALMEIDA e SOARES, 2003; FERREIRA, ALMEIDA e SOARES, 2001), que dependem do nível de investimento de energia física e psicológica dos alunos na realização das atividades acadêmicas obrigatórias ou extracurriculares (ASTIN, 1984) e do estímulo das instituições de ensino para o desenvolvimento do envolvimento e compromisso do estudante com sua formação (PASCARELLA e TEREZINI, 2005).

A população que cursa o nível superior no Brasil vem aumentando significativamente na primeira década do século XXI. O último Censo Escolar, referente ao ano de 2009 e realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação (INEP - MEC, 2009), mostra que existiam na educação superior, 2.069 instituições privadas (com 3.764.728 de alunos matriculados) e 245 instituições públicas (com 1.351.168 de alunos). Nesta década o número de instituições e estudantes praticamente dobrou, considerando que o Censo de 2000 (INEP - MEC) registrava 1004 instituições privadas (com 1.807.219 de alunos) e 176 instituições públicas (com 887.026 de alunos).

Prestar exames de vestibular e cursar o nível superior é visto por grande parte dos pais e alunos como a única alternativa disponível de prosseguimento dos estudos e inserção no

mercado de trabalho para os adolescentes após a conclusão do ensino médio (SPARTA E GOMES, 2005). Segundo Ribeiro (2005, p. 66) “existe um discurso social de que o curso universitário é condição *sine qua non* para a possibilidade de ascensão social, via carreira, e as famílias têm como meta que seus filhos atinjam esse patamar em sua escolaridade”.

Apesar do crescimento da oferta de opções de cursos e instituições no Brasil, apenas 13% da população com idade entre 18 e 24 anos frequenta a educação superior (IBGE, 2008). Os dados de vagas disponíveis e preenchidas (INEP – MEC, 2009) confirmam que a dificuldade ainda persiste para ingressar no nível superior de ensino. Foram oferecidas, no ano do levantamento, por vestibular e outros processos seletivos, 2.770.797 vagas nas instituições de ensino particulares e 393.882 vagas nas instituições públicas. Candidataram-se ao processo seletivo destas vagas 2.589.097 estudantes para as vagas públicas e 3.634.333 para as instituições particulares; mas, efetivamente, se matricularam no curso 354.331 alunos nas públicas e 1.157.057 nas particulares. Ou seja, enquanto as instituições particulares ficaram com a maior parte de suas vagas ociosas, devido à baixa matrícula em relação ao número de vagas disponíveis, mais de 85% dos pretendentes às vagas públicas deixaram de ingressar na educação superior ou migraram para as vagas particulares, apesar de também se constatar cerca de 40 mil vagas ociosas no setor público.

O aumento da demanda pela educação superior, que é percebido em diversos países, ocorre devido à pressão social e do mercado de trabalho pela maior formação acadêmica e técnica, ao acesso da quase totalidade dos jovens ao ensino médio, às “facilidades” de ingresso estabelecido pelas instituições de ensino particulares e governos, e à abertura para novos públicos, como os de faixa etária mais alta, de grupos étnicos e sociais menos favorecidos e estudantes-trabalhadores. Mas, apesar do reconhecido crescimento e da democratização do acesso, não se tem feito o suficiente pela melhora da qualidade das instalações das instituições de ensino, dos currículos dos cursos, da formação dos professores, das políticas e processos educativos, dos métodos de ensino, das formas de avaliação e pelo sucesso, satisfação e comprometimento dos estudantes que chegam à educação superior com grande diversidade de características e de condições socioeconômicas, culturais e pessoais (ALMEIDA e SOARES, 2003).

Após a fase, geralmente sacrificada, das provas de vestibular, o desencontro entre as expectativas dos estudantes e o que realmente a instituição oferece pode construir decepções e inseguranças com as escolhas de formação, instituição e curso; fato que pode gerar menor comprometimento, baixo desempenho, insucesso acadêmico e a evasão de cursos, das

instituições e do sistema da educação superior (ALMEIDA, SOARES e FERREIRA, 2002; PACHANE, 2003; POLYDORO, 2000; SCHLEICH, POLYDORO e SANTOS, 2006).

A evasão de cursos na educação superior é um dos problemas de maior gravidade, que traz prejuízos para todos os atores envolvidos na formação, desde o estudante, até professores, instituições de ensino, governo e sociedade. Não se trata de um fenômeno recente, tem sido alvo de estudo desde os anos 1970 pela literatura internacional, mas no Brasil a preocupação acadêmica se intensificou a partir de meados dos anos 1990 com a criação da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão pela Secretaria de educação superior do Ministério da Educação – SESu/MEC, que evidenciou a evasão como um elemento de avaliação das instituições superiores e possibilitou o maior desenvolvimento de pesquisas sobre o tema (ADACHI, 2009; COMISSÃO, 1996; MOEHLECKE, 2007; PEREIRA, 1996).

Dentre os autores que têm a evasão como objeto de estudo, destacam-se os estudos de Vincent Tinto (1975; 1987; 1993; 1997). O autor americano tornou-se referência para estudos internacionais e nacionais ao elaborar um modelo teórico longitudinal de evasão do ensino superior, que indica que os estudantes que não estão integrados ao sistema acadêmico e social do ambiente universitário podem ter seu nível de compromisso com o graduar-se e com a instituição afetado, o que conseqüentemente levará à decisão de evasão do estudante.

Os compromissos, na leitura de Tinto, representam a análise que o estudante realiza sobre os custos e benefícios de cursar o ensino superior, e em uma específica instituição. Envolve, portanto, as avaliações realizadas, satisfações e decepções vivenciadas durante o período acadêmico cursado. Para o autor, são dois os compromissos independentes essenciais para entender a evasão: com o graduar-se, que reflete as expectativas do estudante em concluir a graduação a fim de obter o diploma universitário; e com a instituição, que trata da motivação de estar naquela determinada universidade.

Complementando Tinto, diversos outros autores internacionais realizaram estudos que têm evidenciado as variáveis de *compromisso com o graduar-se* e de *compromisso com a instituição* como dois dos principais determinantes para a decisão de evasão do estudante universitário, seja de maneira direta ou indireta. Porém, não há unanimidade entre os autores em relação a uma série de aspectos que envolvem estas variáveis. Identificou-se na literatura diferenças de abordagem e definição dos conceitos, variações metodológicas e resultados distintos, que indicam a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre estes constructos.

No Brasil, especialmente, há poucos estudos que identificam o poder de influência, sobre a evasão, dos compromissos apresentados por Tinto (1975). Somando a isto, aspectos

relacionados à definição do curso de ingresso têm se mostrado de maior importância para prever os níveis de permanência no ensino superior, emergindo o conceito de um terceiro compromisso, o *compromisso com o curso* (MERCURI e POLYDORO, 2003). Porém, assim como na literatura internacional, há variações nos resultados das pesquisas, tendo ainda o complicador da fragilidade metodológica de parte do já limitado número de estudos identificados.

Dada a importância de se estudar a evasão no contexto nacional e o papel dos compromissos no ensino superior de maneira ampla, considerando todas as suas dimensões, este estudo busca compreender a composição dos constructos *compromisso com o curso*, *compromisso com o graduar-se* e o *compromisso com a instituição* e sua relação com os resultados de evasão de curso; incluindo o grau de predição destes fatores quando controlados por outras variáveis como sexo, idade e área do curso do aluno.

Com estes objetivos foi realizada uma pesquisa de natureza documental com dados de uma amostra já coletada em uma instituição pública de ensino superior brasileira. Estes dados disponibilizaram respostas de estudantes universitários às questões de uma escala que avalia o compromisso com o curso, o compromisso com o graduar-se e o compromisso com a instituição ao ingressar na universidade e o posterior resultado de conclusão ou evasão.

Este trabalho justifica-se pela necessidade de ampliar o conhecimento sobre o ambiente educacional de nível superior, especialmente no atual momento brasileiro de expansão da oferta e demanda no setor. O estudo do compromisso no ensino superior e sua relação com o fenômeno da evasão têm relevância acadêmica, pois ainda necessita de maior exploração no contexto nacional. A importância destes conceitos para estudantes, instituições de ensino, governo e sociedade decorrente do suporte que pode ter em intervenções para melhora dos índices acadêmicos, bem como permitir um acompanhamento mais próximo por parte de orientadores educacionais e de carreira aos alunos, assegura sua relevância social.

Será apresentada na Introdução uma análise do fenômeno da evasão, onde é descrito o modelo teórico do autor escolhido para referência principal neste estudo, Vincent Tinto. Em seguida são analisados os resultados de diversas pesquisas realizadas no contexto internacional que buscaram a validação do modelo de Tinto. Esta análise foca as diversidades conceituais, metodológicas e de influência sobre a evasão, de duas variáveis: o compromisso com o graduar-se e o compromisso com a instituição. A Introdução é complementada com a revisão bibliográfica dos estudos nacionais, que vão trazer a emergência do constructo compromisso com o curso.

Seguindo à Introdução são apresentados os Objetivos deste trabalho e o Método, descrevendo o conjunto de dados e os procedimentos para sua análise. Posteriormente são apresentados os Resultados e a Discussão, ambos organizados a partir do conjunto de objetivos do trabalho. Por fim, o autor faz suas Considerações Finais.

1. Introdução

Na educação superior o fenômeno da evasão é um dos problemas mais críticos, por causar desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos e afetar diretamente os estudantes, os professores, as instituições de ensino, a sociedade e o poder público. A evasão consiste na perda de parte do corpo discente durante o ciclo de estudos (SILVA FILHO *et al.*, 2007; SILVA, ZORZO e SERAFIM, 2001).

A taxa mais recente de evasão anual das instituições brasileiras é de 20,9%, com base nos dados dos censos do INEP – MEC de 2009 e 2008. Há grande diferença na evasão entre instituições públicas e particulares neste levantamento, sendo de 10,5% nas públicas e 24,5% nas particulares. Para o cálculo desta taxa foi utilizada a fórmula: $Evasão = 1 - (\text{Número de Matrículas Ano Atual} - \text{Número de Ingressantes Ano Atual}) / (\text{Número de Matrículas Ano Anterior} - \text{Número de Concluintes Ano Anterior})$ citada por Silva Filho *et al.* (2007). Utilizando-se desta fórmula e dados do INEP - MEC, Silva Filho *et al.* (2007) identificaram que a taxa média de evasão das instituições entre 2000 e 2005 foi de 22%, com baixa oscilação a cada ano, indicando que não houve alteração dos índices na última década, apesar do aumento significativo de instituições e alunos.

Não se trata de um problema recente, Faggiani (1994) observou em sua pesquisa índices de evasão na Universidade Estadual de Campinas desde 1971. Na década de 1990 relatórios das universidades do sul do país indicavam que 25% a 30% dos aprovados nos vestibulares tinham iniciado outro curso superior antes do processo seletivo (HOTZA e LUCCHIARI, 1998; LUCCHIARI, 1993). Entretanto, enquanto observa-se grande investimento das instituições para a atração de novos alunos, nada similar ocorre voltado para a retenção dos já matriculados. A maioria das instituições não possui programas estabelecidos para planejamento de ações e acompanhamento de resultados no combate à evasão (SILVA FILHO *et al.*, 2007).

Questões de ordem acadêmica, expectativas do aluno em relação à sua formação e a integração do estudante à instituição de ensino e ao sistema universitário são as principais variáveis identificadas na literatura que definem se haverá a prioridade de investimento do financeiro e de tempo do indivíduo para a conclusão do curso. Também são identificados aspectos pessoais relacionados ao próprio estudante e sua família, sócio-culturais e econômicos (ADACHI, 2009; MOEHLECKE, 2007; SILVA FILHO *et al.*, 2007). Bardagi (2007) e Almeida e Soares (2003) indicam que, a despeito das principais referências sobre o

processo de evasão privilegiarem variáveis contextuais e interpessoais da integração à universidade, é de igual importância a consideração de aspectos vocacionais relacionados à insatisfação sobre a escolha do curso.

A opção do estudante de não continuar no curso, na instituição ou com os estudos de nível superior, em geral, não ocorre a partir de um único episódio marcante: o estudante vivencia períodos de insatisfação e de insegurança com as escolhas realizadas, gerando um processo gradual de afastamento e desinteresse. Este período pode incluir a desistência de disciplinas, diminuição de créditos e menor vínculo com o curso e com a instituição (BARDAGI e HUTZ, 2009).

Observa-se que há uma forte relação entre a baixa auto-estima e a falta de identificação dos alunos com a educação superior, com a instituição ou com o curso e sua decisão de evasão por qualquer de suas causas. A decisão pode ocorrer em diversos momentos do curso, mas tem no primeiro ano o período de maior influência na decisão de permanência ou desistência (PASCARELLA e TERENCEZINI, 1980; PEREIRA, 1996; SILVA, ZORZO e SERAFIM, 2001).

A preocupação com o estudo do fenômeno da evasão no Brasil é algo recente e se intensificou, principalmente, a partir de fevereiro de 1995, quando foi realizado o Seminário sobre Evasão nas Universidades Brasileiras, pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação – SESu/MEC, e criada a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão, visando avaliar o tema em maior profundidade em âmbito nacional. Os trabalhos, com o apoio de 53 instituições públicas, evidenciaram o problema da evasão e a emergiu como um elemento de avaliação das instituições superiores. Este estudo problematizou a distinção de modalidades entre evasão de curso, de instituição e do sistema da educação superior, observando que os índices nacionais costumam privilegiar os dados de evasão de curso, que não significam a saída da instituição ou do sistema de ensino (ADACHI, 2009; COMISSÃO, 1996; MOEHLECKE, 2007).

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.

A questão da evasão, desde então, tornou-se um dos principais assuntos para investigação dentro do tema educação superior (BARDAGI, 2007). Falta, porém, consenso e rigor sobre como entender e medir a evasão na educação brasileira (CUNHA, TUNES e SILVA, 2001; POLYDORO, 2000). Em geral, os estudos tratam de descrever e dimensionar a evasão, buscar aspectos e variáveis envolvidas, delinear o perfil do evadido ou identificar possíveis intervenções, mas faltam abordagens com modelos que se proponham a explicar as causas da não permanência do estudante na educação superior (KIPNIS, 2000; MOEHLECKE, 2007).

No contexto internacional, onde a evasão é foco de estudos há décadas, há a procura por abordagens aprofundadas, com enfoques explicativos e reflexivos, por meio da construção de modelos teóricos, com destaque para o autor Vincent Tinto (BRISSAC, 2009; MOEHLECKE, 2007; PASCARELLA E TERENCEZINI, 2005).

Vincent Tinto elaborou seu modelo teórico longitudinal do processo de evasão do ensino superior, publicado em 1975, para explicar a evasão voluntária do estudante da instituição de ensino com base na sistematização das contribuições sobre o processo de evasão, que até então não traziam explicações claras sobre o fenômeno. Com atualizações do modelo em 1987, 1993 e 1997, tornou-se autor referência para os estudos internacionais sobre o tema (METZ, 2004; PASCARELLA E TERENCEZINI, 2005), bem como tem sido amplamente citado nas pesquisas nacionais por se tratar de um modelo teórico-conceitual maduro (ADACHI, 2009; BRISSAC, 2009; MOEHLECKE, 2007; MERCURI, MORAN e AZZI, 1995b; KIPNIS, 2000).

1.1. Modelo longitudinal de evasão de Vincent Tinto

Para elaborar seu modelo teórico sobre a evasão, Vincent Tinto (1975), influenciado pela teoria do suicídio de Durkheim, faz analogia entre a maior possibilidade de suicídio nos indivíduos com menor integração na sociedade com a decisão de evasão dos alunos não integrados ao ensino superior. Utilizou-se, também, das ideias do campo da economia na

educação, considerando noções de custo-benefício que o estudante deve fazer para tomar decisões sobre os investimentos de esforços no ambiente educacional.

O modelo de Tinto (1975), conforme Figura 1, tem caráter longitudinal e interacional ao explicar a evasão como um processo resultante da interação de diversos fatores que ocorrem dentro da instituição de ensino, tendo início na entrada do estudante na educação superior vindo com uma variedade de características de antecedentes familiares, atributos individuais e experiências educacionais anteriores. Estas características pessoais do estudante vão influenciar a composição de dois compromissos iniciais, com o graduar-se e com a instituição, que serão modificados durante os anos pela integração acadêmica, inserida no sistema acadêmico e avaliada por meio do desempenho (média de notas) e do desenvolvimento intelectual (competências e valores), e pela integração social, composta no sistema social pela interação realizada com pares e professores da instituição. Tinto (1975) finaliza seu processo longitudinal com a definição de que se os compromissos com o graduar-se e com a instituição, reformulados após a integração acadêmica e social do estudante, forem baixos, estes serão determinantes para a evasão da instituição de ensino superior.

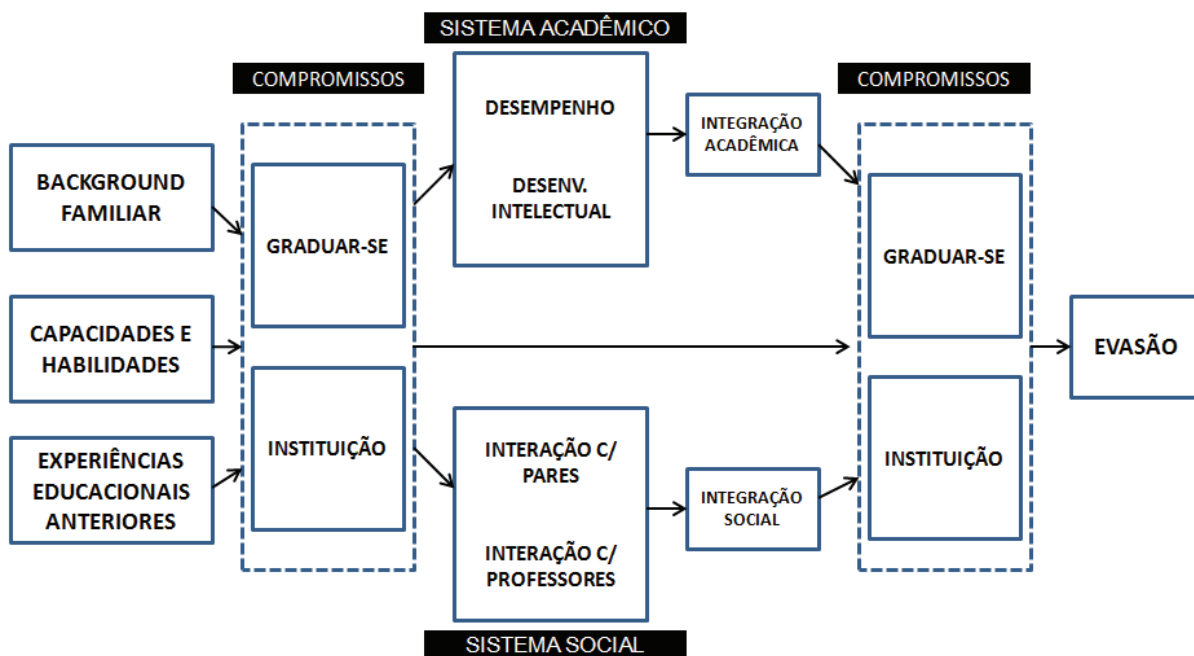


Figura 1. Modelo longitudinal de evasão de Tinto (1975, p. 95).

Posteriormente, Tinto apresenta reformulações de seu modelo de evasão sem perder a essência das ideias que fazem parte do quadro teórico de 1975, mas que incluem novas variáveis a partir de críticas de outros autores e revisões realizadas ao seu modelo inicial (TINTO, 1982; 1988; 1993; 1997). Tinto (1982) reconhece que não considerou a importância

das questões financeiras e outros aspectos externos à instituição no processo de evasão, por entender que seus impactos são indiretos, e que não tratou de diferenciar o percurso no processo longitudinal de estudantes de diferentes tipos de instituição e de diferentes características, entre elas, de gênero, idade, etnia e nível socioeconômico.

Tinto (1988) também buscou interpretar fases que o estudante passa durante o processo de formação do ensino superior, com base nos estudos de ritos de passagem das sociedades tribais desenvolvidos pelo antropólogo Van Gannep, que prevêem movimentos individuais e grupais para a conquista da estabilidade social em três estágios que representam crises e mudanças: separação, transição e incorporação. O estágio de separação reflete o momento de grande mudança em que o estudante tem de deixar uma série de experiências anteriores, família, amigos e cidade para cursar o ensino superior. Posteriormente o estudante entra na fase de transição que envolve o período de adaptação entre as vivências passadas e as que se iniciam com a comunidade acadêmica. O último estágio, de incorporação, reflete a apropriação das regras, normas e demandas da instituição, que vai concluir o processo de adaptação à nova realidade. A discordância, em alguma das fases, com a nova comunidade (instituição) que o estudante vivencia pode levar, segundo o autor, ao fracasso da integração, diminuição do grau de compromisso com a instituição e, conseqüentemente, à evasão.

A mudança mais clara de seu modelo teórico ocorre em 1987, com a publicação do livro *“Leaving College: rethinking the causes and cures of student attrition”*, que teve uma segunda edição em 1993. Tinto (1993) justifica essa revisão como resultado das limitações identificadas e da ampliação dos fatores que impactam na decisão de evasão pelo estudante no ensino superior, sem, porém, deixar de focar seu estudo na evasão voluntária das instituições de ensino com caráter longitudinal e interacionista.

Como pode ser observado na Figura 2, no segundo modelo de evasão de Tinto (1993) os aspectos antecedentes ao ingresso do estudante continuaram a iniciar o processo, mas na segunda etapa do processo dá-se as principais mudanças. Houve o acréscimo da variável intenções, que diz respeito aos objetivos pessoais de participação no ensino superior e tem direta influência na integração acadêmica e social do estudante, e da variável compromissos externos, que diz sobre as obrigações com a família, trabalho, moradia, aspectos financeiros e demais relações com a comunidade externa, que vão interferir continuamente na composição do compromisso com o graduar-se, do compromisso com a instituição e das intenções. Assim como os compromissos com o graduar-se e com a instituição, as intenções são influenciadas pela integração acadêmica e social e são reformuladas para uma nova

apresentação no penúltimo estágio do modelo, tendo impacto direto na decisão de evasão do estudante. O autor também realiza algumas modificações nos conteúdos do sistema acadêmico e social que atuam sobre a integração do estudante. O sistema acadêmico passa a ser descrito pelo desempenho, indicado pelas notas e pelas experiências educacionais em sala de aula, e pelo relacionamento com os professores e funcionários, que antes era variável integrante do sistema social. O sistema social mantém a variável interação com os pares e adiciona o papel das atividades extracurriculares.

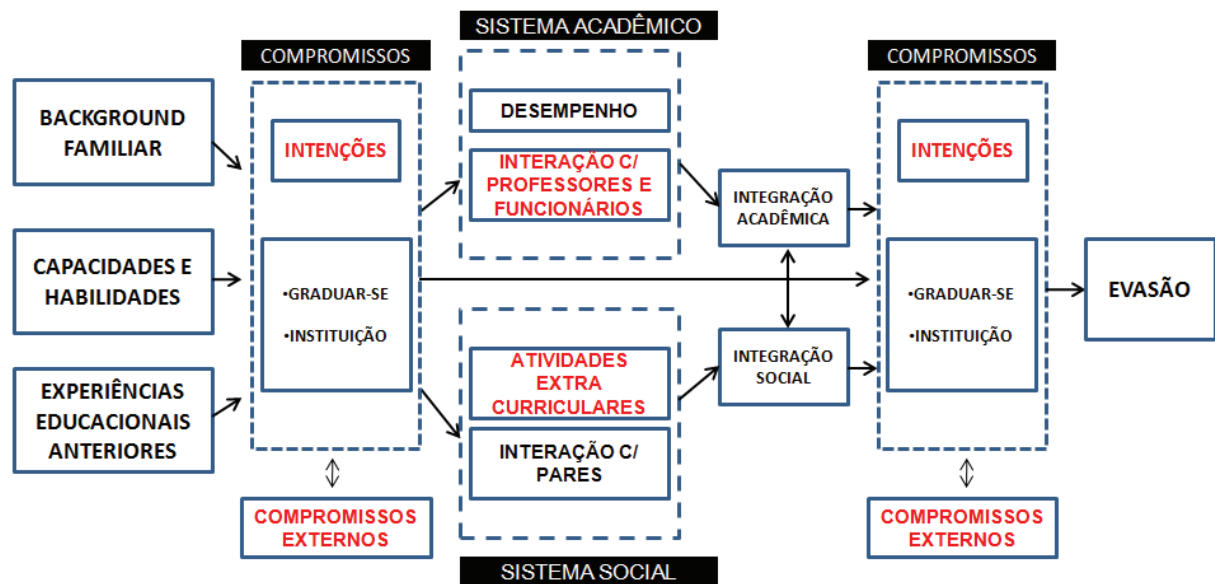


Figura 2. Segundo modelo longitudinal de evasão de Tinto (1993, p. 114)

Em sua terceira revisão do modelo teórico de evasão, Tinto (1997) realiza um estudo empírico (o que diferencia dos dois modelos anteriores que eram exclusivamente teóricos) em um *Community College*, tipo de instituição caracterizado pelo caráter comunitário com cursos superiores com duração de dois anos. Trata-se de um estudo com alunos que participaram de um programa de “comunidades de aprendizagem”, onde todas as disciplinas são realizadas com o mesmo grupo de estudantes, em contraponto ao modelo americano de padrão de créditos, onde o aluno cursa as disciplinas de seu interesse particular a qualquer momento e em companhia de diferentes estudantes. Conforme observado na parte modificada do modelo da Figura 3, o autor coloca a sala de aula, laboratórios e estúdios como local prioritário das relações acadêmica e social, após a apuração dos resultados de maior envolvimento nas atividades acadêmicas e sociais neste contexto. Adiciona, após a integração acadêmica e social, a variável qualidade do esforço, que representa o grau de dedicação e empenho do

aluno em realizar as atividades acadêmicas, e a variável aprendizagem, que vai impactar os compromissos e as intenções do estudante, além de diretamente a conclusão da graduação. Nesta revisão o autor também deixa de utilizar o termo evasão como variável dependente e o substitui pelo termo persistência ou permanência. Tinto (1997), portanto, estabelece uma relação direta entre aprendizagem, intenções, compromissos e permanência do aluno.

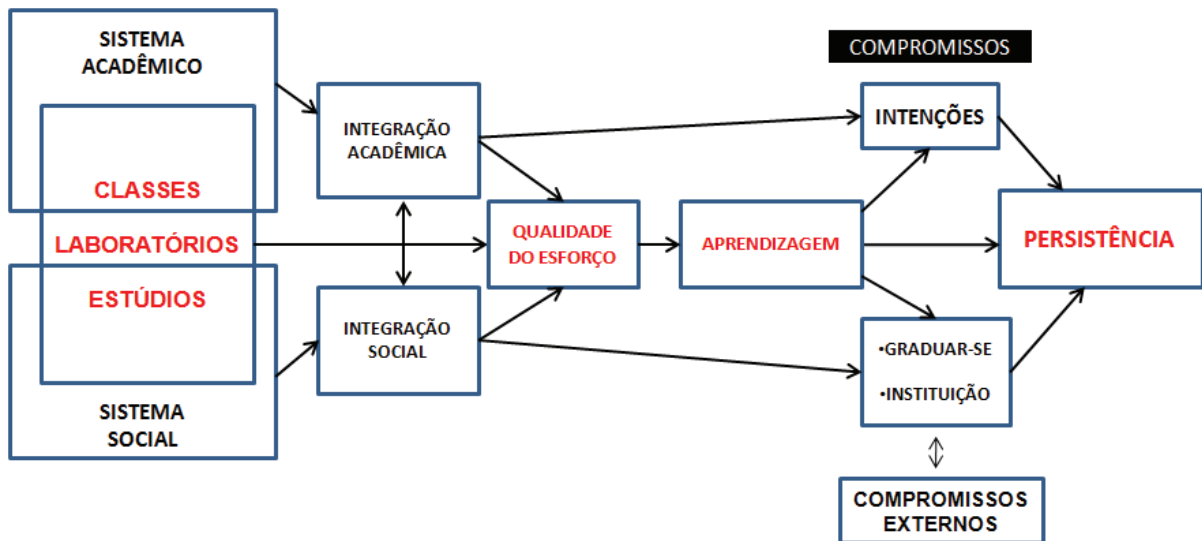


Figura 3. Parte modificada do terceiro modelo longitudinal de evasão de Tinto (1997, p. 615)

Esta alteração representa uma mudança nos rumos dos trabalhos de Tinto, que passa a se preocupar sobre o que leva o aluno a persistir na instituição e a pensar em programas de intervenção para garantir a aprendizagem e, conseqüentemente, o compromisso e a permanência (BRISSAC, 2009; TINTO, 2006).

Como pode-se observar, a partir das três versões do modelo longitudinal de evasão de Tinto (1975; 1993; 1997), o compromisso com o graduar-se e o compromisso com a instituição se mantiveram como variáveis de determinação direta para definir a evasão ou a permanência do estudante. Com a influência da repercussão dos estudos deste autor, estes conceitos vêm sendo utilizados na literatura, especialmente norte-americana, como variáveis importantes no entendimento da evasão ou para contribuições a estudos das mais diversas variáveis associadas à vivência do estudante na educação superior (PASCARELLA E TERENCEZINI, 2005).

1.2. Compromisso com o graduar-se e com a instituição: contexto internacional

Com papel de influência direta para definir a evasão ou a permanência do estudante, no modelo de Tinto (1975; 1993; 1997), as variáveis de compromisso representam a análise dos custos e dos benefícios que o aluno realiza de cursar o ensino superior e em uma específica instituição. Além de ser base para tomar a decisão de continuar ou deixar os estudos, os compromissos refletem as avaliações, satisfações e desapontamentos do percurso acadêmico. O compromisso do estudante em permanecer no ensino superior é apresentado pelo autor em dois componentes: compromisso com o graduar-se e compromisso com a instituição.

O compromisso com o graduar-se trata das expectativas e motivações que o indivíduo possui de concluir seus estudos a fim de obter o diploma de nível superior, independente da instituição. Já o compromisso com a instituição trata especificamente do comprometimento do indivíduo de concluir os estudos em uma determinada instituição de ensino, devido às características que esta possui como tipo, localização, estrutura e tamanho, qualidade, valores, prestígio, turno de oferecimento, custos, etc., além da história familiar do indivíduo com a instituição (TINTO, 1975).

Tinto (1975) faz a distinção dos dois compromissos, que predizem a maneira que o indivíduo vai interagir no nível superior de ensino, por afirmar que eles são independentes, sendo que o baixo grau de comprometimento em qualquer um deles pode levar o aluno à evasão. Para o autor, se o estudante tiver alto grau de compromisso com o graduar-se, mas nível muito baixo de compromisso com a instituição é provável que ele saia da instituição, mas que conclua o nível superior em outro local. Por outro lado, o baixo nível de compromisso com o graduar-se pode levar o indivíduo à evasão não só da instituição, mas do sistema da educação superior. Nestes casos de baixo grau de comprometimento inicial com um dos dois aspectos dos compromissos, a integração acadêmica e a integração social têm papel fundamental em remodelar os graus subsequentes de compromisso e garantir a conclusão da graduação.

Dado o papel central que os compromissos assumem no modelo de Tinto, buscou-se, no presente trabalho, aprofundar a compreensão de como as variáveis de compromisso com o graduar-se e compromisso com a instituição são entendidas na literatura internacional sobre evasão. As buscas com palavras chave relacionadas ao tema acabaram por indicar que os estudos que consideravam a avaliação do compromisso com o graduar-se e compromisso com

a instituição tinham o autor Vincent Tinto como referência principal. Isto se explica pelo fato de Tinto (1975; 1993; 1997) ter sido um dos primeiros a dar ênfase ao conceito de compromisso, na procura pela compreensão da decisão de evasão do estudante no ensino superior. Mas, como seus primeiros estudos tinham objetivo teórico e sem detalhamento da operacionalização das variáveis, diversos autores buscaram validar empiricamente as premissas de seu modelo, estabelecer críticas ou complementá-lo. Assume-se, a partir de então, as proposições conceituais deste autor como base de análise destes estudos subsequentes.

Será apresentado, a seguir, algumas destas contribuições internacionais de pesquisas posteriores à publicação do modelo de Tinto de 1975, tendo como foco de análise a composição e a definição dos conceitos de compromisso, como foram operacionalizados e os resultados em relação ao seu papel de influência para o processo de evasão do estudante no ensino superior. Será observado, também, a existência de indicativos para aspectos relacionados à definição do curso de ingresso ou à carreira, nos estudos identificados. Este dado será importante para a discussão posterior de um terceiro compromisso que emergirá nos estudos nacionais, o compromisso com o curso, conceito de pouca ou nenhuma abordagem na literatura internacional. A análise procura seguir a ordem cronológica da publicação dos trabalhos.

Podemos destacar que os autores Pascarella, Terenzini e colaboradores estão entre os primeiros a se preocupar com esta necessidade de investigações. Pascarella e Terenzini (1980) analisaram, em um estudo longitudinal de validação do modelo de Evasão de Tinto (1975) entre 773 calouros de uma instituição americana, a influência das variáveis de integração e compromisso na permanência do estudante no ensino superior. Os autores afirmaram que o modelo de Tinto (1975) pode ser aplicado para prever a evasão em qualquer ano, mas o final do primeiro ano seria o período mais crítico para avaliar o fenômeno, devido ao maior grau de evasão. A pesquisa foi realizada a partir do desenvolvimento de uma escala de atitudes, nomeada de “Integração Institucional”, com 30 questões *Likert* de cinco pontos, divididas em cinco fatores, buscando atender a variedade de aspectos de cada dimensão apresentada no modelo de Tinto (1975). As dimensões, após análise fatorial exploratória, foram definidas como (1) Interação com pares, (2) Interação com a Faculdade, (3) Preocupação da Faculdade com o desenvolvimento do estudante e com o ensino, (4) Desenvolvimento acadêmico e intelectual e (5) Compromisso com a instituição e com o graduar-se.

Através da análise discriminante, os resultados da pesquisa de Pascarella e Terenzini (1980) apontaram que o fator (5) Compromisso com a instituição e com o graduar-se foi o de maior importância para diferenciar o grupo dos que permaneceram na formação dos que evadiram, tendo o fator relação mais forte entre os homens. Destaca-se que, na construção do instrumento, os dois compromissos apresentaram tendência à proximidade, compondo um só fator, em uma organização diferente da independência dos dois compromissos proposta por Tinto (1975). Seis questões foram utilizadas para avaliar esta dimensão (PASCARELLA e TEREZINI, 1980, p. 67):

“É importante, para mim, concluir a graduação”

“Eu estou certo que fiz a decisão correta ao escolher esta universidade”

“É provável que eu esteja nesta universidade no próximo semestre”

“Não é importante, para mim, completar a graduação nesta universidade”

“Eu não tenho ideia de até qual grau quero me formar”

“Ter boas notas não é importante para mim”

Pascarella e Terenzini (1980) também observaram, no mesmo estudo, significativa contribuição para determinação da evasão dos fatores (2) Interação com a Faculdade, no âmbito dos contatos informais dos alunos com os membros da instituição, e (3) Preocupação da Faculdade com o desenvolvimento do estudante e com o ensino, dimensões que fazem referência à parte do conceito de integração social e integração acadêmica do modelo de Tinto (1975). Entretanto, os outros aspectos que também estão relacionados à integração não tiveram resultados significantes, assim como não foi possível perceber relação direta entre o desempenho de notas e envolvimento com atividades extracurriculares com a decisão dos estudantes de persistir ou deixar a instituição, dados que corroboram com a não existência de relação direta das variáveis de integração, papel previsto pelo autor apenas para o compromisso com a instituição e com o graduar-se.

Em um segundo estudo com os 773 calouros da mesma instituição, Pascarella e Terenzini (1983) testaram o modelo completo de Tinto (1975) com outra metodologia, utilizando o *path analyses* (análise das causas, do grau do impacto das variáveis e das relações e direções entre elas). O mesmo estudo previa a avaliação da hipótese de que o alto grau de um dos compromissos ou de integração pode compensar o baixo grau no outro. Contrapondo o estudo anterior, os autores diferenciaram o compromisso com a instituição do compromisso com o graduar-se na composição das questões do questionário. Houve também a preocupação de composição de questões para avaliar os compromissos em momentos distintos, o inicial e o subsequente à integração acadêmica e social, além da inclusão das características de

antecedentes familiares, de atributos individuais e experiências pré-escolares como variáveis da pesquisa.

Para o compromisso inicial com o graduar-se duas questões foram apresentadas, sendo uma sobre a maior expectativa de formação (nível de graduação até o doutorado), e uma questão *likert* de quatro pontos sobre a importância da formação na graduação, entre “não importante” e “extremamente importante”. Já o compromisso subsequente com o graduar-se foi avaliado por apenas uma questão *likert* de cinco pontos, proveniente da escala de “Integração Institucional” do estudo de 1980: “*É importante, para mim, concluir a graduação*” (PASCARELLA e TEREZINI, 1983, p.218).

O compromisso inicial com a instituição foi avaliado por duas questões *likert* de quatro pontos, sendo a primeira para a identificação da escolha da universidade, dentre “quarta ou última opção” e “primeira opção”, e a segunda a respeito da confiança sobre a escolha da universidade ter sido correta. O compromisso subsequente com a instituição foi avaliado por duas questões *likert* de cinco pontos, provenientes da escala de “Integração Institucional” do estudo de 1980: “*Eu estou certo que fiz a decisão correta ao escolher esta universidade*” e “*Não é importante, para mim, completar a graduação nesta universidade*” (PASCARELLA e TEREZINI, 1983, p.218).

Os resultados da pesquisa de Pascarella e Terenzini (1983) indicaram que os compromissos iniciais, bem como as características antecedentes pessoais, não tinham impacto direto na decisão de permanecer ou evadir. Em oposição, os compromissos subsequentes à integração acadêmica e integração social tiveram impacto direto para explicar o fenômeno da evasão, sendo que em maior grau o compromisso com a instituição. Após a realização do *path model* houve a constatação de que o modelo de Tinto (1975) era adequado, entretanto, algumas diferenças de caminho das influências entre as variáveis foram observadas no modelo entre homens e mulheres. Por fim, os resultados indicaram que o alto grau de compromisso com o graduar-se leva a permanência mesmo com baixo grau de compromisso com a instituição e vice versa. O mesmo comportamento de compensação foi percebido com relação à integração acadêmica e social, tendo seu impacto direto na decisão de permanência característica diferente resultado do modelo teórico previsto por Tinto (1975).

Terenzini *et al.* (1985) realizaram um estudo com 723 estudantes calouros de duas instituições americanas para a revalidação do modelo teórico de Tinto (1975) e do *path model* do estudo de Pascarella e Terenzini (1983). As variáveis utilizadas foram as mesmas do estudo de 1983, porém, houve a opção dos autores pela modificação das questões que

avaliavam os compromissos iniciais. Para o compromisso inicial com o graduar-se foi desconsiderada a questão que tratava da importância da formação na graduação e o compromisso inicial com a instituição teve substituída a questão que tratava da confiança sobre a escolha da universidade ter sido correta, por duas novas questões: a primeira *likert* de quatro pontos sobre a probabilidade de se transferir para outra instituição antes da conclusão do curso e a segunda sobre a maior expectativa de formação, desde ser graduado até o doutorado, nesta específica instituição. Os compromissos subsequentes com o graduar-se e com a instituição foram compostos pelas mesmas questões do estudo anterior.

Esta pesquisa de Terenzini *et al.* (1985) apresentou os mesmos resultados do estudo de Pascarella e Terenzini (1983) quanto à influência apenas indireta das características e dos compromissos iniciais dos estudantes na decisão de permanência ou evasão e do direto impacto dos compromissos subsequentes para explicar o fenômeno. Novamente foi evidenciada a compensação que um grau alto de compromisso faz pelo outro sobre a permanência do estudante, mas, neste estudo, as dimensões de integração acadêmica e social não tiveram o mesmo comportamento de determinação de evasão da pesquisa anterior. No *path model*, entretanto, diferenças foram observadas de influência entre as variáveis em relação ao estudo de 1983 e ao modelo de Tinto (1975). Ambas as pesquisas (PASCARELLA e TEREZINI, 1983; TEREZINI *et al.*, 1985), apesar de apresentarem algumas relações entre variáveis diferentes da proposta original de Tinto (1975), validaram o papel final dos compromissos para a determinação da evasão.

Entretanto, Pascarella e Chapman (1983) ressaltaram que, apesar de válido, aspectos do modelo de Tinto (1975) e o grau de influência dos compromissos podem apresentar variações entre os diferentes tipos de instituições. Os autores realizaram um estudo, através da *path analyses*, com amostra de 2.326 estudantes calouros de 11 instituições americanas de 02 ou 04 anos, mesclando questões dos estudos anteriores para avaliação do grau dos compromissos. Como resultado, observaram apenas a relação do compromisso com a instituição para indicar a decisão de evasão nas instituições de 04 anos, sem impacto do compromisso com o graduar-se. Porém, nas instituições de 02 anos, há maior força do compromisso com o graduar-se, apesar de também ter sido observado significativo papel de influência para o compromisso com a instituição.

Seguindo a linha de questionamento da validade de parte dos preceitos de Tinto (1975) para todas as instituições, Pascarella, Duby e Iverson (1983), em pesquisa com 269 calouros de uma universidade americana com questionário similar ao estudo de Pascarella e Terenzini

(1983) e análises de regressão múltipla e *path analyses*, não identificaram influência direta de nenhum dos compromissos na decisão de permanência dos estudantes no ano seguinte, sejam os compromissos iniciais com o graduar-se e com a instituição ou os subsequentes à integração do estudante. Os autores incluíram uma nova variável no estudo, de “intenção” de evadir ou permanecer, e identificaram que esta sim teria impacto direto na decisão de evadir, sendo influenciada pelo nível de compromisso subsequente com a instituição, mas não pelo compromisso subsequente com o graduar-se.

Complementando os estudos deste grupo de autores, Pascarella, Smart e Ethington (1986) investigaram especificamente a permanência de estudantes em instituições de dois anos, em uma pesquisa que envolveu 84 instituições e 825 estudantes, que entraram na educação superior em 1971, por meio de um mesmo questionário de avaliação institucional, e confirmação de conclusão ou evasão de curso até 1980. Neste estudo a maior parte do modelo de Tinto (1975) estava presente, entretanto, somente foram considerados como variáveis de pesquisa os dois compromissos iniciais e o compromisso subsequente com a instituição, devido o questionário utilizado ter sido elaborado antes do desenvolvimento do modelo e não atender questões para a avaliação do compromisso subsequente com o graduar-se. Os resultados indicaram significativo impacto do compromisso subsequente com a instituição para determinar a conclusão do curso entre homens, mas não entre mulheres, além de constatar o impacto apenas indireto dos compromissos iniciais com o graduar-se e com a instituição.

Apesar das diferenças metodológicas e de resultados apresentadas, este conjunto de estudos no início dos anos 80 se tornou referência (PASCARELLA e CHAPMAN, 1983; PASCARELLA, DUBY e IVERSON, 1983; PASCARELLA, SMART e ETHINGTON, 1986; PASCARELLA e TEREZINI, 1980; PASCARELLA e TEREZINI, 1983; TEREZINI *et al.*, 1985) e indicou que grande parte dos preceitos do modelo longitudinal de evasão de Tinto (1975), especialmente as variáveis de compromisso com a instituição e de compromisso com o graduar-se, subsequentes à integração acadêmica e social, são pertinentes para prever a evasão ou a permanência do estudante americano, com variabilidade da força de acordo com o tipo de instituição pesquisada. Porém, outros autores também utilizaram-se das ideias do modelo de Tinto (1975; 1993) em outras instituições e amostras para entender a evasão e obtiveram contribuições distintas.

Bean (1980) desenvolve seu próprio modelo teórico sobre o processo de evasão do estudante com críticas ao modelo de Tinto (1975) e demais pesquisas realizadas até então na área, pelo fato de não considerarem todos os possíveis fatores de determinação da evasão,

nem a correlação entre as variáveis e peso de influência neste processo. Além de considerar os estudos anteriores sobre evasão e a do próprio Tinto para elaborar seu modelo, o autor também declara influência de teorias organizacionais, especialmente os estudos de Price sobre *turnover* de trabalho. Bean (1980), portanto, acredita que o estudante deixa a instituição de ensino de modo semelhante ao que o empregado faz ao sair de seu local de trabalho.

Na descrição de seu modelo inicial, Bean (1980) busca considerar aspectos organizacionais, pessoais e do meio, além de testar empiricamente o poder de explicação das variáveis do processo de permanência do estudante à instituição de ensino em particular e não ao sistema da educação superior. Assim como Tinto (1975), o autor considera as características antecedentes do estudante como o início do processo que leva à permanência do estudante na instituição de ensino, mas identificado por variáveis distintas, como performance na formação acadêmica anterior, status socioeconômico, residência no estado da universidade, distância da casa dos pais e tamanho da cidade natal.

Determinantes organizacionais da instituição compõem um segundo estágio do modelo de evasão de Bean (1980) a partir de uma série de variáveis, como rotina, desenvolvimento, valor prático da formação para a empregabilidade, qualidade da instituição, integração, média de notas, regras e requisitos de comunicação, compromisso com o graduar-se, senso de justiça, centralização das decisões, ajuda de orientadores, relações com os membros da faculdade, oportunidades de trabalho no campus, área de estudos, certeza da escolha deste campo de estudos, residência durante a formação, sentimento de pertencimento à organização do campus e oportunidade de transferência para outra instituição, trabalho ou residência. Estes determinantes vão influenciar, de maneira positiva ou negativa, o nível de satisfação do estudante e, este último, o grau de compromisso com a instituição, que vai definir a decisão de evasão.

Com relação aos compromissos, percebe-se que o compromisso com a instituição assume papel fundamental para determinar a permanência do estudante no modelo de Bean (1980), porém o compromisso com o graduar-se tem função de influência apenas indireta, e de menor impacto, no processo de evasão do estudante com a instituição. Destaca-se também a emergência de aspectos relacionados ao curso e à carreira profissional dentre as variáveis nomeadas de “organizacionais”, como área de estudos, valor prático da formação para a empregabilidade e certeza da escolha deste campo de estudos. Ao considerar o impacto ao menos indireto destas variáveis, Bean (1980) abre espaço para a discussão de aspectos

relacionados ao curso que serão evidenciados em estudos brasileiros que serão apresentados posteriormente como determinantes da evasão, sendo nomeado de compromisso com o curso.

Após o teste do modelo com 907 estudantes calouros de uma universidade americana, por meio de regressão múltipla e *path analysis*, Bean (1980) observa variações por influência de outros aspectos não previstos no modelo, principalmente em relação ao sexo dos estudantes. Apesar da variável compromisso com a instituição explicar diretamente a evasão ou a permanência em toda a amostra, homens e mulheres diferem em relação à influência das demais variáveis do processo. Depois do compromisso com a instituição, na totalização dos efeitos diretos e indiretos, a performance anterior no ensino médio, o sentimento de pertencimento à organização e o valor prático da formação para a empregabilidade foram as variáveis mais importantes para determinar a evasão entre mulheres, enquanto os homens têm no desempenho de notas, no desenvolvimento na instituição e na satisfação com a mesma, indicadores significantes para prever a permanência.

Neste levantamento de efeitos diretos e indiretos na pesquisa de Bean (1980) o compromisso com o graduar-se foi apenas a oitava variável em ordem de determinação para a evasão entre mulheres e não aparece como significante entre homens. Apesar da influência forte entre mulheres, a variável de valor prático para a empregabilidade não foi significativa entre os homens. Área de estudos e certeza da escolha deste campo de estudos, variáveis relacionadas ao compromisso com o curso, não aparecem com efeitos significantes para homens e mulheres desta amostra.

Posteriormente, Bean (1982) realiza grande mudança em seu modelo de evasão do estudante, reduzindo-o a apenas 10 variáveis independentes. Esta alteração, com influência dos conceitos do modelo de comportamento de Fishbein e Ajzen (1980), baseou-se nas contribuições da aplicação da teoria do *turnover* das organizações no processo de evasão dos estudantes (BEAN, 1983). Este estudo não considera as variáveis de compromisso no modelo de evasão. Para revisar os determinantes da evasão, Bean (1982) realiza uma pesquisa com 1513 estudantes calouros de uma universidade americana a partir de um questionário que considera as variáveis do novo modelo: intenção de sair da instituição, valor prático da formação para a empregabilidade, certeza da escolha da instituição, lealdade à instituição, média de notas, conteúdo do curso, objetivos educacionais, segurança com a área de estudos escolhida, oportunidade de transferência e aprovação da família.

Observa-se que nesta revisão Bean (1982) exclui as características antecedentes do estudante por não contribuírem significativamente para explicar a variação da evasão,

adiciona a variável de intenções e agrupa alguns dos determinantes da organização do modelo de 1980, excluindo a maioria pelo baixo efeito na evasão do estudante. Algumas variáveis mudaram de nome, mas continuaram com a expectativa de avaliar a mesma dimensão, tal como objetivos educacionais, que faz clara relação ao anterior compromisso com o graduar-se, e a lealdade à instituição e certeza da escolha da instituição que equivalem ao compromisso com a instituição. Os aspectos relacionados ao curso e à carreira também continuaram presentes por meio das variáveis de valor prático da formação para a empregabilidade e segurança com a área de estudos escolhida.

O autor avaliou os objetivos educacionais com duas questões *likert* de cinco pontos: “*Quão importante é, para você, concluir a formação superior?*” e “*Quão importante é, para você, terminar seu programa de estudos?*” (BEAN, 1982, p.294). Já a lealdade à instituição é avaliada com uma questão: “*Quão importante é, para você, graduar-se nesta universidade e não em outra?*” (BEAN, 1982, p. 293); e a certeza da escolha da instituição por outra questão: “*Quão certo você está que esta universidade é a escolha correta para você?*” (BEAN, 1982, p. 293). Quatro questões avaliaram as variáveis relacionadas ao curso e carreira, sendo duas para o valor prático da formação para a empregabilidade: “*Quanto você pensa que será útil sua formação aqui para obter emprego no futuro?*” e “*Quanto você pensa que será útil sua formação aqui para obter um trabalho realmente bom?*” (BEAN, 1982, p. 293); e duas para a segurança com a área de estudos escolhida: “*Quão certo você está da escolha de seu campo de estudos?*” e “*Quão certo você está de seus planos de carreira?*” (BEAN, 1982, p.294).

Neste novo modelo de Bean (1982) os conceitos equivalentes ao compromisso com a instituição perdem o valor de maior determinação para a evasão da pesquisa anterior do autor, que neste estudo foi da variável de intenção de sair da instituição. Apesar de não se apresentarem com papel determinante direto para a evasão, os compromissos com a instituição, com o graduar-se e com o curso representaram forte influência na intenção de sair da instituição. Os resultados indicaram também, tendência de maior força dos aspectos relacionados ao curso e a carreira quando comparado ao compromisso com o graduar-se.

Munro (1981), por meio de *path analysis* de uma amostra de levantamento nacional nos Estados Unidos com 6018 estudantes calouros, identificou forte papel do compromisso com o graduar-se para a decisão de evasão, bem como da integração acadêmica. Ao contrário do proposto no modelo de Tinto (1975), porém, o compromisso com a instituição não se mostrou significativo para explicar a evasão. Assim como estudos de Pascarella e Terenzini

(1983) e Terenzini *et al.* (1985), que buscaram validar os caminhos de influências entre as variáveis do modelo, não foi possível validar todo o modelo nesta amostra.

Getzlaf *et al.* (1984) encontraram diferenças significativas, em sua pesquisa longitudinal em uma universidade pública americana, entre a maioria dos evadidos em qualquer modalidade (por transferência ou por saída do sistema) e dos que permaneceram na mesma universidade, na variável compromisso com a instituição. Porém, o alto compromisso com o graduar-se foi importante apenas para diferenciar estudantes que realizaram transferência para outra instituição.

Nora (1987), ao investigar parte dos preceitos de Tinto (1975) em três instituições americanas de dois anos com 227 estudantes de origem prioritariamente hispânica, pesquisou apenas os efeitos dos compromissos iniciais com o graduar-se e com a instituição por meio de um único fator de duas questões de uma escala mais ampla. Estes compromissos, porém, mostraram-se como os de maior força para determinar a retenção desta população, sendo seus resultados muito acima das outras variáveis do modelo. O papel do compromisso inicial desta amostra para a determinação direta da evasão difere do previsto no modelo teórico de Tinto (1975) e das investigações analisadas até então (PASCARELLA, DUBY e IVERSON, 1983; PASCARELLA, SMART e ETHINGTON, 1986; PASCARELLA e TEREZINI, 1983; TEREZINI *et al.*, 1985) que avaliaram esta variável.

Pesquisando um público de estudantes de uma instituição americana de cursos de 02 anos, Nora, Attinasi e Matonak (1990) avaliaram parte do modelo de Tinto (1975) com 253 alunos pré-matriculados por meio de um questionário que considerava as questões de avaliação das variáveis de compromissos do estudo de Pascarella e Terenzini (1980). Os autores trataram o conceito de compromisso com o graduar-se e com a instituição como um só fator e de característica inicial, dado que a amostra tinha ingresso recente à instituição e não havia sofrido impacto de integração acadêmica ou social. Os resultados indicaram que os compromissos iniciais não foram significativamente determinantes para a retenção dos alunos, tendo papel apenas indireto ao influenciar a forma de integração acadêmica e social. Estes dados vão ao encontro da proposta de Tinto (1975), de que são os compromissos subsequentes à integração do estudante que determinam a decisão de evasão, sendo apenas indireto o papel dos compromissos iniciais.

Mallete e Cabrera (1991) realizaram um estudo exploratório, com 953 estudantes calouros de uma universidade pública americana, a fim de comparar diferentes tipos de modalidades de evasão utilizando as questões da escala “Integração Institucional” de

Pascarella e Terenzini (1980). Ao realizar a análise fatorial exploratória do instrumento com outra população houve um novo resultado de fatores, que propõe o compromisso com o graduar-se e com a instituição como componentes distintos, o que diverge da composição fatorial original da escala. Os autores, através da análise de regressão logística, obtiveram os mesmos achados da pesquisa de 1980 e do modelo de Tinto (1993) com relação à significância do compromisso com o graduar-se e do compromisso com a instituição para prever o risco de evasão dos estudantes que realizaram transferência para outra instituição. Porém, o compromisso com o graduar-se não se mostrou significativo para prever o risco de evasão dos estudantes que realizaram transferência para a mesma instituição, resultados que corroboram aos achados de Getzlaf *et al.* (1984).

Ao comparar as variáveis do modelo de Tinto (1993) com estudantes que persistiram e que não persistiram em uma instituição americana de 766 alunos não tradicionais por meio de questionário objetivo, Mutter (1992) validou o princípio de que estudantes que permanecem possuem alto nível de compromisso com o graduar-se e de compromisso com a instituição, sendo significativa a diferença para os que evadiram no mesmo período. Os resultados ainda indicaram que, nesta população, o compromisso com o graduar-se e o compromisso com a instituição foram mais altos em estudantes negros, em comparação com os estudantes brancos.

Cabrera *et al.* (1992) realizaram um estudo a fim de avaliar simultaneamente, com a mesma amostra de 466 estudantes calouros, o poder de explicação dos modelos de Tinto (1975; 1993) e Bean (1980; 1982; 1983). Após testarem e confirmarem o poder de prever a evasão, de ambos os modelos, e o papel determinante do compromisso com a instituição no modelo de Bean (1980; 1982; 1983) e do compromisso com o graduar-se e do compromisso com a instituição no de Tinto (1975; 1993), os autores indicaram que as duas teorias são complementares, sendo que as variáveis e hipóteses do modelo de Tinto (1975; 1993) são mais robustas. Entretanto, o fato de Bean (1980; 1982; 1983) considerar aspectos externos como variáveis determinantes da evasão, faz com que seu modelo tenha maior poder de explicação para a variação da intenção de persistir e da permanência.

Ainda nesta linha de raciocínio, Cabrera, Nora e Castañeda (1993) fizeram o exercício de convergir as variáveis dos dois modelos, com a amostra destes 466 estudantes calouros, e observaram que a integração das teorias obteve bom poder de explicação do comportamento de permanência, além de evidenciarem o papel do compromisso com a instituição e do compromisso com o graduar-se como determinantes da intenção de permanência.

Para as pesquisas destes autores, outras escalas que testaram os modelos e análise fatorial das questões foram utilizadas para montar um só questionário. Para avaliação do modelo de Tinto (1975; 1993) foram usados duas questões para o fator compromisso com o graduar-se com as afirmações “*É importante, para mim, concluir a graduação*” e “*É importante, para mim, concluir meu programa de estudos*”, além de uma questão para o fator compromisso com a instituição com a afirmação “*Eu estou certo que fiz a decisão correta ao escolher esta universidade*” (CABRERA *et al.*, 1982, p.161; CABRERA, NORA e CASTAÑEDA, 1983, p. 130-131).

Não foram consideradas as variáveis de compromisso com o graduar-se de Bean neste instrumento. No estudo, para o modelo de Bean (1980; 1982; 1983), a análise fatorial exploratória com método de extração de componentes principais compôs cinco fatores, sendo um deles nomeado de Qualidade e Adaptação a Instituição, fator que acoplava as variáveis de lealdade e pertencimento à instituição, mas também avaliação do nível de qualidade da instituição e valor prático da formação para a empregabilidade. Nesta análise, interessante observar a inclusão da variável sobre a carreira no mesmo fator que avalia aspectos relacionados ao compromisso com a instituição. Este fator foi confirmado como de mesmo constructo do compromisso com a instituição de Tinto (1975; 1993) no estudo de Cabrera *et al* (1982), sendo avaliado por quatro questões: “*É muito importante, para mim, graduar-me nesta universidade e não em outra*”, “*Eu sinto que pertencço a esta universidade*”, “*A formação nesta universidade vai me ajudar a garantir um futuro emprego*” e “*Meus amigos mais próximos julgam esta universidade como uma instituição de qualidade*” (CABRERA *et al.*, 1982, p.161; CABRERA, NORA e CASTAÑEDA, 1983, p. 130-131).

Nora e Cabrera (1993) fizeram a análise dos modelos teóricos de Tinto (1975; 1993) e Bean (1980; 1982; 1983) com ênfase no constructo do compromisso com a instituição, fator de maior proximidade entre os autores. Para a construção dos componentes do compromisso com a instituição, observou-se que o constructo sob a leitura de Tinto (1975; 1993) é único e reflete principalmente a qualidade e o prestígio da instituição, enquanto que para Bean (1980; 1982; 1983) o compromisso com a instituição é composto por dois grupos de variáveis: o de ajuste à instituição, composto pelo sentimento de pertencimento, pela lealdade e pelo valor prático da formação para a empregabilidade; e o da percepção da qualidade e prestígio da instituição. Nora e Cabrera (1993) adicionaram em sua proposta conceitos da literatura de comportamento organizacional, que fundamentam o modelo de Bean (1980; 1982; 1983), na qual o compromisso com a organização / instituição é composto pela afinidade de valores

entre o indivíduo e a instituição, pela certeza da escolha, pela fidelidade e pelo sentimento de pertencimento.

Os autores testaram estes componentes em uma pesquisa com 466 estudantes calouros, que contou com a aplicação de um questionário com seis domínios e dez questões (NORA e CABRERA, 1993, p.248-249):

* Certeza da escolha – duas questões: “*Eu estou certo que fiz a decisão correta ao escolher esta universidade*” e “*Eu tenho certeza que esta instituição é a melhor escolha para mim*”.

* Qualidade e prestígio da Instituição – duas questões: “*Meus amigos mais próximos julgam esta universidade como uma instituição de qualidade*” e “*Eu estou satisfeito com o prestígio desta instituição*”.

* Sentimento de pertencimento – uma questão: “*Eu sinto que pertenço a esta instituição*”.

* Valor prático da formação – duas questões: “*A formação nesta instituição vai me ajudar a ter um melhor emprego do que em outra*” e “*A formação nesta instituição vai me ajudar a garantir um futuro emprego*”.

* Fidelidade – uma questão: “*É muito importante, para mim, graduar-me nesta instituição e não em outra*”.

* Afinidade de valores – duas questões: “*A maioria dos estudantes desta instituição tem valores e atitudes similares aos meus*” e “*A maioria da faculdade, assessores acadêmicos e administradores desta instituição tem valores e atitudes similares aos meus*”.

A análise fatorial exploratória, com posterior validação por análise fatorial confirmatória, indicou que as variáveis certeza da escolha, qualidade e prestígio da instituição, sentimento de pertencimento, valor prático da formação e fidelidade compõem um só fator, nomeado de compromisso com a instituição, resultado que reafirma a afinidade dos preceitos de Tinto (1975; 1993) e Bean (1980; 1982; 1983). Destaca-se também, a confirmação da inclusão de aspectos relacionados à carreira, da variável valor prático da formação para a empregabilidade, no constructo de compromisso com a instituição, como indicado no estudo de Cabrera *et al* (1982). Nora e Cabrera (1993) confirmaram a validade e a significância deste fator, compromisso com a instituição, para prever a intenção de persistir com os estudos e a permanência do estudante. Já a afinidade de valores faz parte de um segundo fator, que impacta o compromisso com a instituição e vice versa, mas que por si só não tem influência direta na decisão de evasão ou permanência.

Posteriormente, Allen e Nora (1995) realizam um estudo similar ao de Nora e Cabrera (1993), com o objetivo de identificar os componentes do compromisso com o graduar-se. Para esta pesquisa, com 349 estudantes calouros, os autores utilizaram suporte principalmente das ideias de Tinto (1975; 1993) e dos autores que o validam, mas também de outros que tratam conceitos similares no contexto da evasão e da literatura sobre compromisso organizacional e com objetivos em geral.

Para o estudo foi elaborado um questionário com cinco componentes e dez questões que foram testadas para definir o compromisso com o graduar-se (ALLEN e NORA, 1995, p. 515-516):

* Importância do graduar-se – duas questões: “*É importante, para mim, concluir a graduação*” e “*É importante, para mim, concluir meu programa de estudos*”.

* Certeza do propósito – duas questões: “*Eu tenho certeza do que eu quero me formar*” e “*Eu tenho certeza do meu plano de carreira*”.

* Metas específicas – duas questões: “*Eu estou fortemente empenhado em concluir a graduação*” e “*Eu penso que a terminar a graduação é um bom objetivo a conquistar*”.

* Objetivos generalizados – duas questões: “*Eu defino objetivos para mim e os alcanço*” e “*Quando eu me comprometo à um objetivo, eu normalmente o atinjo*”.

* Influência situacional – duas questões: “*Não vai demorar muito para eu abandonar a graduação*” e “*Dependendo de como as coisas vão, é provável que eu possa ter de rever o objetivo de ter um diploma universitário*”.

Após a análise fatorial exploratória, com posterior validação por análise fatorial confirmatória, percebeu-se que as dimensões da importância de graduar-se, as metas específicas e a influência situacional compõem um só fator, sendo os componentes do constructo de compromisso com o graduar-se; compromisso este que se mostrou válido para explicar a intenção e a decisão de permanência, como já indicava o modelo de Tinto (1975; 1993). Para Allen e Nora (1995), portanto, as outras duas variáveis seriam fatores isolados.

Braxton, Vesper e Hossler (1995) trataram das expectativas iniciais dos estudantes e seu resultado para permanência no ensino superior. Em uma amostra de 263 calouros de diferentes universidades americanas, os autores consideraram na pesquisa os compromissos iniciais e os compromissos subsequentes à integração, utilizando-se das questões da escala de Pascarella e Terenzini (1980). Assim como em estudos anteriores (NORA, ATTINASI e MATONAK, 1990; PASCARELLA e TEREZINI, 1983; PASCARELLA, SMART e ETHINGTON, 1986; TEREZINI *et al.*, 1985), ambos os compromissos iniciais mostraram-se como de importante papel para integração acadêmica e social, mas sem efeito direto na intenção de permanência. Entretanto, o compromisso subsequente com a instituição e o compromisso subsequente com o graduar-se mostraram-se com influência significativa para a intenção de permanência, sendo o compromisso subsequente com a instituição o de maior força de determinação da evasão.

Braxton, Sullivan e Johnson (1997; *apud* BRAXTON *et al.*, 2004) buscaram realizar uma avaliação empírica da teoria de Tinto (1975) a partir da identificação de 13 proposições testáveis presentes no modelo de 1975 para avaliação de consistência e validação. São elas:

- 1 – *As características de ingresso do estudante afetam o nível inicial de compromisso com a instituição;*
- 2 – *As características de ingresso do estudante afetam o nível inicial de compromisso de graduar-se;*
- 3 – *As características de ingresso do estudante afetam diretamente a probabilidade de persistência na universidade;*
- 4 – *O compromisso inicial de graduar-se afeta o nível de integração acadêmica;*
- 5 – *O compromisso inicial de graduar-se afeta o nível de integração social;*
- 6 – *O compromisso inicial com a instituição afeta o nível de integração social;*
- 7 – *O compromisso inicial com a instituição afeta o nível de integração acadêmica;*
- 8 – *Quanto maior a integração acadêmica, maior o nível de compromisso subsequente com o graduar-se;*
- 9 – *Quanto maior a integração acadêmica, maior o nível de compromisso subsequente com a instituição;*
- 10 – *O compromisso inicial com a instituição afeta o compromisso subsequente com a instituição;*
- 11 – *O compromisso inicial de graduar-se afeta o compromisso subsequente de graduar-se;*
- 12 – *Quanto maior for o grau de compromisso subsequente com o graduar-se, maior a probabilidade de persistência do estudante;*
- 13 – *Quanto maior for o grau de compromisso subsequente com a instituição, maior a probabilidade de persistência do estudante.*

O foco sobre o modelo proposto em 1975 deve-se ao fato de na época do estudo haverem poucas publicações baseadas nas versões de 1987 e 1993 e também porque os autores consideravam que as formulações chave da teoria de Tinto foram estabelecidas no modelo de 1975.

Os autores assumiram que a extensão que cada uma das 13 proposições recebeu de retorno empírico nas pesquisas realizadas até aquele momento poderiam prover as bases para uma estimativa da consistência interna empírica da teoria. Foram consideradas de forte suporte empírico as proposições que tivessem sido analisadas em três ou mais trabalhos e que indicaram resultado estatisticamente significativo em 66% ou mais estudos. As com 34% a 65% de testes confirmados foram consideradas de suporte mediano, e de fraco suporte as proposições que tinham 33% ou menos de testes confirmados como estatisticamente significantes nos estudos.

Baseado neste procedimento de análise, Braxton, Sullivan e Johnson (1997; *apud* BRAXTON *et al.*, 2004) indicaram que as proposições 03, 12 e 13, que tratam das características de ingresso do estudante, dos compromissos subsequentes com o graduar-se e com a instituição, podem ser considerados os de maior poder explicatório do modelo de Tinto (1975).

Berger e Braxton (1998), avaliando parte do modelo de Tinto (1993) com 1343 calouros de uma universidade particular americana e questões do questionário de Pascarella e Terenzini (1980), através da *path analyses*, também validaram o efeito significativo e direto do

compromisso subsequente com a instituição. Foi considerado também na análise o compromisso inicial com a instituição, com impacto apenas indireto validado, e não foi utilizado nenhuma questão para avaliar o compromisso com o graduar-se na investigação.

Beil *et al.* (1999) examinaram os compromissos de 512 estudantes calouros de uma universidade americana particular e sua relação com a retenção três anos depois. Para esta pesquisa os autores não separam o compromisso em duas variáveis, com o graduar-se e com a instituição, avaliando a partir de quatro questões *likert* um só fator, nomeado de “compromisso em continuar na universidade” (BEIL *et al.*, 1999, p. 378):

“Ultimamente, tenho pensado muito em transferir-me para outra instituição”

“Após refletir sobre, eu preferia estar em casa do que aqui”

“Ultimamente, tenho pensado muito em abandonar a educação superior para sempre”

“Estou refletindo a possibilidade de sair da faculdade e terminá-la posteriormente”

Os dados de Beil *et al.* (1999), com 74% dos estudantes que continuaram os estudos após três anos, analisados por meio do método de regressão logística, indicaram que o nível de compromisso em continuar na universidade foi significativo para prever a retenção dos alunos. O mesmo estudo também confirmou as proposições de Tinto (1993) de que o compromisso é uma variável mediadora do impacto da integração acadêmica e social e a decisão de permanência ou evasão.

Berger e Milem (1999), em amostra de 387 estudantes, investigaram por meio de *path analyses* diversas variáveis do modelo de Tinto (1993) com apoio teórico das ideias de Astin (1984). Os autores utilizaram dados do questionário de Pascarella e Terenzini (1980), mas não consideraram o compromisso com o graduar-se na avaliação. Os resultados referentes ao compromisso inicial com a instituição não foram significantes, porém, o compromisso subsequente com a instituição foi o de mais forte papel para prever a evasão.

Com base no terceiro modelo teórico de Tinto (1997), Braxton, Milem e Sullivan (2000) buscaram investigar, por meio de *path analyses*, o impacto da aprendizagem no processo de evasão, em uma pesquisa longitudinal com 718 estudantes calouros de uma universidade privada americana. Os autores confirmaram a importância da aprendizagem e do comportamento em sala de aula para a mudança significativa dos níveis de integração social, compromisso com a instituição e a intenção de evasão. Neste estudo não foi considerada como variável o compromisso com o graduar-se, mas o compromisso com a instituição mostrou-se como a variável de maior explicação para a intenção de evasão, sendo avaliado

por três questões *likert* de quatro pontos entre concordo e discordo (BRAXTON, MILEM e SULLIVAN, 2000, p. 575):

“Não é importante graduar-me por esta universidade”
“Eu estou certo que fiz a decisão correta ao escolher esta universidade”
“Eu tenho certeza que esta universidade é o lugar certo para mim”

Sandler (2000), baseando-se nos estudos de Tinto (1975; 1993), Bean (1980; 1982; 1983) e de Cabrera *et al.* (1992) e Cabrera, Nora e Castañeda (1993), testou, através da *path analyses*, a inclusão de aspectos relacionados à decisão de carreira, auto-eficácia, stress e dificuldades financeiras no modelo de persistência do estudante. Em uma pesquisa com 937 estudantes não tradicionais adultos, de uma instituição particular de cursos de dois e quatro anos, o autor identificou que a confiança que o estudante tem de sua capacidade e de suas decisões de carreira tem influência direta na intenção de evadir, papel também observado pelo compromisso com a instituição, mas não pelo compromisso com o graduar-se.

Em oposição à validação de ao menos parte do modelo de Tinto (1975; 1993; 1997) dos estudos realizados até então, Guarino e Hocevar (2005) não identificaram associação entre a decisão de evasão e o compromisso com o graduar-se e o compromisso com a instituição, bem como com o sucesso acadêmico representado pelas notas em uma amostra de 641 alunos ingressantes de uma instituição de ensino americana de dois anos, utilizando o questionário de Pascarella e Terenzini (1980). Estes dados corroboram com as ideias de Guiffrida (2006), que sugere a revisão do modelo para prever a evasão de estudantes minoritários e instituições de dois anos. O autor sugere ainda maior ênfase de variáveis relacionadas às relações familiares, com amigos e culturais durante o processo de formação e integração, além de considerar importante a soma de uma nova variável no conjunto de compromissos: a orientação motivacional. Para Guiffrida (2006) cada estudante específico, e em seu respectivo espaço e cultura, pode apresentar motivações diferentes para construir o nível de compromisso com o graduar-se e de compromisso com a instituição.

Utilizando algumas variáveis do modelo de Tinto (1993), Davidson, Beck e Milligan (2009) validaram um questionário com seis fatores para prever a permanência no ensino superior com 2022 estudantes de quatro instituições e com características diferentes referentes ao controle, público ou privado, e ao tipo de curso, de quatro ou dois anos. Foram utilizadas cinco questões *likert* de cinco pontos para avaliar o fator compromisso com o graduar-se (DAVIDSON, BECK e MILLIGAN, 2009, p. 379):

“Quando você pensa nas pessoas que mais significam para você (família e amigos), quão desapontado você acha que eles ficariam se você sair da escola?”
“Neste momento, quão certo você está de que vai conseguir o diploma?”
“Neste momento, quão forte você diria que é seu compromisso em ganhar um diploma universitário, aqui ou em outro lugar?”
“Quão forte é a sua intenção de persistir na busca da graduação, aqui ou em outro lugar?”
“Como é o suporte de sua família para a busca de um diploma universitário, em termos de encorajamento e confiança?”

Para o fator compromisso com a instituição, este mesmo questionário utilizou quatro questões (DAVIDSON, BECK e MILLIGAN, 2009, p. 379):

“Qual é a probabilidade de você ganhar o diploma de graduação aqui?”
“Quão você está confiante de que esta é a universidade certa para você?”
“Qual é a probabilidade de você se re matricular aqui no próximo semestre?”
“Quanto você já pensou em parar os estudos aqui, talvez para transferência para outra instituição, ir trabalhar, ou sair por outras razões?”

Posteriormente, com 257 calouros de uma das quatro instituições utilizadas na validação do instrumento, Davidson, Beck e Milligan (2009), através da análise de regressão logística, verificaram o poder dos fatores envolvidos no questionário para prever a permanência dos estudantes e não encontram evidências significativas do papel do compromisso com o graduar-se. Confirmou-se somente o poder principal para indicar a retenção destes alunos do compromisso com a instituição e, em menor significância, de aspectos relacionados à integração acadêmica.

Woosley e Miller (2009) preocuparam-se em verificar, através da análise de regressão logística, apenas o nível de compromisso com a instituição, por meio de três questões do tipo *likert* (não descritas pelos autores no texto), bem como de características de entrada e a integração acadêmica e social de 3051 estudantes calouros nas primeiras semanas de estudo em uma universidade pública americana em 2007 e sua relação com a continuidade de estudos em 2008. Nesta amostra, 81% dos estudantes continuaram matriculados no ano seguinte e a variável de compromisso com a instituição se mostrou como a de maior força e significância para explicação da retenção dos alunos, tendo este constructo papel mediador da influência indireta das outras variáveis.

Apesar da importância conferida ao compromisso com o graduar-se e ao compromisso com a instituição no contexto internacional de estudo da evasão, a educação superior brasileira apresenta característica distinta. Decisões relacionadas ao curso assumem papel importante no processo permanência ou evasão de curso, que merecem ser examinadas.

1.3. Contexto nacional: emergência do compromisso com o curso

Mercuri e Polydoro (2003) descrevem a importância de se considerar o compromisso com o curso no processo de formação do ensino superior como determinante na decisão de permanência ou evasão, após a revisão de uma série de estudos sobre evasão na Universidade Estadual de Campinas, desenvolvidos entre 1994 e 2002, que apontavam forte presença de aspectos relacionados à escolha do curso de ingresso como motivo para a saída, em busca de cursos de maior preferência pessoal. Nestes estudos foi observado que a evasão não correspondia à desistência da educação superior, já que a maioria voltava a frequentar um novo curso no ano seguinte, nem representava insatisfação com a instituição, que muitas vezes continuava a mesma – mantendo-se, portanto, o alto grau dos compromissos com o graduar-se e com a instituição.

Foi destacado nas pesquisas realizadas nesta instituição que duas dimensões estariam relacionadas às preocupações dos estudantes quanto à definição do curso a ser realizado: “um primeiro relativo à adequação do curso às suas aptidões e interesses pessoais e um segundo voltado às condições do campo de trabalho asseguradas pelo curso de ingresso” (MERCURI e POLYDORO, 2003, p. 225). Segundo Mercuri e Polydoro (2003) essas dimensões passaram a ser identificadas como: segurança quanto à escolha do curso e segurança profissional propiciada pelo curso, compondo estes dois componentes o conceito de compromisso com o curso, ampliando os dois fatores centrais do modelo teórico sobre evasão de Tinto (1975), compromisso com a instituição e compromisso com o graduar-se, que não se mostraram como suficientes para explicar a evasão e a permanência no contexto brasileiro em uma determinada universidade.

Os estudos citados por Mercuri e Polydoro (2003) foram desenvolvidos pelo grupo de pesquisa PES – Psicologia e educação superior, e tiveram início com a investigação realizada em 1994 de Mercuri, Moran e Azzi (1995a) com 49 estudantes evadidos de dois cursos de graduação no primeiro ano de curso. Nesta pesquisa obteve-se o primeiro indicativo de que a definição do curso de ingresso seria um importante fator determinante da saída, já que justificativas relacionadas à possibilidade de matrícula ou preparação para vestibular em outro curso de maior preferência foram fortemente indicadas.

Posteriormente, pesquisa de Azzi, Mercuri e Moran (1996) com 134 estudantes ingressantes que evadiram da Universidade Estadual de Campinas entre 1994 e 1995 foi realizada utilizando questionário sobre fatores que interferem na decisão de desistência de

curso no primeiro ano de graduação. Este estudo identificou que 66,4% dos estudantes apontavam aspectos relacionados ao compromisso com o curso como determinante para a não continuidade no curso matriculado frente 13,4% que indicaram o compromisso com a instituição e 3,7% o compromisso com o graduar-se. A importância do compromisso com o curso para estes estudantes foi evidenciada nesta investigação ao constatar que 67,9% dos evadidos já frequentavam um curso universitário no ano seguinte, sendo que a maioria destes (84,6%) em um curso diferente, grande parte na mesma instituição. Estes dados indicam que a evasão realmente não estava prioritariamente ligada ao baixo compromisso com o graduar-se ou de baixo compromisso com a instituição.

Estudo subsequente foi conduzido por Mercuri (1999) com 137 estudantes evadidos em diferentes semestres de diversos cursos de graduação da Universidade Estadual de Campinas matriculados em 1996 e que não voltaram a se matricular em 1997. Os resultados foram similares ao estudo de Azzi, Mercuri e Moran (1996), com 63,5% dos estudantes indicando aspectos relacionados ao compromisso com o curso como principal determinante da evasão, mesmo que combinado com outras variáveis. Esta investigação complementa o resultado da pesquisa anterior, ao considerar que o compromisso com o curso é importante para entender o fenômeno da evasão não só em estudantes ingressantes, mas também com estudantes que tenham cursado o ensino superior por períodos acima de dois anos.

A partir dos dados da pesquisa sobre as variáveis que interferem na decisão de desistência de curso no primeiro ano de graduação de Azzi, Mercuri e Moran (1996), Bridi (2000) focou o estudo das falas dos estudantes evadidos que descrevem as duas dimensões do compromisso com o curso: segurança quanto à escolha do curso e segurança profissional propiciada pelo curso, buscando melhor definir estes dois componentes do compromisso com o curso.

Foram consideradas como falas que descreviam a segurança quanto a escolha do curso, relatos que se referiam à natureza das atividades que eram desenvolvidas no curso, bem como desejos, expectativas, interesses e aptidões dos estudantes em relação a eles. Seguem alguns exemplos (BRIDI, 2000, p. 13):

“tenho interesse em outra área”

“não me interessa por esse curso”

“minhas características pessoais não se adequaram ao perfil da carreira”

“não via sentido em estudar as disciplinas do curso que estava matriculada”

“desmotivação em continuar o curso”

“falta de afetividade com o curso”

“tenho aptidão para outra área, não era aquilo que queria fazer para o resto de minha vida”

“curso não atendia meus desejos profissionais”

“insegurança quanto à escolha do curso”

Já a segurança profissional propiciada pelo curso, que se refere ao acesso, disponibilidade e extensão do mercado de trabalho, além das condições, amplitude e viabilidade financeira do campo de trabalho foi representada nas seguintes respostas (BRIDI, 2000, p. 13):

“ingressei em um curso mais completo para enfrentar o mercado de trabalho”

“o curso oferece baixas expectativas profissionais”

“restrição de emprego na área do curso que estava matriculado”

“poucas oportunidades de mercado de trabalho”

“profissão não viável financeiramente”

“desinformação sobre o mercado de trabalho”

“falta de conhecimento de onde poderia atuar depois de me formar”

Bridi (2000), no mesmo estudo, também analisou a relação entre os dois componentes do compromisso com o curso quanto ao seu grau. A pesquisa, com 529 alunos ingressantes de 14 diferentes cursos da Universidade Estadual de Campinas, utilizou dados da Escala de Integração Acadêmica-Social com 23 afirmações sobre a vida universitária, sendo duas delas relacionadas ao objetivo da autora: a questão 05 (Q05) “Estou seguro (a) que formar-me neste curso vai garantir-me um futuro emprego” e a questão 12 (Q12) “Estou seguro (a) com a escolha do curso que fiz”. A partir dos scores médios de 1 a 5 destas questões, considerando que a resposta 1 representava o maior grau de segurança e a 5 o menor, a autora obteve a média geral de 1,86 para Q12 e 2.53 para Q05. Este dado indicava alto grau de compromisso com o curso nesta população, porém, mais decorrente da segurança quanto à escolha do curso do que quanto à segurança profissional propiciada pela formação neste curso.

Partindo dos mesmos dados, Bridi (2000) confirma que, para esta amostra, o atendimento do curso aos interesses, aptidões e desejos dos estudantes era maior do que aos aspectos relacionados à segurança quanto à extensão, disponibilidade e condições da carreira na quase totalidade dos cursos. Os dados indicaram que os participantes de todos os 14 cursos pesquisados apresentaram alto grau de segurança quanto à escolha do curso, porém, cinco cursos apresentaram médias maiores que 3,0 na Q05 indicando baixa segurança profissional com o campo de trabalho daquele curso. Outra característica observada é a de que, enquanto alguns cursos o grau de segurança nos dois componentes do compromisso com o curso são próximos, nos cursos de menor grau de segurança profissional os valores são distanciados. Em apenas um curso o grau de segurança profissional foi mais forte que a segurança quanto à escolha do curso. Os dois componentes do compromisso com o curso, portanto, não apresentaram correlação direta entre si, e a autora salienta a necessidade de se analisar, em

novos estudos, a relação de cada um deles com dados de evasão, bem como outras variáveis relacionadas ao indivíduo.

A definição da necessidade de se considerar o compromisso com o curso como determinante da evasão veio acompanhada de outras pesquisas na mesma instituição. Santos (1998), ao analisar o destino acadêmico de 75 estudantes que evadiram da Universidade Estadual de Campinas em 1996, observou que a maior parte não deixou o sistema da educação superior, tendo o fator compromisso com o curso maior importância para estes alunos, dado que 81,33% optaram no novo ingresso por um curso diferente, sendo que aproximadamente 50,66% em outra instituição porque a universidade, da qual evadiram, não oferecia o curso preferido.

Ajub (1998) já havia comparado as dificuldades dos alunos que ingressaram na Universidade Estadual de Campinas entre 1994 e 1997 que evadiram com os que permaneceram em seus cursos. A autora observou que, os alunos do primeiro ano apontavam grandes dificuldades de integração à vida universitária (75%) e de compromisso com a instituição (19,2%), mas que, para os que não evadiram, não foi a superação destas dificuldades que fez os estudantes permanecerem no ensino superior, e sim, um alto grau de compromisso com o curso.

O compromisso com o curso também apareceu como importante para a continuidade em cursos de segunda e terceira opção após o envolvimento e o entendimento dos alunos sobre as possibilidades profissionais da carreira cursada, resultado indicado em pesquisa realizada através de entrevistas semi-estruturadas com sete estudantes de dois cursos de alto índice de ingressantes de opção secundária (MERCURI, POLYDORO e SILVEIRA, 1998).

Mercuri e Grandin (2002), utilizando dados de integração acadêmico-social de 475 estudantes ingressantes de 14 cursos de graduação da Universidade Estadual de Campinas, identificaram que a segurança quanto à escolha do curso e a segurança profissional propiciada pelo curso aparecem como fortemente associados à evasão ou conclusão do curso. Nesta pesquisa, apesar das duas dimensões do compromisso com o curso se mostrarem importantes condições, o componente segurança quanto à escolha do curso esteve mais associado aos que evadiram. Isto porque, 60,2% dos alunos que responderam estar “nada seguro” nesta variável, em uma escala de cinco pontos, optaram pela saída do curso, enquanto 36,25% que marcaram “nada seguro” no grau de segurança profissional evadiram.

Outros autores de diversas instituições nacionais também identificaram o papel determinante de fatores relacionados ao compromisso com o curso para a decisão de

permanência ou evasão no ensino superior. Relatório desenvolvido pelo Núcleo de Apoio aos Estudos de Graduação NAEG e pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação CEPPE da Faculdade de Educação da USP, com dados sobre estudantes evadidos da instituição entre 1995 e 1998, indicou que aspectos relacionados à definição do curso de ingresso na Educação Superior estão dentre os principais determinantes para a evasão. Nesta amostra 44,5% dos estudantes justificaram a evasão pela má escolha do curso, resultado da pressão familiar ou da falta de informação, e 13,4% se mostraram insatisfeitos com o mercado de trabalho da profissão escolhida, enquanto 30,7% justificaram a evasão pela falta de estrutura do curso e 11,4% por razões pessoais (*apud* RIBEIRO, 2005).

Polydoro (2000), ao estudar as condições de saída e retorno dos estudantes a uma instituição privada do estado de São Paulo, identificou que, ao trancar o curso, 91,15% pretendiam retomar e concluir a formação superior, sendo que 64,23% na mesma instituição e 56,54% no mesmo curso. Das rematrículas realmente efetivadas pelos participantes desta pesquisa, observou-se que a motivação para o retorno foi, principalmente, o compromisso com o curso e com o graduar-se.

Braga, Peixoto e Bogutchi (2003), em uma pesquisa com aproximadamente 15.000 alunos de 16 cursos que ingressaram entre 1990 e 1999 na Universidade Federal de Minas Gerais, com o objetivo de tratar a questão da evasão no ensino superior por meio de um diagnóstico no ciclo básico da instituição, identificaram pouca interferência da classificação obtida no vestibular, turno de oferecimento do curso, renda média da família, grau de instrução de seus pais e tipo de escola média (pública ou privada) no comportamento de evasão da instituição. Neste estudo a não correspondência do curso às expectativas iniciais foi importante para a decisão de não continuar na instituição. Também foi percebida correlação entre gênero, área do conhecimento e desempenho no curso, medido pelo percentual de reprovação nas disciplinas, e permanência no curso.

Moura e Menezes (2004), após pesquisa com estudantes em situação de re-escolha profissional da Universidade Estadual de Londrina, também constataram que a desistência do curso no ensino superior estava associada à insatisfação com a opção de carreira profissional realizada.

Em um estudo com 220 estudantes evadidos entre 1997 e 1998 em uma universidade particular do interior do estado de São Paulo, para identificação da percepção do estudante sobre sua experiência no ensino superior, Polydoro *et al.* (2005) utilizaram-se do instrumento Escala de Avaliação da Vida Acadêmica (EAVA), que incluía como fator o compromisso

com o curso. Vendramini *et al.* (2004) construíram e validaram o EAVA com 66 questões *likert* de 1 a 5, incluindo cinco dimensões: ambiente universitário; compromisso com o curso, habilidade do estudante, envolvimento em atividades não obrigatórias e condições para o estudo.

O fator compromisso com o curso deste instrumento inclui sete questões que avaliam o grau de certeza com a escolha do curso e a percepção de segurança quanto à formação profissional (VENDRAMINI *et al.*, 2004, p. 263):

“Tenho certeza que escolhi o curso certo”

“Tenho dúvidas se optei pelo curso certo”

“Os meus interesses pessoais têm relação com o meu curso”

“A área profissional do meu curso não me interessa”

“O meu curso não corresponde às minhas aptidões e habilidades”

“Tenho interesse pelas atividades da área profissional do curso”

“As disciplinas do curso contribuem para minha formação profissional”

Na pesquisa de Polydoro *et al.* (2005) com alunos evadidos a pontuação média da dimensão compromisso com o curso (4,1) foi maior do que as outras dimensões e do que a média geral do instrumento (3,8), fato que, associado ao dado de que 68,0% dos participantes pretendiam retomar os estudos superiores na mesma instituição e 76,3% no mesmo curso, demonstra que esta variável também é forte determinante da retomada do processo de formação na mesma carreira. Ainda que o aluno tenha evadido por outros motivos, o alto compromisso com o curso fortalece a idéia de continuidade da formação superior.

Bardagi (2007), ao estudar a relação entre evasão e comportamento vocacional de oito alunos evadidos em duas instituições de Porto Alegre/RS, indicou que a fragilidade na escolha inicial aliada a pouca atividade exploratória, percepção negativa do mercado de trabalho e expectativas irrealistas sobre a carreira tem grande impacto para a decisão de não continuidade no curso de ingresso. Na mesma pesquisa, mas com dados de questionários de 937 estudantes das mesmas instituições, foi observado que o maior comprometimento com a carreira leva também à maior satisfação e menor probabilidade de abandono de curso.

Os resultados apresentados confirmam a relevância da variável compromisso com o curso para os índices de evasão. Porém, é importante salientar que o compromisso com o curso não depende apenas da decisão inicial do sujeito que fez sua definição de curso. Bridi (2000), ao estudar como se dá o desenvolvimento do compromisso com o curso junto a estudantes de graduação, observou que este estava associado tanto a fatores externos, como internos à universidade. Como fatores externos, a autora identificou aspectos não diretamente associados à instituição como experiências anteriores, informações profissionais da área,

situação econômica do país e do mercado de trabalho, família e o trabalho durante o curso. Já como fatores internos da instituição, e que podem determinar o alto ou baixo compromisso com o curso, foram identificados aspectos relacionados ao corpo docente, colegas, currículo, conteúdos e informações da carreira, qualidade da formação do curso, preparação para o mercado de trabalho, importância da instituição na sociedade e, principalmente, o envolvimento em atividades não obrigatórias.

Este último dado corrobora a ideia de Astin (1984) de que a participação em atividades práticas não obrigatórias contribui decisivamente para o maior envolvimento do estudante, além de fortalecer o senso de competência, pois os conhecimentos teóricos adquirem um sentido vivencial, possibilitando enfrentamentos de problemas concretos da vida profissional e descoberta das gratificações da profissão (TEIXEIRA e GOMES, 2004). Em geral, os alunos associados a alguma atividade não-obrigatória avaliam o próprio desempenho de maneira positiva, são mais satisfeitos com o curso e com a profissão, tem menor probabilidade de evasão e maior comportamento exploratório vocacional (BARDAGI, 2007; BARDAGI, LASSANCE e PARADISO, 2003; MOURA e MENEZES, 2004).

Pode também influenciar no grau de compromisso com o curso, especialmente quanto à segurança profissional com a carreira, a percepção de que a formação universitária é insuficiente para atender e acompanhar toda a demanda de atividades e competências profissionais do mercado de trabalho (GONDIM, 2002). A crença na qualificação profissional e na capacidade profissional leva a projetos profissionais mais realistas e interfere na expectativa otimista ou não com relação à finalização do curso (TEIXEIRA e GOMES, 2004). Inadequação na preparação para o mercado de trabalho, a falta de integração entre teoria e prática e a falta de preparo para a rotina do trabalho são avaliações negativas realizadas por estudantes insatisfeitos no momento de transição do ensino superior para a atuação profissional (MELO e BORGES, 2007).

Pachane (2003), em um estudo com 122 alunos da Universidade Estadual de Campinas de diferentes cursos, identificou que a maioria preocupa-se, prioritariamente, com o aspecto da formação e carreira na educação superior, dado que 34,64% dos estudantes desta pesquisa buscavam a universidade para obter formação profissional e garantir qualificação no mercado de trabalho, 19,55% também queriam formação profissional, mas buscando ascensão econômico-social e qualidade de vida e 15,08% preocupavam-se somente com a obtenção do diploma independente da formação. Dos respondentes, apenas 17,88% tinham como objetivo

a realização pessoal na universidade, 6,14% crescimento pessoal e 5,03% ampliação de seus conhecimentos.

Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) identificaram em uma pesquisa com 391 estudantes de 16 cursos universitários da Universidade Federal do Rio Grande do Sul que alunos satisfeitos com sua escolha profissional justificavam o fato pela identificação pessoal com a profissão (72,6%), mercado promissor (12,7%), profissão interessante (9,8%) e formação adequada (4,9%). Por outro lado, os insatisfeitos reclamavam do mercado desfavorável (44,7%), descontentamento com o curso (21,6%), profissão desinteressante (17,9%) e fatores pessoais (15,8%) como insegurança, indecisão e decepção. Estes resultados apontam que aspectos relacionados ao alto grau de segurança quanto à escolha do curso estavam mais relacionados à satisfação, enquanto que a insatisfação dos estudantes apresentava maiores relatos de baixo grau de segurança com a carreira profissional.

Este mesmo estudo mostra como aspectos relacionados ao curso podem se tornar um problema na educação superior, ao identificar que 42,7% da amostra daquela instituição pensaram em desistir do curso ou mudar de profissão; que 15,9% ainda pensavam nisso no momento da pesquisa; e que 59,3% acreditavam poder se beneficiar dos processos de Orientação Profissional. Dos que pensaram em desistir ou mudar de profissão, 42,0% relataram que isto ocorreu no início do curso, 20,7% no meio do curso e 21,7% durante todo o percurso acadêmico (BARDAGI, LASSANCE e PARADISO, 2003).

Brissac (2009), numa pesquisa com 546 alunos ingressantes de uma universidade pública do interior de São Paulo, entre 2000 e 2004, avaliou o poder preditivo de fatores anteriores ao ingresso para a saída de estudantes de cursos superiores de tecnologia. A autora constatou que, apesar do fenômeno da evasão ser complexo e multifacetado, o grau de decisão quanto à escolha do curso é uma das características com maior força preditiva de permanência ou saída da instituição. O fenômeno da evasão em cursos superiores de tecnologia também foi alvo do estudo de Scali (2009), que identificou que a definição do curso de ingresso foi o principal motivo para a saída da instituição de 50% dos 44 estudantes evadidos em 2006 e 2007 que participaram da pesquisa. O fato de que, quanto menor o grau de decisão quanto à primeira opção do curso maior os percentuais de evasão dos estudantes, também já havia sido observado por Mercuri e Oliveira (2002), que relacionaram fatores anteriores ao ingresso e destino acadêmico de 734 estudantes ingressantes de 15 cursos da Universidade Estadual de Campinas em 1995.

Portanto, se a escolha do curso de ingresso for insegura, frágil e irrefletida, pode levar o estudante a um menor envolvimento acadêmico e ao baixo compromisso com o curso (BARDAGI e HUTZ, 2009). Estar no curso sem motivação, com o qual não se identifica, traz também consequências para a insatisfação e decepção que podem impedir que o estudante sintam-se realizado profissionalmente ou abandone o curso (OLIVEIRA *et al.*, 2007).

A maturação da identidade profissional e o comprometimento com a carreira tendem a crescer com o passar dos anos acadêmicos se o estudante mantiver-se compromissado com o curso (SILVA, 2008). Esta identidade é construída ao longo da formação, dado que a escolha inicial pode ter sido realizada com base em uma imagem idealizada ou distorcida da realidade, que aos poucos vai sendo redefinida, construindo um vínculo com o curso (GONDIM, 2002). Do contrário, Bridi (2000, p. 6) enfatiza que “a solução encontrada para a superação deste problema é, quase sempre, a mudança de curso, na mesma ou em outra universidade, caracterizando a evasão”.

1.4. O compromisso na educação superior e a relação com a evasão: síntese dos resultados de pesquisas

Foi possível confirmar no conjunto de 28 estudos internacionais sobre evasão na educação superior analisados, que tiveram suporte nos pressupostos presentes nos modelos teóricos de Tinto (1975; 1993; 1997), a importância das variáveis de compromisso com o graduar-se e compromisso com a instituição para a compreensão deste fenômeno. Não há, porém, unanimidade na definição destes conceitos, na sua operacionalização e no entendimento da natureza direta ou indireta da sua relação com a intenção ou decisão de permanência nas pesquisas realizadas a partir deste olhar teórico.

Com relação à definição dos conceitos, há uma tendência de confirmar as proposições de Tinto (1975) sobre a divisão e independência dos compromissos com o graduar-se e com a instituição em dois componentes, mas, observou-se na análise fatorial exploratória de quatro estudos (BEIL *et al.*, 1999; NORA, 1987; NORA, ATTINASI, e MATONAK, 1990; PASCARELLA e TARENZINI, 1980) que o compromisso com o graduar-se e o compromisso com a instituição podem tratar de uma dimensão única, que Beil *et al.* (1999) chegam a nomear como “compromisso em continuar na universidade”.

Outro autor que altera a definição e nomenclatura destes conceitos e faz críticas aos pressupostos originais de Tinto (1975) é Bean (1983), que a partir de seu segundo modelo

teórico sobre evasão começa a tratar do conceito de “objetivos educacionais” em substituição ao de compromisso com o graduar-se - apesar de assumir a mesma definição - além de dividir o compromisso com a instituição em dois novos componentes – “lealdade à instituição” e “certeza da escolha da instituição”. Posteriormente, Cabrera *et al.* (1992), Cabrera, Nora e Castañeda (1993) e Nora e Cabrera (1993) confirmaram a similaridade das propostas de definição conceitual de Tinto e Bean com relação a estas duas dimensões do compromisso, mantendo a definição original de compromisso com a instituição e compromisso com o graduar-se em seus estudos de validação e convergência teórica entre os autores.

Em grande parte dos demais estudos não há a preocupação de maior definição textual dos conceitos. Os autores partem do pressuposto que a compreensão do que são os compromissos está estabelecida pela citação de Tinto (1977; 1993; 1997) ou subentendida pela forma em que são avaliados.

Os 28 estudos internacionais analisados são similares no fato de usarem escalas como instrumentos de pesquisa via percepção do estudante e de utilizarem de métodos quantitativos estatísticos para analisar os compromissos e sua relação com a evasão. Porém, foi possível observar diferenças na operacionalização das variáveis nas escalas, em quantidade de questões e forma de escrevê-las.

Destaca-se a frequente utilização, seja ela parcial ou total, das seis questões da escala de “Integração Institucional” do estudo de Pascarella e Terenzini (1980). Porém, por opção dos autores dos estudos subsequentes por testar a conceituação original de Tinto (1975) ou por realizar novas análises fatoriais exploratórias com públicos diversos, estes utilizaram-se das questões desta escala para avaliar o compromisso, mas não seguiram o fator único proposto na análise fatorial exploratória do estudo original. A separação dos fatores compromisso com a instituição e compromisso com o graduar-se mesmo se utilizando de parte da escala de Pascarella e Terenzini (1980) ocorreu, por exemplo, com Pascarella e Terenzini (1983) e Terenzini *et al.* (1985) ao utilizarem de uma questão da escala de 1980 para o avaliar o compromisso subsequente com o graduar-se e de duas questões para avaliar o compromisso subsequente com a instituição. Pascarella e Chapman (1983), Nora, Attinasi e Matonak (1990), Mallete e Cabrera (1991), Braxton, Vesper e Hossler (1995) e Berger e Milem (1999) também mantiveram a separação dos compromissos em dois componentes ao se utilizarem de parte das questões da escala de “Integração Institucional” de 1980 de Pascarella e Terenzini em seus estudos.

Ao analisar os resultados sobre a natureza da relação direta ou indireta dos compromissos com a evasão, foi constatado que o compromisso com a instituição apresentou papel de influência direta na decisão ou na intenção de evasão para a quase unanimidade dos autores, sendo considerado como variável em todas as pesquisas e não confirmado seu poder de discriminante para a permanência ou evasão em apenas duas investigações (GUARINO e HOCEVAR, 2005; MUNRO, 1981). Entretanto, o compromisso com o graduar-se não apresentou a mesma tendência de relevância e influência. Esta variável não foi considerada como variável de pesquisa em cinco estudos (BERGER e BRAXTON, 1998; BERGER e MILEM, 1999; BRAXTON, MILEM e SULLIVAN, 2000; PASCARELLA, SMART e ETHINGTON, 1986; WOOSLEY e MILLER, 2009) e teve sua importância de papel de influência direta para permanência do estudante não confirmada em oito pesquisas (BEAN, 1980; DAVIDSON, BECK e MILLIGAN, 1993; GETZLAF *et al.*, 1984; GUARINO e HOCEVAR, 2005; MALLETE e CABRERA, 1991; PASCARELLA e CHAPMAN, 1983; PASCARELLA, DUBY e IVERSON, 1983; SANDLER, 2000), além de ser indicada como de menor poder determinante frente ao grau de compromisso com a instituição em três estudos (BEAN, 1982; BRAXTON, VESPER e HOSSLER, 1995; PASCARELLA e TEREZINI, 1983).

Vale destacar que de nove estudos que diferenciaram na pesquisa o compromisso nos dois momentos do modelo de Tinto, anterior e subsequente à integração acadêmica e social do estudante, oito deles indicaram que os compromissos subsequentes têm influência direta no processo de decisão para a evasão, enquanto o compromisso inicial teve seu poder de determinação direta descartada (BERGER e BRAXTON, 1998; BERGER e MILEM, 1999; BRAXTON, VESPER e HOSSLER, 1995; NORA, ATTINASI e MATONAK, 1990; PASCARELLA, DUBY e IVERSON, 1983; PASCARELLA, SMART e ETHINGTON, 1986; PASCARELLA e TEREZINI, 1983; TEREZINI *et al.*, 1985). Apenas Nora (1987) identificou papel de influência direta dos compromissos iniciais, mas nesta pesquisa não fez comparação com o compromisso com a instituição e com o compromisso com o graduar-se subsequente.

No Brasil, aspectos relacionados à definição do curso de ingresso emergem nos estudos sobre evasão, dando base para o desenvolvimento de um terceiro compromisso não presente na proposta de Tinto (1975), o compromisso com o curso. Trata-se de um conceito mais recente, com pesquisas realizadas principalmente em universidades públicas a partir da década de 1990, mas com evidências de maior peso de influência para a decisão de evasão ou

permanência do estudante brasileiro frente aos resultados de compromisso com a instituição e de compromisso com o graduar-se.

O compromisso com o curso é definido inicialmente pela composição de duas dimensões: segurança quanto à escolha do curso e segurança profissional propiciada pelo curso. Alguns dos estudos analisados propiciaram informações que indicaram que essas duas dimensões podem se apresentar em graus distintos assim como estão diferentemente relacionadas com a evasão. No estudo de Bridi (2000) observou-se pouca correlação entre o resultado dos dois componentes nos 14 cursos pesquisados, onde o grau de segurança quanto à escolha do curso se apresentou mais forte do que o grau de segurança profissional propiciada pelo curso. Mercuri e Grandin (2002) constataram a diferença de resultados associados às dimensões de compromisso com o curso ao observarem que, em sua amostra de estudantes, a segurança quanto à escolha do curso estava mais fortemente associada aos que evadiram do que a dimensão de segurança profissional. Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) identificaram que aspectos relacionados ao alto grau de segurança quanto à escolha do curso estavam mais relacionados à satisfação do estudante, enquanto que a insatisfação apresentava maiores relatos de baixo grau de segurança com a carreira profissional.

Ainda pôde ser observado que em algumas investigações nacionais (BARDAGI, 2007; BARDAGI, LASSANCE e PARADISO, 2003; BRAGA, PEIXOTO E BOGUTCHI, 2003; MOURA E MENEZES, 2004; RIBEIRO, 2005) foram considerados os aspectos vocacionais da escolha do curso e da profissão para entender a evasão, mas o constructo de compromisso com o curso e suas duas dimensões de segurança não são compreendidos exatamente pela nomenclatura conceitual descrita por Mercuri e Polydoro (2003).

Nos estudos internacionais foi possível identificar aspectos similares ao compromisso com o curso apenas em Sandler (2000), que identificou que a confiança que o estudante tem de sua capacidade e de suas decisões de carreira tem influência direta na intenção de evadir; e em Bean (1980; 1983), que fala do impacto indireto da área de estudos, valor prático da formação para a empregabilidade e certeza / segurança com a área de estudos escolhida para definir a intenção de evasão do estudante. Observa-se, porém, que Cabrera *et al.* (1992), Cabrera, Nora e Castañeda (1993) e Nora e Cabrera (1993), ao estudarem em conjunto os modelos de Tinto e Bean, incluem a variável de Bean “valor prático da formação para a empregabilidade” como pertencente ao conceito de compromisso com a instituição, apesar de fazer maior referência às questões de carreira.

São pouco pesquisados nacionalmente o compromisso com o graduar-se e o compromisso com a instituição, talvez pela maior ênfase aos aspectos relacionados ao curso nos estudos sobre evasão desenvolvidos no Brasil. Com a observação de continuidade da formação no ensino superior e na mesma instituição pela maioria dos estudantes evadidos, citada por Mercuri e Polydoro (2003), os compromissos iniciais de Tinto (1975) tornaram-se insuficientes para entender o fenômeno. Quando presentes como objeto de estudo, observou-se pouca relevância para entender a evasão, como percebido por Azzi, Mercuri e Moran (1996) que identificaram 66,4% dos estudantes justificando a evasão com aspectos relacionados ao compromisso com o curso e apenas 13,4% para o compromisso com a instituição e 3,7% para compromisso com o graduar-se. Ajub (1998) também apontou que, apesar das dificuldades dos estudantes estarem mais fortemente relacionadas à integração à vida universitária e de compromisso com a instituição, foi o alto grau de compromisso com o curso que garantiu a permanência com os estudos na população pesquisada.

Na literatura nacional, como principais dificuldades, há de se destacar o limitado número de estudos sobre os compromissos, as divergências sobre os resultados e impactos para a evasão das duas dimensões do compromisso com o curso (segurança quanto à escolha do curso e segurança profissional propiciada pelo curso), a pouca abordagem do compromisso com o graduar-se e do compromisso com a instituição, além do uso de metodologias estatísticas que não permitem análises e possibilidades de compreensões mais aprofundadas, da estrutura fatorial dos componentes e das questões estudadas. Observou-se que a grande maioria das pesquisas baseia-se em dados qualitativos ou baseadas em análises estatísticas apenas de porcentagens e média de pontos de respostas a questões das escalas.

Há, portanto, diferenças na definição dos conceitos de compromisso (com o graduar-se, com a instituição e com curso) e de operacionalização destes, além da ausência de unanimidade sobre o seu papel para influenciar diretamente a evasão, que indicam a necessidade de aprofundamento, especialmente no contexto nacional.

2. Objetivos

Diante da importância do compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso para o entendimento da evasão; das diferentes dificuldades observadas nos estudos identificados no contexto internacional; do pequeno número de estudos nacionais que incorporem estas variáveis; das limitações metodológicas e de análise destes últimos; e da consequente necessidade de trabalhos que venham a contribuir para o aprofundamento da compreensão da composição destes constructos, é proposto como objetivos do presente trabalho identificar, descrever e analisar:

- 1) a estrutura fatorial dos compromissos com o graduar-se, com a instituição e com o curso em estudantes brasileiros;
- 2) a relação entre os fatores identificados e a evasão de cursos de graduação;
- 3) o grau de predição dos fatores identificados sobre a evasão, controlados pelas variáveis sexo, idade e área de conhecimento do curso dos alunos.

3. Método

Para a condução deste estudo optou-se pela utilização de um conjunto de dados previamente coletado em pesquisas anteriores. Tal opção caracteriza o trabalho como de delineamento de pesquisa documental.

A principal característica da pesquisa documental é que a fonte de dados está direta e exclusivamente ligada a documentos. Estes documentos podem ser de materiais de primeira mão, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou de segunda mão, que já foram analisados em outros trabalhos, mas podem ser revistos ou reelaborados de acordo com o objetivo da nova pesquisa proposta (SELLTIZ, WRIGHTSMAN e COOK, 1987; MARCONI e LAKATOS, 2002).

A natureza da pesquisa documental se confunde com o da pesquisa bibliográfica. A diferença, para Gil (2006), se dá na natureza das fontes de documentação, sendo que a pesquisa documental não utiliza unicamente a contribuição dos diversos autores que já escreveram sobre o assunto. Esta diferenciação, porém, não é unânime. Há autores, como Marconi e Lakatos (2002), que consideram a pesquisa bibliográfica como um dos tipos possíveis de pesquisa documental.

São diversas as fontes de documentação, entre elas podem ser citados arquivos históricos, registros estatísticos, relatórios de pesquisa, documentos institucionais, diários, cartas, contratos, biografias, fotografias, discursos públicos, jornais, revistas etc. (SELLTIZ, WRIGHTSMAN e COOK, 1987; LAKATOS e MARCONI, 1991; MAY, 2004). Quatro grandes grupos de documentos são tidos como os principais utilizados nas pesquisas com este caráter: registros estatísticos, registros institucionais escritos, documentos pessoais e comunicação de massa (GIL, 2006).

Dentre as vantagens da opção pela pesquisa documental, destaca-se a capacidade de oferecer um conhecimento mais objetivo da realidade e a possibilidade de detectar as mudanças da população pesquisada com maior abrangência temporal. Também é positiva a facilidade de obter dados com menor custo de recursos humanos, materiais e financeiros, além de favorecer a obtenção dos dados sem constrangimento dos sujeitos.

Neste capítulo serão apresentadas as informações referentes ao conjunto de dados selecionado para o estudo, bem como as decisões de procedimentos de análise dos dados.

3.1. Conjunto de dados

O conjunto de dados analisados neste estudo é proveniente de dois bancos complementares, originários de pesquisas sobre evasão realizadas pelo grupo de pesquisa Psicologia e Educação Superior (PES) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Ele é formado a partir dos resultados da aplicação da Escala de Integração Acadêmica-Social em alunos ingressantes no ano de 1995, e de informações sobre a condição acadêmica do estudante (evadido, curso concluído ou ativo) em 2002.

3.1.1. Escala de Integração Acadêmica-Social

Escalas são instrumentos construídos com o objetivo de verificar a intensidade de percepções, opiniões, reações e atitudes de maneira objetiva (KERLINGER, 1980). A Escala de Integração Acadêmica-Social, proposta inicialmente no trabalho de Mercuri, Moran e Azzi (1995b), foi elaborada visando obter informações sobre os principais aspectos relacionados à integração acadêmica e social dos estudantes e que são indicadas na literatura como variáveis relacionadas, direta ou indiretamente, ao processo de evasão e permanência do estudante no curso de graduação.

As variáveis e os itens, que compunham as questões da escala, eram:

- Integração Acadêmica: satisfação com o currículo; satisfação com a atuação do professor; interação acadêmica com os colegas; interação acadêmica com os professores; interação acadêmico-administrativa; satisfação com desempenho acadêmico; adaptação ao ambiente da universidade.
- Integração Social: interação social com os colegas; interação social/cultural em eventos da universidade.
- Compromisso com a Instituição: importância em graduar-se pela universidade em que está matriculado; segurança profissional propiciada pela universidade em que está matriculado.
- Compromisso com o graduar-se: importância da obtenção do diploma de graduação.
- Compromisso com o curso: segurança profissional propiciada pelo curso; segurança quanto à escolha do curso.

- Aprovação Familiar e Encorajamento de Amigos: aprovação da família quanto à universidade; aprovação da família quanto ao curso; incentivo dos amigos a continuar os estudos.
- Condições Financeiras e de Moradia.
- Oportunidade de Transferência: segurança quanto às condições de mudança de curso ou instituição.
- Disponibilidade de Tempo para Estudo.
- Intenção de Permanência no Curso: probabilidade de permanência no curso no semestre seguinte.

A composição deste instrumento com estas variáveis deriva, principalmente, dos resultados dos estudos de convergência dos modelos de Tinto (1975; 1993) e Bean (1980; 1982; 1983) realizados por Cabrera *et al.* (1992) e Cabrera, Nora e Castañeda (1993).

Trata-se de uma escala com 23 questões do tipo *Likert* de 05 pontos, sendo 01 = sempre ou muito e 05 = nunca ou nada. As escalas do tipo *Likert* são de caráter ordinal, solicitando ao sujeito participante que manifeste a concordância ou discordância em relação à questão enunciada segundo uma graduação pré-estabelecida (KERLINGER, 1980).

Dentre as 23 questões, cinco estão diretamente relacionadas aos objetivos deste estudo. São aquelas que têm ênfase na avaliação dos compromissos com o graduar-se, com a instituição e com curso, sendo:

- Q5 Estou seguro que formar-me neste curso vai me garantir um futuro emprego.
- Q9 Para mim é importante graduar-me pela Universidade X.
- Q12 Estou seguro (a) da escolha que fiz do curso de graduação.
- Q21 Estou seguro que ser formado (a) por esta universidade vai me garantir um futuro emprego.
- Q22 É importante para mim um diploma de nível universitário.

3.1.2. Amostra

Os dados utilizados foram inicialmente coletados por meio da aplicação da Escala de Integração Acadêmica-Social em estudantes ingressantes no ano de 1995 em uma universidade localizada no estado de São Paulo.

Trata-se de uma universidade pública, mantida por recursos do Governo Estadual. Possui atualmente quatro campi, localizados em três cidades do interior do estado de São

Paulo, com 22 unidades de ensino e pesquisa (faculdades e institutos). Uma das principais universidades do país, a instituição teve concorrência de 15,9 candidatos em média por vaga no vestibular de 2011.

Dados do anuário estatístico de 2011 da instituição de ensino, referente a base de dados do ano de 2010, indicam a disponibilidade de 66 cursos de graduação oferecidos no período diurno ou noturno divididos em quatro grandes áreas de conhecimento: Artes, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Humanas e Ciências Exatas e Tecnológicas. Para 2010 havia o registro de 17.083 alunos matriculados nos cursos de graduação e 3.320 vagas oferecidas para ingressantes via vestibular. A taxa de evasão anual deste ano foi de 8,08%, porcentagem inferior ao registrado no ano anterior, base 2009, de 8,67%.

Em 1995, ano do banco de dados utilizado nesta pesquisa, a instituição possuía 44 cursos de graduação e 9.023 alunos matriculados. Foram oferecidas, naquele ano, 1.990 vagas para ingressantes via vestibular, com a concorrência média de candidatos por vaga de 20,5. O percentual de evasão anual registrado em 1995 foi de 6,97%. Observa-se que no ano anterior, 1994, a taxa de evasão anual foi de 8,61%, próxima das porcentagens registradas recentemente.

Dentre os estudantes que ingressaram em 2011 na instituição pesquisada, destaca-se que a maioria era formada por jovens entre 17 e 20 anos, representado por 78,1% do total. Há o registro de que 97,6% eram solteiros e maioria de estudantes ingressantes homens, com 56,4%, frente 43,6% de estudantes ingressantes mulheres. Em 1995, ano da coleta de dados deste estudo, os ingressantes matriculados também eram majoritariamente jovens com até 20 anos, sendo 82,3% da população total. Havia 95,8% de solteiros e maioria acentuada de homens, sendo 64,4% do total, frente 35,6% de mulheres.

Na pesquisa social são utilizadas amostragens de natureza probabilística, que são científicas e de fundamentação matemática e estatística, e as não probabilísticas, baseadas em critérios próprios do pesquisador. As amostras probabilísticas têm diversos tipos de amostragem, sendo as mais comuns e reconhecidas a aleatória simples, a sistemática, a estratificada, a por conglomerado, a por aproximação e a por etapas. Para a coleta de dados desta base foi usada uma amostra estratificada, que se caracteriza pela seleção de sujeitos dos subgrupos da população considerada. Estes grupos ou estratos são definidos pelo pesquisador por propriedades como sexo, idade, classe social, cursos etc., segundo as necessidades do estudo (SELLTIZ, WRIGHTSMAN e COOK, 1987).

Esta opção de amostragem se deu pela característica da instituição de possuir cursos com índices de evasão distintos. Portanto, para a definição desta amostra, foi realizada a estratificação em cursos de maior, menor e evasão intermediária entre os anos de 1970 e 1991 a partir de dados da Diretoria Acadêmica da instituição usando três critérios: (a) a relação entre evasão no primeiro ano e número de ingressantes; (b) a relação entre evasão nos vários anos acadêmicos e número de ingressantes e (c) um critério de divisão por área de ensino e pesquisa na qual os cursos estavam inseridos. Exclusivamente para cursos noturnos, que eram mais recentes na instituição, foi utilizado somente o critério estratificação por área de ensino e pesquisa (MERCURI, MORAN E AZZI, 1995b).

Após o trabalho de estratificação foi realizado sorteio aleatório das amostras estratificadas de cursos, sendo selecionada para participação a amostra composta por estudantes dos seguintes cursos: Ciências Sociais, Economia, Educação Física Diurno, Educação Física Noturno, Educação Artística, Enfermagem, Engenharia de Alimentos, Engenharia Elétrica, Engenharia Química, Estatística, Letras, Música e Química. Inicialmente foram 15 cursos selecionados, mas apenas foi disponibilizado o acesso aos alunos de 13 cursos.

Os dados que foram analisados no presente estudo foram coletados no início do segundo semestre letivo, sendo aplicada a Escala de Integração Acadêmica-Social em todos os alunos ingressantes dos cursos da amostra. Participaram aqueles que estavam presentes em sala de aula e que voluntariamente aceitaram responder ao estudo, em datas pré-agendadas com as coordenações de cursos e com os professores.

O momento deste levantamento de dados foi importante para captar o compromisso dos estudantes com a instituição, com o graduar-se e com curso, subsequentes a integração acadêmica e social inicial. Esta decisão visou atender ao modelo proposto por Tinto (1975) de que são os compromissos subsequentes que podem ter influência direta sobre o comportamento de evasão, relação esta não presente nos compromissos iniciais, ao entrar na Universidade. Este pressuposto, derivado do modelo de Tinto, foi validado por diversos autores (BERGER e BRAXTON, 1998; BERGER e MILEM, 1999; BRAXTON, VESPER e HOSSLER, 1995; NORA, ATTINASI e MATONAK, 1990; PASCARELLA, DUBY e IVERSON, 1983; PASCARELLA, SMART e ETHINGTON, 1986; PASCARELLA e TEREZINI, 1983; TEREZINI *et al.*, 1985). A amostra também atende o objetivo de obter dados da maioria de alunos evadidos, uma vez que a evasão pode ocorrer em diversos momentos do curso, mas tem no primeiro ano seu período de maior incidência

(PASCARELLA e TEREZINI, 1980; PEREIRA, 1996; SILVA, ZORZO e SERAFIM, 2001).

Do total de 665 estudantes ingressantes nos 13 cursos da amostra, 425 estudantes (63,91%) responderam a Escala de Integração Acadêmica-Social. Porém, as análises estatísticas foram realizadas com a exclusão de 17 sujeitos, que não preencheram a escala de maneira completa, totalizando 408 participantes.

A distribuição dos 408 participantes por sexo, apresentada na Tabela 1, indica equilíbrio entre alunos do sexo masculino e feminino, porém com ligeira maioria para o primeiro grupo. Vale registrar a proximidade com a distribuição de sexo dos estudantes ingressantes matriculados na instituição no último ano de levantamento, 2011.

Tabela 1. Distribuição dos participantes por sexo.

Sexo	n	%
Masculino	219	53,68%
Feminino	189	46,32%
Total	408	100%

A distribuição da amostra por idade, apresentada na Tabela 2, indica que a maioria (77,45%) era de jovens de até 20 anos. Neste caso a amostra também corrobora com os dados públicos de ingressantes matriculados em 1995 e 2011.

Tabela 2. Distribuição dos participantes por idade.

Idade	n	%
Até 18 anos	125	30,64%
19 anos	116	28,43%
20 anos	75	18,38%
Acima 21 anos	92	22,55%
Total	408	100%

Com relação ao estado civil observa-se, na Tabela 3, que a grande maioria é de solteiros. Estas características são similares aos dados do total de estudantes ingressantes matriculados em 1995, além de permanecer entre os alunos atuais. Devido a constatação da baixa distribuição nesta característica da amostra, tal variável não será incluída como objeto de estudo neste trabalho.

Tabela 3. Distribuição dos participantes por estado civil.

Estado Civil	n	%
Solteiro	391	95,83%
Casado	13	3,19%
Outros	4	0,98%
Total	408	100%

O registro da distribuição da amostra dentre os 13 cursos selecionados, pela divisão por área de conhecimento do curso, pode ser observado na Tabela 4. Verifica-se que há frequência significativa para as quatro áreas de ensino e pesquisa da instituição. Os resultados refletem a distribuição de cursos por área de conhecimento da instituição, que possui maior ênfase nas Ciências Exatas e Tecnológicas e menor número de cursos de Artes.

Tabela 4. Distribuição dos participantes por área de conhecimento do curso.

Área	n	%
Ciências Exatas e Tecnológicas	174	42,65%
Ciências Humanas	97	23,77%
Artes	47	11,52%
Ciências Biológicas e da Saúde	90	22,06%
Total	408	100%

Para complementar as informações do conjunto de dados utilizado no presente trabalho, foi disponibilizado pela Diretoria Acadêmica da instituição um banco de dados sobre a condição acadêmica em 2002 dos mesmos estudantes ingressantes em 1995. Deste banco de dados foram excluídos 32 alunos que ainda mantinham matrícula ativa em 2002 ou alunos que não tiveram condição acadêmica informada pela instituição, o que resultou em 376 sujeitos para esta fase do estudo.

Conforme distribuição da amostra por status de condição acadêmica em 2002, entre alunos evadidos e de curso concluído, descrito na Tabela 5, observa-se que 13,56% dos estudantes eram considerados evadidos de seu curso de graduação. A maioria, 86,44%, havia concluído o curso de ingresso.

Tabela 5. Distribuição dos participantes por condição acadêmica em 2002.

Status	n	%
Evadidos	51	13,56%
Curso concluído	325	86,44%
Total	376	100%

Nos dados disponibilizados pela Diretoria Acadêmica da instituição também há a informação sobre o motivo de evasão dos 51 estudantes presentes na amostra. Para a instituição é considerado evadido do curso o estudante que sai do curso em que estava matriculado, sem finalizá-lo. Os motivos principais de evasão dos estudantes desta amostra, conforme categorização da instituição, são: ingresso em outro curso regular, abandono, matrícula cancelada, trancamentos excedidos, integralização excedida, tripla reprovação em disciplinas, desligamento de ingressante, transferência para outra instituição e devido processo disciplinar.

Como justificativas para a escolha e utilização destas bases de dados, face aos objetivos do estudo, pode-se apontar que:

- O conjunto de dados teve origem em respostas a uma escala em que as variáveis de interesse para o estudo estavam presentes, ou seja, os compromissos com a instituição, com o graduar-se e com o curso;
- Apesar dos dados terem sido coletados entre 1995 a 2002, eles se mostram pertinentes ao objetivo do trabalho, uma vez que no presente estudo, o interesse está voltado para o aprofundamento do conhecimento dos constructos e sua influência no comportamento de evasão;
- A abordagem teórica subjacente ao estudo de 1995 mantém seus pressupostos básicos até o momento;
- O conjunto de dados contém informações sobre evasão que foram coletados após um período longo suficiente para que a maioria da evasão tenha ocorrido;
- A amostra de estudantes apresenta distribuição de frequência das variáveis sexo, faixa etária e estado civil semelhantes à população atual de estudantes da instituição em que foram coletados os dados;
- O conjunto de dados, com relação à quantidade de dados disponíveis, possibilita as análises pretendidas.

3.2. Procedimentos de análise dos dados

As bases de dados para esta pesquisa foram disponibilizadas em planilhas Excel. Posteriormente os dados das planilhas foram migrados para os softwares *Statistical Package for Social Science* (SPSS versão 15.0) e *Statistical Analysis System* (SAS versão 8.02) para possibilitar as aplicações das análises estatísticas. Foi também realizada a compatibilização de dados entre as respostas à Escala de Integração Acadêmica-Social e os resultados de evasão ou conclusão de curso.

Para o atendimento aos objetivos propostos neste trabalho, a análise deste conjunto de dados foi conduzida em duas fases. A primeira se volta ao aprofundamento do conhecimento da estrutura fatorial das questões que avaliavam o compromisso com o graduar-se, o compromisso com a instituição e o compromisso com o curso. Com o desenvolvimento dependente dos resultados da primeira fase, a segunda fase relaciona a composição fatorial identificada com o resultado da condição acadêmica posterior do estudante (conclusão de curso ou evasão), bem como verifica o grau de predição destes fatores sobre a evasão, controlados pelas variáveis sexo, idade e área de conhecimento do curso dos alunos.

O nível de significância para os testes estatísticos adotado neste trabalho é de 5%, ou seja, $P < 0,05$.

1ª Fase

Com relação ao estudo da composição dos compromissos, foi realizada a análise fatorial exploratória dos dados coletados com o instrumento Escala de Integração Acadêmica-Social e, como já foi dito, escolhido por conter questões de avaliação do compromisso com o graduar-se, do compromisso com a instituição e do compromisso com o curso, objeto de interesse do presente estudo. A análise fatorial exploratória foi aplicada ao conjunto completo das 23 questões da escala, porém o foco posterior de análise foi a estrutura fatorial apenas das questões relacionadas às variáveis de compromisso. Foram utilizadas as respostas dadas pelo total de 408 estudantes dos 13 cursos de graduação, que responderam de forma completa o instrumento.

Para Kerlinger (1980) a análise fatorial remete à curiosidade de querer saber o que existe em um lugar, como funciona, porque está ali e porque funciona, o que existe e por que existe. Isto de maneira simples e parcimoniosa, buscando reduzir as informações à domínios

menores e mais compreensíveis por meio da combinação de variáveis que estão correlacionadas.

Fatores são variáveis subjacentes e não observadas – um constructo, formado por variáveis que estão altamente relacionadas. Um fator reflete a concordância de um número suficiente de pessoas da amostra a uma determinada ordenação das questões de uma escala respondida. Ou seja, este conjunto de variáveis é respondido de maneira semelhante por este grupo de sujeitos (DANCEY e REIDY, 2006; KERLINGER, 1980).

A análise fatorial exploratória busca saber o que é mais significativo em um conjunto de variáveis, explorando suas similaridades e relações. É usada para gerar livremente um modelo. Difere-se da análise fatorial confirmatória, que parte de um desenho de uma estrutura de fatores já estabelecidos pela análise fatorial exploratória ou teoria, para a confirmação ou não. Tem-se o modelo pronto e este será testado (DANCEY e REIDY, 2006; KERLINGER, 1980). A opção pela análise fatorial exploratória neste trabalho se dá pela falta de estudos nacionais que explorem e descrevam os constructos em questão, indicando a necessidade de um estudo inicial exploratório.

Portanto, com este estudo, por meio da análise fatorial exploratória, foi possível investigar e compreender como se agrupam e se relacionam as questões da escala que previam avaliar o compromisso com a instituição, o compromisso com o graduar-se e o compromisso com o curso.

Antes da análise fatorial exploratória foi testada a fatorabilidade da amostra por meio do teste de esfericidade de *Bartlett* e do teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO). Ao final foi realizado o teste de Alfa de *Cronbach* para verificar a consistência e a confiabilidade dos dados. Com forte presença em estudos da Psicologia, esta medida é considerada adequada para avaliar a homogeneidade existente entre as respostas às questões, dentro de cada fator (ALMEIDA e FREIRE, 2003).

Para analisar a formação dos fatores da Escala de Integração Acadêmica-Social foi utilizada a análise fatorial exploratória com método de estimação dos componentes principais. O critério de seleção de auto-valores maior do que 1,000 foi utilizado para extração do número de fatores. Em seguida, foi aplicada a rotação dos fatores pelo método ortogonal *Varimax*, supondo ausência de correlação entre os fatores, e *Promax*, supondo correlação entre eles. Para a composição dos fatores foram consideradas as questões com carga superior a 0,400 em apenas um dos fatores rotacionados.

2ª Fase

A segunda fase de análise relaciona os dados da estrutura fatorial dos compromissos identificada na 1ª fase deste estudo com o resultado de evasão ou conclusão de curso. Foram considerados os dados de 376 estudantes que responderam a escala e tiveram os dados sobre evasão ou conclusão disponibilizados.

Para análise desta relação, inicialmente, foi realizado o teste de normalidade dos dados da amostra por meio das provas de *Kolmogorov-Smirnov* e de *Shapiro-Wilk*. Os resultados indicaram não aderência dos dados à distribuição normal, o que embasou a decisão pelo uso de testes não paramétricos, sendo aplicado o teste de *Mann-Whitney* para comparação das diferenças entre os grupos de estudantes evadidos e de curso concluído.

Em um segundo momento foi aplicado o teste de regressão logística, a fim de verificar o grau de predição dos fatores identificados sobre a ocorrência de evasão, controlados pelas variáveis sexo, idade e área de conhecimento do curso dos alunos. Este teste investiga a relação entre uma variável dependente dicotômica e uma ou diversas variáveis independentes. Busca conhecer a força da associação entre as variáveis, quantificando esta relação (HAIR JR *et al.*, 2005; LEVIN e FOX, 2004; SIEGEL e CASTELLAN, 2006).

A regressão logística possibilita a comparação de duas ou mais variáveis ao mesmo tempo e sua relação proporcional em função da variação das mesmas. Neste estudo foi utilizada a análise de regressão logística com modelos univariado e multivariado. A análise univariada testa a relação de cada variável independente e o evento dicotômico, enquanto a análise multivariada investiga o poder de predição simultâneo das variáveis, controlando-se os efeitos das mesmas. O modelo multivariado final mantém o conjunto composto pelo menor número de variáveis com maior grau de predição (CAMPOS, 2001; HOSMER E LEMESHOW, 2000).

Para análise de regressão logística univariada das variáveis sexo, idade e área de conhecimento do curso foram definidas como categorias referência aquelas com registro do menor percentual de evadidos. Já a análise de regressão logística multivariada foi conduzida por meio de testes que inserem e retiram as variáveis até a identificação dos modelos significantes para discriminação do comportamento de evasão.

Dado o caráter documental da pesquisa, a partir de dados já previamente coletados, foi encaminhado um pedido de dispensa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao Comitê de Ética. Com o parecer de nº 785/2011 do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Campinas, campus Campinas, esta pesquisa foi aprovada com a dispensa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

4. Resultados

A seguir, serão apresentados os resultados das análises estatísticas realizadas com o conjunto de dados disponibilizados para este estudo. A organização deste capítulo se dá a partir do conjunto de objetivos do trabalho e das duas fases de análise já descritas na metodologia.

Portanto, o primeiro item será composto pelos resultados relacionados à identificação da estrutura fatorial das questões que avaliam o compromisso com o graduar-se, o compromisso com a instituição e o compromisso com o curso. Posteriormente, no segundo item, serão tratados os resultados da relação entre a composição fatorial estabelecida e o comportamento de evasão da amostra, bem como o grau de predição das variáveis independentes envolvidas.

4.1. Estrutura fatorial dos compromissos

Para a identificação da composição fatorial dos conceitos de compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso optou-se pela realização da análise fatorial exploratória da Escala de Integração Acadêmica-Social.

Como descrito no Método, a análise fatorial exploratória foi realizada sobre todas as 23 questões que compunham a escala. Porém, serão destacados os resultados referentes aos itens que, na composição da escala, previam avaliar o grau de compromisso dos estudantes com o graduar-se, de compromisso com a instituição e de compromisso com o curso. As questões envolvidas com estes constructos são:

- Q5 - Estou seguro que formar-me neste curso vai me garantir um futuro emprego.
- Q9 - Para mim é importante graduar-me pela Universidade X.
- Q12 - Estou seguro (a) da escolha que fiz do curso de graduação.
- Q21 - Estou seguro que ser formado (a) por esta universidade vai me garantir um futuro emprego.
- Q22 - É importante para mim um diploma de nível universitário.

Na estrutura original de elaboração da Escala de Integração Acadêmica-Social, as questões Q5 e Q12 previam captar o grau de compromisso dos estudantes com o curso, nas dimensões segurança profissional propiciada pelo curso e segurança quanto à escolha do curso. Já as questões Q9 e Q21 avaliavam variáveis relacionadas ao constructo de

compromisso com a instituição, enquanto a questão Q22 fazia referência ao compromisso com o graduar-se.

Para identificação da fatorabilidade da matriz, foi aplicado o teste de esfericidade de *Bartlett*, com resultado significativo ($p < 0,001$) para a correlação entre as questões na formação de fatores, e o teste de *Kaiser-Mayer-Olkin* (KMO), que obteve o índice de 0,753. Tais resultados indicam que os dados desta amostra têm consistência para serem utilizados na análise fatorial exploratória, uma vez que o coeficiente de correlação entre as questões é significativo e tem força adequada para a formação de fatores, acima do mínimo indicado de 0,600 (HATCHER, 1994; PEREIRA, 2001).

Conforme indicado na Tabela 6 foram obtidos nove fatores na análise fatorial exploratória da Escala de Integração Acadêmica-Social, a partir do critério de seleção de fatores com auto-valor (*eigenvalue*) maior que 1,000. Tal critério se mostra satisfatório, dado que os nove fatores explicam 69.1% da variabilidade dos dados, variância acima de 60% recomendada pela literatura (HARMAN, 1970; HATCHER, 1994). Observa-se também que todos os nove fatores possuem variância explicada superior a 4%, critério para definir a importância de um fator, segundo Harman (1970).

Tabela 6. Variância Explicada e *Eigenvalue* dos fatores da Escala de Integração Acadêmica-Social.

Número de Fatores	<i>Eigenvalue</i>	% Variância Explicada	% Variância Explicada Acumulada
1	4,660	20,26%	20,26%
2	2,105	9,15%	29,42%
3	1,810	7,87%	37,29%
4	1,561	6,79%	44,08%
5	1,417	6,17%	50,24%
6	1,164	5,06%	55,30%
7	1,125	4,89%	60,20%
8	1,047	4,55%	64,75%
9	1,001	4,36%	69,11%

Com a definição da solução da análise fatorial exploratória em nove fatores, foram verificados os resultados nas rotações ortogonal e oblíqua. Observou-se que os resultados nas duas rotações não indicaram diferenças na composição dos fatores. A rotação oblíqua *Promax* também não apresentou correlação entre os fatores. Com estes resultados optou-se, portanto, pela utilização dos resultados da rotação ortogonal *Varimax*.

Dos nove fatores extraídos, apenas três foram selecionados para as análises estatísticas subsequentes – os fatores 2, 3 e 7. Esta opção deu-se por somente estes três fatores apresentarem questões relacionadas às variáveis de compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso com carga fatorial acima de 0,400. De acordo com Hair Jr *et al.* (2005) a carga fatorial mínima é de 0,300, mas cargas acima de 0,400 são consideradas de maior relevância. Abaixo, na Tabela 7, seguem as questões dos fatores 2, 3 e 7, após rotação *Varimax*, com suas respectivas cargas fatoriais.

Tabela 7. Cargas dos fatores após rotação *Varimax*.

Questão	Fator 2	Fator 3	Fator 7
Q1	0,051	0,000	0,051
Q2	0,086	0,223	0,014
Q3	0,073	-0,058	-0,089
Q4	-0,209	0,111	0,159
Q5	0,765	0,296	0,187
Q6	0,110	0,229	0,162
Q7	0,107	0,830	0,136
Q8	0,000	0,005	0,268
Q9	0,244	0,299	0,718
Q10	-0,025	0,093	0,024
Q11	0,017	0,045	0,201
Q12	0,217	0,753	-0,096
Q13	0,180	0,328	0,069
Q14	-0,071	0,154	0,127
Q15	-0,145	0,205	0,392
Q16	0,128	0,054	-0,173
Q17	0,206	0,033	-0,044
Q18	0,144	-0,100	-0,155
Q19	0,135	0,193	0,017
Q20	0,354	0,041	0,023
Q21	0,856	0,116	0,253
Q22	0,282	-0,239	0,738
Q23	0,102	-0,070	-0,046

Aos resultados apresentados acima, acrescenta-se que as questões que avaliam o compromisso com o graduar-se (Q22), o compromisso com a instituição (Q9 e Q21) e o compromisso com o curso (Q5 e Q12) não apresentaram carga fatorial acima de 0,400 em nenhum outro fator da Escala de Integração Acadêmica-Social. Pode-se concluir, portanto,

que as questões que avaliam estes constructos compõem três fatores isolados das outras variáveis presentes na Escala de Integração Acadêmica-Social.

Apenas uma variável que não previa-se compor os três constructos de compromisso teve carga fatorial significativa nos fatores selecionados – a Q7, que indica a intenção do estudante de permanência no curso no próximo semestre. Assim como as questões que avaliam o compromisso com o graduar-se, o compromisso com a instituição e o compromisso com o curso, a Q7 teve carga fatorial acima de 0,400 somente em um fator, o Fator 3.

Para validação dos dados da análise fatorial, em relação à alocação dos itens nos fatores, foi verificado o valor da comunalidade das questões da Escala de Integração Acadêmica-Social para a estrutura de nove fatores. Os resultados apresentados na Tabela 8 indicam que todos os itens que avaliam o compromisso com o graduar-se, o compromisso com a instituição e o compromisso com o curso, bem como a intenção de permanência do curso no próximo semestre, estão bem explicados pelos seus respectivos fatores, com variabilidade explicada pelos fatores acima da de 60% recomendada na literatura (HATCHER, 1994).

Tabela 8. Comunalidade das questões da Escala de Integração Acadêmica-Social.

Variável	Comunalidade
Q5 Estou seguro que formar-me neste curso vai me garantir um futuro emprego.	78,45%
Q9 Para mim é importante graduar-me pela Universidade X.	69,18%
Q12 Estou seguro (a) da escolha que fiz do curso de graduação.	71,89%
Q21 Estou seguro que ser formado (a) por esta universidade vai me garantir um futuro emprego.	84,03%
Q22 É importante para mim um diploma de nível universitário.	72,99%
Q7 É provável que eu permaneça no curso no próximo semestre.	75,10%

Serão apresentadas, a seguir, as composições dos três fatores relacionados aos constructos de compromisso. Na Tabela 9 verifica-se que todos os fatores são compostos por duas questões cada, sendo que as variáveis são indicadas por ordem da carga fatorial da questão no fator.

Tabela 9. Composição dos fatores após rotação *Varimax*.

Fatores	Cargas	Itens
Fator 2 (Empregabilidade)	0,8564	Q21 Estou seguro que ser formado (a) por esta universidade vai me garantir um futuro emprego.
	0,7655	Q5 Estou seguro que formar-me neste curso vai me garantir um futuro emprego.
Fator 3 (Compromisso com o Curso)	0,8302	Q7 É provável que eu permaneça no curso no próximo semestre
	0,7534	Q12 Estou seguro (a) da escolha que fiz do curso de graduação.
Fator 7 (Compromisso com o Graduar-se e com a Instituição)	0,7382	Q22 - É importante para mim um diploma de nível universitário
	0,7189	Q9 Para mim é importante graduar-me pela Universidade X.

A Escala de Integração Acadêmica-Social foi construída sob a base teórica que previa sua composição incluindo três compromissos, sendo dois derivados da literatura internacional (compromisso com o graduar-se e compromisso com a instituição) e um terceiro derivado da literatura nacional (compromisso com o curso). No presente estudo, após análise fatorial exploratória, permaneceu a estrutura de três fatores, porém com uma nova composição de variáveis, que é descrita a seguir.

O Fator 2 inclui duas questões que tem como principal conexão a garantia do futuro emprego. A segurança conquistada pela formação em uma específica instituição (Q21) e em um determinado curso (Q5) trazem a dimensão de segurança com a empregabilidade desta formação. Tem-se aqui uma nova dimensão, que engloba parte de componentes antes entendidos como compromisso com a instituição e compromisso com o curso. Este fator será nomeado, a partir deste momento, como “empregabilidade”.

O Fator 3 tem em sua composição a questão de segurança quanto à escolha do curso de graduação (Q12) e a inclusão da questão que apresenta a intenção de permanência no curso no próximo semestre (Q7). Tal fator traz como elemento de conexão o curso de graduação, e neste sentido, optou-se em rotulá-lo como “compromisso com o curso”. É o único que traz uma questão externa aos constructos de compromisso.

O Fator 7 faz emergir a importância da formação na educação superior. Ambas as questões envolvidas fazem referência à importância do diploma, tendo ênfase no nível universitário (Q22) e na instituição específica (Q9). Percebe-se, neste fator, que as dimensões de compromisso com o graduar-se e de compromisso com a instituição compõem um só

constructo – resultado que diverge da construção teórica da Escala de Integração Acadêmica-Social, que previa estes compromissos como constructos distintos. Os resultados encontrados, portanto, serão analisados sob o conceito único de “compromisso com o graduar-se e com a instituição”.

O padrão de fidedignidade da Escala de Integração Acadêmica-Social foi estabelecido pelo coeficiente de consistência interna, através do teste de Alfa de *Cronbach*. Os valores de confiabilidade do total da escala, e dos três fatores selecionados para este trabalho, são apresentados na Tabela 10.

Tabela 10. Análise da consistência interna da Escala de Integração Acadêmica-Social.

Fator	Nº de Itens	Coefficiente Alfa (α) de <i>Cronbach</i>
Empregabilidade	2	0,859
Compromisso com o Curso	2	0,691
Compromisso com o Graduar-se e com a Instituição	2	0,588
Total da Escala	23	0,807

Verifica-se boa consistência interna para o total da Escala de Integração Acadêmica-Social ($\alpha = 0,807$), dado que permite avaliarmos a escala como instrumento fidedigno para o levantamento das informações presentes neste trabalho. Quanto aos fatores, também constatou-se boa consistência interna para o fator de empregabilidade ($\alpha = 0,859$), enquanto que a consistência interna, com α entre 0,600 e 0,800, do fator compromisso com o curso ($\alpha = 0,691$) é considerada moderada, mas aceitável para pesquisas exploratórias (PETERSON, 1994).

Porém, o resultado de baixa fidedignidade envolvendo o fator de compromisso com o graduar-se e com a instituição ($\alpha = 0,588$) exige precaução, do ponto de vista estatístico. Entretanto, por tratar-se de um valor de fronteira, próximo ao considerado aceitável para pesquisas exploratórias na literatura, aliado aos resultados de forte carga fatorial das questões no fator (conforme Tabela 7), de comunalidade dos itens (conforme Tabela 8) e de correlação entre as variáveis envolvidas acima de 0,400, optou-se por manter esta composição fatorial para as análises subsequentes.

4.2. Relação e predição dos compromissos para evasão

Serão apresentados, a seguir, os testes estatísticos para análise da relação entre os fatores extraídos da Escala de Integração Acadêmica-Social, após análise fatorial exploratória, e o comportamento de evasão dos estudantes da amostra. Conforme descrito em Método, para esta fase, foram selecionados 376 estudantes que responderam a Escala de Integração Acadêmica-Social e tiveram os dados de evasão e conclusão disponibilizados pela instituição.

Haverá a distinção dos resultados em dois sub-itens. No sub-item 4.2.1. apresenta-se a relação entre os três fatores identificados e a evasão de cursos de graduação. Já no sub-item 4.2.2. descreve-se o grau de predição dos três fatores sobre a evasão, controlados pelas variáveis sexo, idade e área de conhecimento do curso dos alunos.

4.2.1. Relação entre fatores de compromisso e evasão

Para seleção dos testes estatísticos adequados, foram realizados previamente os testes de normalidade para os escores dos três fatores da Escala de Integração Acadêmica-Social. Verifica-se, na Tabela 11, que houve desvio significante da normalidade em todos os fatores selecionados.

Tabela 11. Testes de normalidade dos dados para os fatores de compromisso da Escala de Integração Acadêmica-Social.

Fator	Teste de <i>Shapiro-Wilk</i>	Teste de <i>Kolmogorov-Smirnov</i>
Empregabilidade	W=0.937; P<0.001	D=0.156; P<0.010
Compromisso com o Curso	W=0.714; P<0.001	D=0.263; P<0.010
Compromisso com o Graduar-se e com a Instituição	W=0.728; P<0.001	D=0.307; P<0.010

Com a definição da não normalidade dos dados, foram analisadas as diferenças entre os grupos de evadidos e de curso concluído, por meio do teste de *Mann-Whitney*, para os fatores empregabilidade, compromisso com o curso e compromisso com o graduar-se e com a instituição. Conforme indicado na Tabela 12, dois dos fatores apresentam diferenças significantes entre evadidos e curso concluído.

Tabela 12. Comparação dos fatores entre evadidos e curso concluído.

Curso concluído				Evadidos			Valor-p
Fator	Média	D.P.	Mediana	Média	D.P.	Mediana	
Empregabilidade	2,33	0,99	2,00	2,70	1,03	2,50	p=0,015
Compromisso com o Curso	1,49	0,70	1,00	1,91	1,12	1,50	p=0,018
Compromisso com o Graduar-se e com a Instituição	1,43	0,64	1,00	1,57	0,71	1,50	p=0,147

Os resultados indicam diferenças significantes entre os grupos de evadidos e de curso concluído para os fatores de empregabilidade e de compromisso com o curso. Observa-se, nestes fatores, o menor valor de pontuação média entre os de curso concluído. Enquanto a empregabilidade tem valor médio de 2,33 (desvio padrão de 0,99) entre os de curso concluído, os evadidos apresentam média de 2,70 (desvio padrão de 1,03). O compromisso com o curso tem valor médio de 1,49 (desvio padrão de 0,70) entre os de curso concluído e de 1,91 (desvio padrão de 1,12) entre os evadidos.

Portanto, o maior ou menor grau de segurança com a empregabilidade e de compromisso com o curso relacionam-se com o comportamento de evasão ou conclusão desta amostra de estudantes, sendo que os alunos de menor compromisso com o curso e de menor segurança com a empregabilidade tem maior incidência de evasão. Não houve diferença significante entre os estudantes de curso concluído e evadidos nos resultados de compromisso com o graduar-se e com a instituição no teste de *Mann-Whitney*.

4.2.2. Predição entre fatores de compromisso e evasão

Serão apresentados, a seguir, os resultados da análise de regressão logística, que identifica, entre as variáveis de interesse deste estudo, as preditoras do comportamento de evasão. Serão consideradas na análise as variáveis idade, sexo e área de conhecimento do curso dos estudantes, bem como os fatores de empregabilidade, de compromisso com o curso e de compromisso com o graduar-se e com a instituição, resultantes de análise fatorial exploratória da Escala de Integração Acadêmica-Social.

Inicialmente, serão apresentados os dados da regressão logística univariada, que considera separadamente cada uma das variáveis de interesse. Posteriormente, será

apresentada a análise de regressão logística multivariada, onde serão testados os modelos significantes de seleção das variáveis conjuntamente.

Ao realizar o teste de regressão logística univariada para avaliar o poder de predição de cada uma das variáveis para o comportamento de evasão foram obtidos resultados similares aos do teste *Mann-Whitney*, que destacou a diferença significativa entre os grupos de evadidos e de curso concluído para dois dos fatores identificados. Tais resultados podem ser conferidos na Tabela 13:

Tabela 13. Análise de regressão logística univariada para evasão.

Variável	Categorias	Valor-p	O.R.*	IC 95% O.R.*
Idade	≤18 anos (ref.)	---	1,00	---
	19 anos	0,296	1,55	0,68 – 3,55
	20 anos	0,482	1,40	0,55 – 3,56
	≥21 anos	0,037	2,41	1,05 – 5,51
Sexo	Feminino (ref.)	---	1,00	---
	Masculino	0,268	1,40	0,77 – 2,55
Área do Curso	Exatas e Tecn. (ref.)	---	1,00	---
	Artes	0,362	1,52	0,62 – 3,71
	Biológicas e Saúde	0,678	1,18	0,54 – 2,61
	Humanas	0,743	1,14	0,53 – 2,45
Empregabilidade	Variável contínua	0,016	1,421	1,068 – 1,893
Compromisso com o Curso	Variável contínua	<0,001	1,722	1,259 – 2,356
Compromisso com o Graduar-se e com a Instituição	Variável contínua	0,161	1,342	0,890 – 2,025

* OR (*Odds Ratio*) = Razão de risco para evasão; (n=325 não-evadidos e n=51 evadidos).
 IC 95% OR = Intervalo de 95% de confiança para a razão de risco. Ref.: nível de referência.

A regressão logística univariada, portanto, confirmou a empregabilidade e o compromisso com o curso como importantes variáveis para prever o comportamento de evasão dos estudantes desta amostra. O resultado indicou que o risco de evasão aumenta 42,1% a cada um ponto no escore de grau de segurança com a empregabilidade. Já para o compromisso com o curso, há um aumento de 72,2% no risco de evasão a cada um ponto no escore da escala neste fator. Esta análise também confirma o compromisso com o graduar-se e com a instituição como não significativo fator de risco para prever a evasão desta amostra.

Na análise das variáveis idade, sexo e área de conhecimento do curso foram definidas as categorias com menor percentual de evadidos como referência de comparação com as demais. Neste sentido, foram definidos os grupos de menores de 18 anos de idade, sexo

feminino e de estudantes dos cursos de exatas e tecnológicas como categorias referência nas suas respectivas variáveis. O resultado da regressão logística univariada destas variáveis descarta o poder de prever a evasão das categorias de sexo e de área de conhecimento do curso. Importante observar a inclusão do grupo de estudantes ingressantes com idade acima de 21 anos como grupo de risco.

Para análise multivariada foram testados todos os diversos modelos de combinação de variáveis possíveis. Foram consideradas como variáveis independentes a idade, o sexo, a área de conhecimento do curso, a empregabilidade, o compromisso com o curso e o compromisso com o graduar-se e com a instituição.

Após a realização dos testes, verificou-se que não houve combinação de variáveis que resultassem modelos significantes para discriminar o risco de evasão dos estudantes desta amostra. De todos os modelos testados, apenas dois deles foram considerados significantes, ambos compostos por apenas uma variável. Para os modelos significantes selecionados, foram verificados os níveis de acurácia, com a “estatística c”. Quanto mais próximo de 1,0 a estatística c estiver, maior acurácia terá o modelo obtido (HOSMER E LEMESHOW, 2000).

O modelo significativo de maior acurácia foi composto pelo fator compromisso com o curso, com estatística $c = 0,605$. Os resultados do modelo obtido podem ser observados na Tabela 14.

Tabela 14. 1º Modelo de análise de regressão logística multivariada para evasão.

Variáveis Selecionadas	Categorias	Valor-p	O.R.*	IC 95% O.R.*
1. Compromisso com o Curso	Variável contínua	<0,001	1,722	1,259 – 2,356

* OR (*Odds Ratio*) = Razão de risco para evasão; (n=325 não-evadidos e n=51 evadidos). Estatística $c=0.605$. IC 95% OR = Intervalo de 95% de confiança para a razão de risco.

Dado a seleção de apenas uma variável para o modelo, os resultados de risco de evasão são idênticos aos de regressão logística univariada para a variável independente compromisso com o curso. O modelo de maior acurácia, portanto, prevê um significativo aumento de risco de 72,2% a cada um ponto no preenchimento da escala neste fator, tendo os estudantes com menor grau de compromisso com o curso maior risco de evasão.

O segundo modelo obtido pela análise de regressão logística multivariada é composto pela variável empregabilidade. Com estatística $c = 0,596$, acurácia menor ao do modelo anterior, os resultados deste modelo podem ser observados na Tabela 15.

Tabela 15. 2º Modelo de análise de regressão logística multivariada para evasão.

Variáveis Seleccionadas	Categorias	Valor-P	O.R.*	IC 95% O.R.*
1. Empregabilidade	Variável contínua	0,016	1,421	1,068 – 1,893

* OR (*Odds Ratio*) = Razão de risco para evasão; (n=325 não-evadidos e n=51 evadidos). Estatística c=0.596.
IC 95% OR = Intervalo de 95% de confiança para a razão de risco.

Os resultados relacionados ao modelo composto pela empregabilidade ressaltam significativo aumento do risco de evasão em 42,1% a cada um ponto de preenchimento da escala no fator. Neste modelo são considerados os de maior risco aqueles que possuem menor grau de segurança com a empregabilidade.

Observa-se que os modelos obtidos pela análise de regressão logística multivariada selecionaram, separadamente, os dois fatores identificados como significantes para entender o comportamento de evasão na análise de regressão logística univariada. Porém, a variável idade, que obteve diferença significativa na análise univariada para grupo de alunos ingressantes acima de 21 anos, não foi selecionada como compondo modelo significativo quando desta análise multivariada.

Ressalta-se também que as variáveis de compromisso com o curso e empregabilidade, separadamente, são significantes para prever o risco de evasão, mas não foram selecionadas como modelos significativos quando as variáveis são combinadas. São, portanto, modelos que não necessitam da inclusão de outras variáveis, dentre as investigadas, para a previsão do comportamento de evasão do curso de graduação nesta amostra de estudantes, ou seja, nenhuma das outras variáveis investigadas alterou o grau de previsão desses fatores.

Com a seleção dos dois modelos apresentados, optou-se por verificar a probabilidade de evasão de cada um deles, de acordo com a pontuação dos estudantes na Escala de Integração Acadêmica-Social em seus respectivos fatores. Tal resultado pode ser conferido na Tabela 16, que segue abaixo.

Tabela 16. Comparação da probabilidade de evasão entre os modelos obtidos.

Valor de Empregabilidade	Probabilidade de evasão	Valor de Compromisso com o Curso	Probabilidade de evasão
1,0	0,085	1,0	0,098
1,5	0,099	1,5	0,125
2,0	0,116	2,0	0,158
2,5	0,135	2,5	0,197
3,0	0,157	3,0	0,244
3,5	0,182	3,5	0,298
4,0	0,210	4,0	0,357
4,5	0,240	4,5	0,422
5,0	0,274	5,0	0,489

A probabilidade de evasão é pequena para estudantes que responderam a Escala de Integração Acadêmica-Social com maior segurança com a empregabilidade e maior compromisso com o curso, representados pelo valor 1,0 no fator. A alta segurança com a empregabilidade indica risco de evasão de 8,5%, enquanto o alto compromisso com o curso apresenta risco de 9,8% de evasão nesta amostra de estudantes.

O contraste de resultados entre os dois compromissos é melhor observado quando analisado o risco de evasão da menor segurança com a empregabilidade e o do menor compromisso com o curso, representados pelo valor 5,0 na resposta à escala nestes fatores. Os estudantes desta amostra com baixa segurança com a empregabilidade possuíam risco de 27,4% de evasão, enquanto os estudantes da amostra com baixo compromisso com o curso tinham risco de 48,9% de evasão. Tais resultados, associados aos de estatística c dos modelos, indicam maior poder discriminatório do risco de evasão através do fator compromisso com o curso.

5. Discussão

Para apresentação da discussão deste trabalho, optou-se por manter a estrutura de itens utilizada no capítulo de Resultados, organizada a partir do conjunto de objetivos do estudo e das duas fases de análise decorrentes.

Portanto, o primeiro item discute a estrutura fatorial identificada das questões que avaliam o compromisso com o graduar-se, o compromisso com a instituição e o compromisso com o curso. Posteriormente, no segundo item, serão discutidos os resultados da relação entre a composição fatorial estabelecida e o comportamento de evasão da amostra.

5.1. Estrutura fatorial dos compromissos

Construída principalmente a partir dos resultados dos estudos de convergência dos modelos de Tinto (1975; 1993) e Bean (1980; 1982; 1983) realizados por Cabrera *et al.* (1992) e Cabrera, Nora e Castañeda (1993), a Escala de Integração Acadêmica-Social incluía questões que avaliavam o grau de três compromissos bem delimitados pela literatura nacional e internacional: o compromisso com o graduar-se, o compromisso com a instituição e o compromisso com o curso. Porém, a composição fatorial identificada, através da análise fatorial exploratória do instrumento, manteve a estrutura de três fatores, mas com algumas diferenças importantes em relação à base da literatura que permeou a construção do mesmo.

Dentre as 23 questões da Escala de Integração Acadêmica-Social, cinco estavam diretamente relacionadas ao conceito de compromisso. Estas, como parte dos objetivos deste trabalho, foram destacadas na análise dos resultados. Com nove fatores extraídos na análise fatorial exploratória, três deles incluíram questões de compromisso com carga fatorial acima de 0,400, tendo cada um dos fatores dois itens. Apenas um item que não tinha pretensão de avaliar o grau de compromisso foi incluído nos fatores selecionados, sendo esta a questão que avaliava a intenção do estudante em permanecer no curso no próximo semestre.

Esta composição fatorial estabelecida, apesar de manter três constructos, indicou uma nova estrutura de variáveis com aspectos que diferem da conceituação explorada na literatura nacional e internacional. Os fatores extraídos foram: a empregabilidade, o compromisso com o curso e o compromisso com o graduar-se e com a instituição.

O primeiro fator, apresentado como empregabilidade, abrange os itens que avaliam a segurança de que ser formado por uma específica instituição ou por um específico curso vai

garantir um futuro emprego. A dimensão da segurança profissional que a formação garante ao estudante é fortemente observada neste fator. Conceito não considerado nos estudos nacionais e internacionais sobre compromisso, a extração deste fator engloba questões que na construção do instrumento pretendiam avaliar aspectos relacionados ao compromisso com a instituição e ao compromisso com o curso.

Segundo Tinto (1975) os compromissos refletem as avaliações realizadas, satisfações e decepções vivenciadas durante o período acadêmico. Interessante observar que este fator é composto por itens que refletem as escolhas de instituição e de curso pelo estudante. Pode-se supor que o estudante também escolhe a instituição e o curso a partir da avaliação de que esta decisão vai lhe garantir uma carreira profissional e que, durante a integração acadêmica e social, há uma reflexão a respeito das consequências profissionais das escolhas realizadas.

Para Gondim (2002) a identidade profissional é construída ao longo da formação, dado que a escolha inicial pode ter sido realizada com base em uma imagem idealizada ou distorcida da realidade, que aos poucos vai sendo redefinida, construindo um vínculo com o curso. Neste sentido, Mercuri, Polydoro e Silveira (1998) já haviam identificado que a continuidade dos alunos em cursos de segunda e terceira opção ocorre devido o envolvimento e o entendimento sobre as possibilidades profissionais da carreira cursada, dado que ressalta a importância das instituições e das coordenações de curso promoverem ações que estimulem o desenvolvimento da segurança com a empregabilidade. De acordo com Melo e Borges (2007) a inadequação da preparação para o mercado de trabalho, a falta de integração entre teoria e prática e a falta de preparo para a rotina do trabalho são avaliações negativas realizadas por estudantes insatisfeitos no momento de transição do ensino superior para a atuação profissional.

Na literatura internacional aspectos próximos ao conceito de empregabilidade são pouco estudados. Foi possível observar relações no modelo teórico de evasão de Bean (1980), com a variável “valor prático da formação para a empregabilidade” dentre os determinantes organizacionais que compõem o segundo estágio do modelo de influências indiretas para a evasão. Cabrera *et al.* (1992), Cabrera, Nora e Castañeda (1993) e Nora e Cabrera (1993), ao convergirem as variáveis dos modelos de Tinto (1975; 1993) e Bean (1980; 1982; 1983) incluíram, após análise fatorial exploratória, a variável “valor prático da formação para a empregabilidade” como pertencente ao constructo de compromisso com a instituição.

A emergência deste fator traz uma importante dimensão, o da relevância do emprego e da carreira na formação dos estudantes brasileiros. Prestar exames de vestibular e cursar o

nível superior é tido como condição principal para inserção no mercado profissional e ascensão social por pais e adolescentes após o fim do ensino médio (RIBEIRO, 2005; SPARTA e GOMES, 2005). Segundo Pachane (2003) a maioria dos estudantes preocupa-se, prioritariamente, com os aspectos da profissão e da carreira na educação superior, dado que os estudantes participantes de sua pesquisa buscavam a universidade, inicialmente, para obter formação profissional e garantir qualificação no mercado de trabalho ou queriam formação profissional visando ascensão econômico-social e qualidade de vida ou preocupavam-se somente com a obtenção do diploma independente da formação.

Tal constatação, ainda que indique o viés profissional do ensino superior no país, não elimina a ideia de que estudar este nível de ensino permite mais do que um diploma ou a garantia de um emprego, mas a formação integral do sujeito. Mesmo que o motivo de entrada e conclusão da graduação pelo estudante tenha forte viés profissional, o período de formação na educação superior se mantém como propício para mudanças profundas no indivíduo com desenvolvimento de competências não só vocacionais ou de carreira, mas também sociais, acadêmicas e cognitivas (ALMEIDA e SOARES, 2003; PASCARELLA e TARENZINI, 2005; FERREIRA, ALMEIDA e SOARES, 2001).

O segundo fator, nomeado de compromisso com o curso, é composto por dois itens que possuem como elo de conexão a palavra curso. A primeira questão avalia a segurança quanto à escolha do curso de graduação, enquanto a segunda indica a intenção do estudante em permanecer no curso no próximo semestre.

Na literatura nacional são frequentemente incluídos aspectos relacionados ao compromisso com o curso nos mais diversos estudos. Este conceito foi evidenciado no contexto brasileiro da evasão da educação superior por Mercuri e Polydoro (2003), que trazem a emergência de aspectos relacionados à definição do curso de ingresso.

O compromisso com o curso foi construído na literatura a partir de duas dimensões (segurança quanto à escolha do curso e segurança profissional propiciada pelo curso) que não se agrupam na análise fatorial deste instrumento. Segundo Bridi (2000) a segurança quanto à escolha do curso se refere à natureza das atividades que são desenvolvidas no curso, bem como desejos, expectativas, interesses e aptidões dos estudantes em relação a eles, enquanto a segurança profissional propiciada pelo curso se refere ao acesso, à disponibilidade e a extensão do mercado de trabalho, além das condições, amplitude e viabilidade financeira do campo de trabalho. A autora, em seu estudo sobre este constructo, já observava diferenças e a não correlação direta entre as dimensões do compromisso com o curso, que teria seu grau

mais decorrente da segurança quanto à escolha do curso do que da segurança profissional propiciada pela formação neste curso. Na estrutura fatorial identificada neste trabalho há a separação dos dois componentes, tendo a segurança quanto à escolha do curso se mantido como dimensão original ao conceito de compromisso com o curso, enquanto a segurança profissional propiciada pela formação no curso passa a compor, separadamente, aspectos do fator de empregabilidade.

Único item que não avalia, na construção original do instrumento, dimensões do constructo de compromisso, a intenção de permanecer no curso mostrou-se associada à segurança quanto à escolha do curso. Tal resultado indica uma relação entre o atendimento propiciado pelo curso aos interesses e aptidões dos estudantes e sua decisão de permanecer estudando neste curso.

Há diversos autores internacionais que incluem a variável intenção em suas pesquisas, mas sempre como variável isolada e preditora do comportamento de evasão. Pascarella, Duby e Iverson (1983) e Braxton, Milem e Sullivan (2000) incluíram a variável de “intenção” de evadir ou permanecer e identificaram que esta teria impacto direto na decisão de evadir, sendo influenciada pelo nível de compromisso com a instituição, mas não pelo compromisso com o graduar-se. Bean (1983) adiciona ao seu segundo modelo teórico o conceito da “intenção de sair da instituição”, que passa a ser a única variável determinante para prever a evasão, sendo influenciada pelas demais variáveis do modelo, incluindo os conceitos equivalentes aos de empregabilidade e de compromisso com o graduar-se, com a instituição e com o curso. A intenção de permanência também esteve presente nos estudos de Cabrera *et al.* (1992) e Cabrera, Nora e Castañeda (1993), que validam os modelos de Tinto (1975; 1993) e Bean (1980; 1982; 1983) como variável influenciada pelos compromissos com o graduar-se e com a instituição, sendo a intenção definida no modelo final como preditora da evasão. Com Sandler (2000), a confiança que o estudante tem de sua capacidade e de suas decisões de carreira tem influência direta na intenção de evadir, papel também observado pelo compromisso com a instituição, mas não pelo compromisso com o graduar-se.

Percebe-se nos diferentes estudos, portanto, a variável intenção de evasão como associada ao comportamento de evasão e influenciada por outras variáveis de compromisso. Este dado ressalta a ideia de que a segurança quanto à escolha do curso pode estar fortemente relacionada à decisão de permanência entre os estudantes desta amostra. Uma diferença importante no texto do item da Escala de Integração Acadêmica-Social em relação aos trabalhos dos autores citados é a inclusão da palavra “curso” na questão apresentada ao

estudante. Tal fato também pode ter influenciado a alta correlação com o item de segurança quanto à escolha do curso.

O terceiro fator extraído da análise fatorial da Escala de Integração Acadêmica-Social foi nomeado de compromisso com o graduar-se e com a instituição. Este constructo abrange as duas dimensões dos compromissos do modelo teórico de Tinto (1975) em um só fator, dado que é composto por itens que fazem referência à importância da obtenção do diploma no nível universitário, e do graduar-se em uma instituição específica. Esta composição diverge do modelo original e da construção da escala, que previa estes como compromissos distintos.

Apesar da conceituação inicial do modelo de Tinto (1975) prever os componentes deste compromisso como dois fatores distintos, e haver uma série de trabalhos no Brasil e no exterior que utilizam desta estrutura, foi possível identificar na literatura estudos que compartilham dos resultados de que estas variáveis podem tratar de um mesmo constructo. Destaca-se Pascarella e Terenzini (1980) que, ao propor a análise fatorial exploratória da Escala de Integração Institucional, que possui itens que avaliavam as variáveis do modelo de Tinto (1975), identificaram proximidade entre os dois compromissos, compondo um só fator. Este mesmo instrumento foi utilizado tendo os compromissos como fator único por Nora, Attinasi e Matonak (1990). Beil *et al.* (1999) também não separam o compromisso em duas variáveis, com o graduar-se e com a instituição, avaliando a partir de um só fator, nomeado no estudo como “compromisso em continuar na universidade”.

Os resultados referentes ao fator de compromisso com o graduar-se e com a instituição devem ser avaliados com a devida precaução, dado que o valor alfa de consistência interna do fator foi próximo de baixa fidedignidade. Aliado ao número limitado de itens que compõem o fator e uma vasta literatura que o considera como componentes distintos, esta composição deve ser investigada com parcimônia e ser validada em novas pesquisas. Ainda sim, como trata-se de um conceito pouco explorado no contexto nacional, é importante ressaltar o indicativo de que os estudantes brasileiros podem ter um olhar diferente para tal conjunto de variáveis.

Com relação ao primeiro objetivo deste trabalho, de identificar, descrever e analisar a estrutura fatorial dos compromissos com o graduar-se, com a instituição e com o curso em estudantes brasileiros, pode-se concluir que os resultados do presente trabalho trazem uma nova dimensão de estrutura que possibilita a ampliação das discussões a respeito destes conceitos.

Observa-se que a estrutura fatorial identificada apresenta uma divergência da literatura internacional, ao propor o agrupamento do compromisso com o graduar-se e do compromisso com a instituição como fator único. Ao mesmo tempo, diverge da literatura nacional ao indicar uma estrutura do compromisso com o curso que não compreende a segurança profissional propiciada pelo curso. Propõe ainda, uma nova dimensão, da empregabilidade, que até então não havia sido explorada.

A literatura, porém, como resultado da introdução deste trabalho, indicava diferenças de abordagem, definição dos conceitos, e variações metodológicas que promoviam a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre estes constructos e os resultados aqui apresentados confirmam a importância da decisão de ampliar a investigação sobre a composição fatorial dos compromissos com o graduar-se, com a instituição e com curso, e até a inclusão de um nova possibilidade, da empregabilidade.

5.2. Relação e predição dos compromissos para evasão

A partir da definição da estrutura fatorial, em que emergiu as dimensões da empregabilidade, de compromisso com o curso e de compromisso com o graduar-se e com a instituição, segue a discussão dos demais objetivos deste estudo que são: identificar, descrever e analisar a relação entre os fatores identificados e a evasão de cursos de graduação e o grau de predição dos fatores identificados sobre a evasão, controlados pelas variáveis sexo, idade e área de conhecimento do curso dos alunos.

A relação entre os fatores extraídos da análise fatorial exploratória e o comportamento de evasão da amostra de estudantes universitários deste estudo foi avaliada através dos resultados do teste *Mann Whitney*. Nesta análise, dois dos fatores apresentaram diferenças significantes entre os grupos de evadidos e de curso concluído, o da empregabilidade e o de compromisso com o curso.

Nestas duas dimensões, o maior ou o menor grau do estudante relacionou-se com o comportamento de evasão ou de conclusão da amostra, sendo que os estudantes evadidos apresentaram menor grau de segurança com a empregabilidade e de compromisso com o curso do que os estudantes de curso concluído. Tal relação significativa não é observada quando analisada as diferenças entre os grupos de estudantes para o compromisso com o graduar-se e com a instituição.

Estes resultados vão ao encontro dos achados da literatura nacional que apresenta o compromisso com o curso como principal determinante da decisão de evasão ou permanência do estudante. Ainda que a empregabilidade trate de uma nova variável, antes não estudada, sabe-se que parte de sua estrutura também já vinha sendo indicada como significativa para o estudo da evasão no país, segurança profissional propiciada pelo curso.

Interessante observar que o compromisso com o graduar-se e com a instituição manteve-se como o compromisso de mais alto grau, tanto entre o grupo de estudantes evadidos quanto no de curso concluído. Este dado confirma análise dos estudos nacionais realizado por Azzi, Mercuri e Moran (1996) de que a evasão não correspondia à desistência da educação superior, já que a maioria voltava a frequentar um novo curso no ano seguinte, nem representava insatisfação com a instituição, que muitas vezes continuava a mesma – mantendo-se, portanto, o alto grau dos compromissos com o graduar-se e com a instituição entre os evadidos.

O compromisso com o graduar-se e o compromisso com a instituição já vinham sendo, portanto, avaliados na literatura nacional como não associados ao comportamento de evasão do estudante brasileiro, e os resultados deste estudo mantêm a tendência de tal característica. Na pesquisas de Azzi, Mercuri e Moran (1996) e Mercuri (1999) identificou-se que a grande maioria dos alunos evadidos apontava aspectos relacionados ao compromisso com o curso como determinante para a não continuidade no curso matriculado frente a poucos que indicaram o compromisso com a instituição e o compromisso com o graduar-se. Ajub (1998) também observou em seu estudo que os alunos do primeiro ano apontavam grandes dificuldades de integração à vida universitária e de compromisso com a instituição, mas que, para os estudantes que não evadiram, não foi a superação destas dificuldades que os fez permanecerem no ensino superior, e sim, um alto grau de compromisso com o curso.

Percebe-se, na literatura internacional, um papel determinante muito expressivo do compromisso com a instituição para o entendimento da evasão, presente na quase unanimidade dos trabalhos. Por outro lado, há divergências com relação ao papel do compromisso com o graduar-se que, dentre 28 pesquisas identificadas, não foi considerada como variável de pesquisa em cinco estudos (BERGER e BRAXTON, 1998; BERGER e MILEM, 1999; BRAXTON, MILEM e SULLIVAN, 2000; PASCARELLA, SMART e ETHINGTON, 1986; WOOSLEY e MILLER, 2009) e teve sua importância de papel de influência direta para permanência do estudante não confirmada em oito pesquisas (BEAN, 1980; DAVIDSON, BECK e MILLIGAN, 1993; GETZLAF *et al.*, 1984; GUARINO e

HOCEVAR, 2005; MALLETE e CABRERA, 1991; PASCARELLA e CHAPMAN, 1983; PASCARELLA, DUBY e IVERSON, 1983; SANDLER, 2000). Quando estes compromissos se agrupam em um único fator, para estudantes brasileiros, observou-se que não mantém uma relação significativa com o fenômeno da evasão.

Dada a importância da definição do curso de ingresso no contexto nacional, podemos supor que a instituição de ensino pode não ser objeto de preocupação principal quando da escolha de qual caminho seguir na educação superior, como é observado em estudantes do exterior, especialmente norte-americanos. A instituição de ensino, no Brasil, passa a ser o meio de acesso ao curso desejado, o meio de conquista da formação e do diploma ou até mesmo o meio para a conquista de um bom emprego. Segundo Pascarella e Terenzini (2005) as instituições de ensino têm papel fundamental, pois são importantes como estímulo para o desenvolvimento do envolvimento e compromisso do estudante, mas, nesta amostra de estudantes brasileiros, não é fator discriminante para influenciar a evasão.

Para avaliar o grau de predição dos três compromissos sobre a evasão foi utilizada a análise de regressão logística, sendo univariada para verificar a predição das variáveis isoladamente e multivariada para verificar a predição dos compromissos quando controlados pelas variáveis sexo, idade e área de conhecimento do curso dos alunos.

Na análise dos resultados da regressão logística univariada houve similaridade aos resultados anteriores de *Mann Whitney* com relação aos fatores identificados. A empregabilidade e o compromisso com o curso indicaram risco significativo de predição do comportamento de evasão para a amostra de estudantes utilizada, sendo considerado como grupo de risco aqueles alunos com menor grau de segurança com a empregabilidade e menor compromisso com o curso. Já o compromisso com o graduar-se e com a instituição não indicou a mesma significância.

A partir do objetivo de inclusão das variáveis que caracterizam os sujeitos da pesquisa na análise multivariada, e como condição para tal análise, estas variáveis também foram incluídas na análise de regressão logística univariada. Porém, apenas um grupo de estudantes indicou risco significativo de predição do comportamento de evasão, os alunos ingressantes maiores de 21 anos. Demais características dos estudantes não foram consideradas de risco significativo, quando analisadas separadamente em suas categorias.

Este resultado vai ao encontro dos pressupostos de Tinto (1975), que coloca as características pessoais dos estudantes como início de seu modelo longitudinal para a evasão, influenciando a composição dos compromissos iniciais, mas sem determinação direta no

comportamento de evasão. Pascarella e Terenzini (1983) e Terenzini *et al.* (1985), ao validarem o *path model* do modelo, também não encontram relação entre tais características e a evasão.

Porém, em algumas pesquisas que avaliam a relação entre o compromisso e a evasão, e em que houve a inclusão de características do estudante como variável de estudo, foram obtidas diferenças significantes. Pascarella e Terenzini (1980) indicaram que o fator compromisso com o graduar-se e com a instituição diferenciava o grupo dos que permaneceram na formação dos que evadiram, tendo o fator relação mais forte entre os homens. Pascarella, Smart e Ethington (1986) indicaram significativo impacto do compromisso com a instituição para determinar a conclusão do curso entre homens, mas não entre mulheres. Bean (1980) também identifica diferenças de força da influência das variáveis de seu modelo entre homens e mulheres, sendo que o valor prático da formação para a empregabilidade foi um indicador significativo para prever a permanência de mulheres e não dos homens. Mutter (1992) identificou que o compromisso com o graduar-se e o compromisso com a instituição foram de valor mais alto em estudantes negros, em comparação com os estudantes brancos. Braxton, Sullivan e Johnson (1997; *apud* BRAXTON *et al.*, 2004) indicaram que a proposição “as características de ingresso do estudante afetam diretamente a probabilidade de persistência na universidade” pode ser considerada, ao lado dos compromissos subsequentes com o graduar-se e com a instituição, como de maior poder explicatório do modelo de Tinto (1975). No Brasil, Braga, Peixoto e Bogutchi (2003) identificaram correlação entre gênero, área do conhecimento e desempenho no curso, medido pelo percentual de reprovação nas disciplinas, e permanência no curso.

Os autores acima identificaram diferenças relacionadas ao gênero e a área de conhecimento do curso o que não ocorreu no presente trabalho. Por outro lado, não identificou-se trabalhos que apontassem diferenças relacionadas a faixa etária dos estudantes, o que ocorreu neste estudo em relação a faixa de 21 anos ou mais. Portanto, há necessidade de maior investigação sobre a relação entre ingressantes adultos e a evasão, especialmente pelo momento de crescimento da educação superior que possibilita o maior acesso de novos públicos, como os de estudantes adultos e estudantes-trabalhadores (ALMEIDA e SOARES, 2003).

Por fim, quando aplicado o teste de regressão logística multivariada, foram testados os modelos significantes de seleção das variáveis conjuntamente. Constatou-se, porém, que não houve combinação de variáveis que resultassem em modelos significantes para prever o risco

de evasão dos estudantes desta amostra. Entre todos os modelos testados, dois foram significantes, ambos compostos por apenas uma variável – um para a empregabilidade e outro para o compromisso com o curso, sendo este último o de maior acurácia.

Das variáveis com significativa predição do risco de evasão na análise de regressão logística univariada, duas voltam a aparecer, nas análises multivariadas. São a empregabilidade e o compromisso com o curso, que constituem modelos separados que mostraram não necessitam da inclusão das demais variáveis para a maior previsão do comportamento de evasão do curso de graduação desta amostra.

Estes resultados indicam que, pode-se, exclusivamente através do grau de segurança do estudante com a empregabilidade ou de compromisso com o curso, avaliar o risco de evasão do estudante. Não há necessidade de se considerar nenhuma das outras variáveis, dentre as investigadas, pois estas não vão alterar de maneira significativa o poder de predição da empregabilidade e do compromisso com o curso.

Na comparação entre os riscos de evasão da empregabilidade e do compromisso com o curso, houve a indicação que há maior poder discriminatório e acurácia da predição do risco de evasão através do compromisso com o curso. Estudantes com o menor grau de compromisso com o curso possuíam quase o dobro de probabilidade de evasão em relação aos estudantes com o menor grau de segurança com a empregabilidade. Adiciona-se que os valores médios de resposta à escala, sejam de estudantes evadidos ou de curso concluído, indicam maior grau de compromisso com o curso do que de segurança com a empregabilidade.

Pode-se entender, portanto, que a empregabilidade, resultante das escolhas de instituição e de curso pelo estudante ao ingressar na educação superior, tem relação com a decisão de evasão do curso de graduação, mas é o atendimento vocacional do curso às aptidões e interesses do aluno que vai pesar com maior força no comportamento de permanência. Nesta linha de raciocínio, Mercuri e Grandin (2002) já haviam identificado em sua pesquisa que o componente de segurança quanto à escolha do curso estava mais associado aos que evadiram do que o de segurança profissional. Bridi (2000) também observou que o grau de segurança quanto à escolha do curso dos estudantes de seu estudo apresentou valor significativamente mais forte do que o valor do grau de segurança profissional propiciada pelo curso. Estudo do Núcleo de Apoio aos Estudos de Graduação NAEG da Faculdade de Educação da USP (*apud* RIBEIRO, 2005) indicou que a maioria dos estudantes justificava a

evasão pela má escolha do curso e um número menor se mostrava insatisfeito com o mercado de trabalho da profissão escolhida.

Outros estudos nacionais, como de Mercuri e Oliveira (2002), Braga, Peixoto e Bogutchi (2003), Moura e Menezes (2004), Brissac (2009) e Scali (2009), indicaram a não correspondência do curso às expectativas iniciais ou a decisão do curso de ingresso como fator mais importante para a decisão de não continuar o curso de graduação. Segundo Oliveira *et al.* (2007) estar em um curso sem motivação, com o qual não se identifica pode impedir que o estudante sinta-se realizado profissionalmente ou abandone o curso. Para Silva (2008) a maturação da identidade profissional e o comprometimento com a carreira tendem a crescer com o passar dos anos acadêmicos se o estudante mantiver-se compromissado com o curso.

Entretanto, Bardagi (2007) indicou que a fragilidade na escolha inicial aliada a pouca atividade exploratória, percepção negativa do mercado de trabalho e expectativas irrealistas sobre a carreira tem grande impacto para a decisão de não continuidade no curso de ingresso, sendo que o maior comprometimento com a carreira leva também à maior satisfação e menor probabilidade de abandono de curso. Bardagi, Lassance e Paradiso (2003) também apontaram, em sua pesquisa, que aspectos relacionados ao alto grau de segurança quanto à escolha do curso estavam mais relacionados à satisfação, enquanto que a insatisfação dos estudantes apresentava maiores relatos de baixo grau de segurança com a carreira profissional.

Ressalta-se que, ainda que não tenha havido combinação entre as variáveis deste estudo, segundo Bardagi e Hutz (2009), a opção do estudante de não continuar no curso, na instituição ou com os estudos de nível superior, em geral, não ocorre a partir de um único episódio marcante. A Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão (1996) já mencionava, em seu relatório com apoio de 53 instituições, que as principais causas da evasão na educação superior brasileira estão associadas a três amplas categorias, que não atuam de maneira isolada, envolvendo aspectos referentes às características individuais do estudante, bem como variáveis internas e externas às instituições.

Os resultados indicativos da relação e da predição dos fatores de empregabilidade, de compromisso com o curso e de compromisso com o graduar-se e com a instituição para o comportamento de evasão indicam convergência com os estudos realizados no contexto nacional, que ressaltam a variável curso e indicam também a importância dos aspectos emprego e carreira entre os estudantes brasileiros. Por fim, descartam o poder de relação entre compromisso com o graduar-se e com a instituição e evasão, mais evidente nos estudos norte-americanos.

6. Considerações Finais

Na condução deste trabalho, podemos perceber a relevância de estudar os compromissos com o graduar-se, com a instituição e com o curso. São conceitos que ajudam a entender o comportamento dos estudantes no ensino superior, especialmente aqueles relacionados ao fenômeno da evasão de cursos.

A necessidade de ampliar as investigações sobre a estrutura destes constructos mostrou-se pertinente, uma vez que a literatura já indicava diferenças de abordagem, definição dos conceitos e variações metodológicas. O presente trabalho vai nesta linha, ao emergir uma nova estrutura de fatores que propõe o agrupamento do compromisso com o graduar-se e do compromisso com a instituição como fator único, que indica uma composição do compromisso com o curso que não compreende a segurança profissional propiciada pelo curso e que traz uma nova dimensão, da empregabilidade.

Ainda que proponha esta diferença conceitual para a literatura internacional e nacional, este estudo tem convergência com as pesquisas no Brasil sobre a relação e a predição dos fatores de empregabilidade, de compromisso com o curso e de compromisso com o graduar-se e com a instituição para o comportamento de evasão. Para os estudantes brasileiros estão, portanto, as variáveis curso, emprego e carreira dentre aquelas que podem, através do compromisso com o curso e da segurança com a empregabilidade, ter relação significativa com o fenômeno da evasão. Observa-se, porém, a necessidade de analisar com maior profundidade o compromisso com o curso enquanto uma opção por uma determinada área de conhecimento ou por opção de curso de uma determinada instituição particular, pelas características que essa possui.

Vale ressaltar que trata-se de uma pesquisa exploratória, que possui limites bem definidos. Há, especialmente, limites em relação ao instrumento, a Escala de Integração Acadêmica-Social, que não foi construída para avaliar somente os constructos de compromisso, o que pôde ter interferido nas respostas às questões pelos estudantes. Havia poucas questões sobre os compromissos com o graduar-se, com a instituição e com o curso, o que resultou em fatores de apenas dois itens. Também há um dos fatores, de compromisso com o graduar-se e com a instituição, que indicou o valor alfa de consistência interna próximo da baixa fidedignidade.

Salienta-se que esta pesquisa, por características de sua amostra, não possibilita generalizações para toda a educação superior brasileira e suas instituições, de diferentes tipos, modalidades e públicos. Trata-se, especificamente, de um resultado exploratório com estudantes universitários de uma instituição pública brasileira.

Há, portanto, possibilidades futuras em relação ao estudo destes constructos. Cita-se, por exemplo, a elaboração de um instrumento específico, com maior diversidade de questões, para validar a estrutura fatorial explorada neste trabalho. Indica-se a necessidade de investigar os compromissos e sua relação com outros campos importantes da vivência acadêmica, como desempenho, escolha do curso, desenvolvimento de carreira, integração, satisfação, autorregulação, autoeficácia, etc. Devem ser realizados novos estudos com populações diferentes, de outras instituições e estados brasileiros.

Por fim, independente dos limites deste trabalho e das possibilidades de ampliação das investigações, conclui-se que há necessidade de maior preocupação e acompanhamento dos estudantes ingressantes pelas instituições com aspectos relacionados ao curso e a carreira / empregabilidade.

7. Referências

ADACHI, A. A. C. T. **Evasão e evadidos nos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais**. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2009.

AJUB, J. C. **O ingresso na universidade: as dificuldades encontradas e suas formas de superação**. 43 f. Relatório Final de Iniciação Científica – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 1998.

ALLEN, D. NORA, A. An empirical examination of the construct validity of goal commitment in the persistence process. **Research in Higher Education**. [S.l.]: 36(5), 1995, p. 509-533.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P.. Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J (Org.). **Estudante Universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 15-40.

ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. **Revista Avaliação Psicológica**. [S.l.]: 2(2), 2002, p. 81-93.

ALMEIDA, L. S.; FREIRE, T. **Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação**. Braga: Psiquilibrios, 2003.

ASTIN, A. W. Student involvement: a developmental theory for Higher Education. **Journal of College Student Personnel**. Missouri: 25, 1984, p. 297-308.

AZZI, R. G.; MERCURI, E.; MORAN, R. C.. Fatores que interferem na decisão de desistência de curso no primeiro ano de graduação. In: **Anais do III Congresso Nacional de Psicologia Escolar**. Rio de Janeiro: 1996.

BARDAGI, M. P. **Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação**. 242 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2007.

BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. “Não havia outra saída”: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior. **Revista Psico-USF**. [S.l.]: 14(1), 2009, p. 95-105.

BARDAGI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. C.. Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. [S.l.]: 4(1/2), 2003, p. 153-166.

BARIANI, I. C. D. *et al.* Psicologia Escolar e Educacional no ensino superior: análise da produção científica. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. [S.l.]: 8(1), 2004, p. 17-27.

BEIL, C. *et al.* A Logitudinal study of the effects of academic and social integration and commitment on retention. **NASPA Journal**. [S.l.]: 37(1), 1999, p. 376-385.

BEAN, J. P. Dropouts and Turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition. **Research in Higher Education**. [S.l]: 12(2), 1980, p. 155-187.

_____. Student attrition, intentions and confidence: interaction effects in a path model. **Research in Higher Education**. [S.l]: 17(4), 1982, p. 291-320.

_____. The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. **Review of Higher Education**. [S.l]: 6(2), 1983, p. 129-148.

BERGER, J. B.; MILEM, J. F. The role of student involvement and perceptions of integration in a casual model of student persistence. **Research in Higher Education**. [S.l]: 40(6), 1999, p. 641-664.

BERGER, J. B.; BRAXTON, J. M. Revising Tinto's interactionist theory of student departure through theory elaboration: examining the role of organizational attributes in the persistence process. **Research in Higher Education**. [S.l]: 39(2), 1998, p. 103-119.

BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. do C. L.; BOGUTCHI, T. F. A evasão no ensino superior brasileiro: o caso da UFMG. **Revista Avaliação**. Campinas: 8(3), 2003, p. 161-189.

BRAXTON, J.M .; MILEM, J. F.; SULLIVAN; A. S. The influence of active learning on the college student departure process. **Journal of Higher Education**. [S.l]: 71(5), 2000, p. 569-590.

BRAXTON, J. M.; VESPER, N.; HOSSLER, D.. Expectations for college and student persistence. **Research in Higher Education**. [S.l]: 36(5), 1995, p. 595-612.

BRAXTON, J. M. *et al.* Understanding and Reducing College Student Departure. **ERIC Higher Education Report**. [S.l]: 30(3), 2004.

BRIDI, J. C. A. **Desenvolvimento do compromisso com o curso ao longo da vida universitária**. 30 f. Relatório Final de Iniciação Científica – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2000.

BRISSAC, R. de M. S. **Fatores anteriores ao ingresso como preditivos de evasão nos anos iniciais dos cursos superiores de tecnologia**. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2009.

CABRERA, A. F. *et al.* The convergence between two theories of college persistence. **Journal of Higher Education**. [S.l]: 63(2), 1992, p. 143-164.

CABRERA, A. F.; NORA, A.; CASTAÑEDA, M. B. College Persistence: structural equations modeling testo f na integrated modelo f student retention. **Journal of Higher Education**. [S.l]: 64(2), 1993, p. 123-139.

CAMPOS, L. F. de L. **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Psicologia**. Campinas: Editora Alínea, 2001.

- COMISSÃO Especial de Estudos sobre a Evasão. Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas. **Revista Avaliação**. [S.l]: 1(2), 1996, p. 55-65.
- CUNHA, A. M.; TUNES, E.; SILVA, R. R. da. Evasão do curso de Química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. **Revista Química Nova**. [S.l]: 62(1), 2001, p. 262-280.
- DANCEY, C. P.; REIDY, J. **Estatística sem matemática para Psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DAVIDSON, W. B.; BECK, H. P.; MILLIGAN, M. The college persistence questionnaire: development and validation of an instrument that predicts student attrition. **Journal of College Student Development**. [S.l]: 50(4), 2009, p. 373-390.
- FAGGIANI, A.. **O comportamento acadêmico nos cursos de graduação da Unicamp**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.
- FERREIRA, J. A.; ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C. Adaptação acadêmica em estudantes do 1º ano: diferenças de gênero, situação de estudante e curso. **Revista Psico-USF**. [S.l]: 6(1), 2001, p. 01-10.
- GIL, A. C.. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2006.
- GETZLAF, S. B. *et al.* Two types of voluntary undergraduate attrition: application of Tinto's Model. **Research in Higher Education**. [S.l]: 20(3), 1984, p. 257-268.
- GONDIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Revista Estudos de Psicologia**. [S.l]: 7(2), 2002, p. 299-309.
- GUARINO, A. J.; HOCEVAR, D. Tinto's Model and Locus of Control. **College and University Journal**. [S.l]: 80(4), 2005, p. 43-44.
- GUIFFRIDA, D. A. Toward a cultural advancement of Tinto's Theory. **Review of Higher Education**. [S.l]: 29(4), 2006, p. 451-472.
- HAIR JR. J. F. *et al.* **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- HARMAN, H. H. **Modern factor analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, 1970.
- HATCHER, L. **A Step-by-Step Approach to Using the SAS System for Factor Analysis and Structural Equation Modeling**. Cary: SAS Institute Inc., 1994.
- HOSMER, D. W.; LEMESHOW, S. L. **Applied Logistic Regression**. New York: John Wiley & Sons, 2000.
- HOTZA, M. A. S.; LUCCHIARI, D. H. P. S. A re-escolha profissional dos vestibulandos da UFSC de 1997. **Revista da ABOP**. Porto Alegre: 2(1), 1998, p. 97-110.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2007**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em 14 de agosto de 2009.

INEP – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior, 2000**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em 15 de julho de 2009.

INEP – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior, 2008**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em 14 de março 2011.

INEP – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior, 2009**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>> Acesso em 14 de março 2011.

INEP – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério da Educação. **ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, 2009**. Disponível em: <<http://www.enem.inep.gov.br>> Acesso em 17 de agosto de 2009.

LEVIN, J.; FOX, A. J. **Estatística para Ciências Humanas**. São Paulo: Editora Pearson, 2004.

LUCCHIARI, D. H. P. S. (Org.). **Pensando e vivendo a Orientação Profissional**. São Paulo: Summus, 1993.

MALLETE, B. I.; CABRERA, A. F. Determinants of withdrawal behavior: an exploratory study. **Research in Higher Education**. [S.l]: 32(2), 1991, p. 179-194.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M.. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2002.

MAY, T. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELO, S. L. de; BORGES, L. de O. A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**. [S.l]: 27(3), 2007, p. 376-395.

MERCURI, E. Determinantes da evasão do curso ao longo da graduação. In: **XXIX Reunião Anual de Psicologia**. Campinas: 1999.

MERCURI, E.; GRANDIN, L. Condições de integração acadêmico-social ao longo do primeiro ano de graduação. In: **Anais do I Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e Profissão**. São Paulo: 2002.

MERCURI, E.; MORAN, R. C.; AZZI, R. G. Análise de um estudo piloto sobre evasão de curso do primeiro ano de graduação de uma universidade pública estadual. In: **Resumos da 18ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambú: 1995a.

MERCURI, E.; MORAN, R. C. AZZI, R. G. Estudo da evasão de curso no primeiro ano da graduação de uma universidade pública estadual. **Documento de Trabalho – NUPES**. São Paulo: 1995b.

MERCURI, E.; OLIVEIRA, J. Fatores anteriores ao ingresso e destino acadêmico do universitário. In: **Anais do I Congresso Brasileiro de Psicologia: Ciência e Profissão**. São Paulo: 2002.

MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. O compromisso com o curso no processo de permanência / evasão no Ensino Superior: algumas contribuições. In: _____ (Org.). **Estudante Universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 219-236.

MERCURI, E.; POLYDORO, S. A. J. SILVEIRA, F. R. Opção de curso e situação acadêmica de universitários. In: **Anais do IV Congresso de Psicologia Escolar**. João Pessoa: 1998.

METZ, G. W. Challenge and changels of Tinto's persistence theory: a historical review. **Journal of College Student Retention**. [S.l]: 6(2), 2004, p. 191-207.

MOEHLECKE, S. Avaliação Institucional no Ensino Superior: como acompanhar a trajetória dos estudantes de graduação? In: **Anais do V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: 2007.

MOURA, C. B. de; MENEZES, M. V. Mudando de opinião: análise de um grupo de pessoas em condição de re-escolha profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. [S.l]: 5(1), 2004, p. 29-45.

MUNRO, B. H. Dropouts from Higher Education: path analysis of a national sample. **American Educational Research Journal**. [S.l]: 18(2), 1981, p. 133-141.

MUTTER, P. Tinto's Theory of departure and community college student persistence. **Journal of College Student Development**. [S.l]: 33(4), 1992, p. 310-317.

NORA, A. Determinants of retention among Chicano college students: a structural model. **Research in Higher Education**. [S.l]: 26(1), 1987, p. 31-59.

NORA, A.; ATTINASI, L. C.; MATONAK, A. Testing qualitative indicators of precollege factors in Tinto's Attrition Model: a community college student population. **The Review of Higher Education**. [S.l]: 13(3), 1990, p. 337-356.

NORA, A.; CABRERA, A. F. The construct validity of institutional commitment: a confirmatory factor analysis. **Research in Higher Education**. [S.l]: 34(2), 1993, p. 243-262.

OLIVEIRA, S. M. da S. S. *et al.* Identificação de variáveis de contextos em estudantes universitários de primeiro ano. **PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora**. São Paulo: 8(2), 2007, p. 227-235.

PACHANE. A experiência universitária e sua contribuição ao desenvolvimento pessoal do aluno. In: MERCURI, Elizabeth; POLYDORO, Soely A. J (Org.). **Estudante Universitário: características e experiências de formação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 155-186.

PASCARELLA, E. T.; CHAPMAN, D. W. A multiinstitutional, path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal. **American Educational Research Journal**. [S.l]: 20(1), 1983, p. 87-102.

PASCARELLA, E. T.; DUBY, P. B.; IVERSON, B. K. A text and reconceptualization of a theoretical model of college withdrawal in a commuter institution setting. **Sociology of Education**. [S.l]: 56(2), 1983, p. 88-100.

PASCARELLA, E. T.; SMART, J. C.; ETHINGTON, C. A. Long-term persistence of two-year college students. **Research in Higher Education**. [S.l]: 24(1), 1986, p. 47-71.

PASCARELLA, E. T.; TERENCEZINI, P. T. Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model. **Journal of Higher Education**. [S.l]: 51(1), 1980, p. 60-75.

_____. Predicting voluntary freshman year persistence/withdrawal behavior in a residential university: a path analytic validation of Tinto's Model. **Journal of Educational Psychology**. [S.l]: 75(2), 1983, p. 215-226.

_____. **How college affects students: a third decade of research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

PEREIRA, E. M. de A. Universidade: uma questão de identidade. **Revista Pro-Posições**. Campinas: 5(2). 1994, p. 5-15.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de dados qualitativos**: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais. São Paulo: EDUSP, 2001.

PEREIRA, J. T. V. Uma contribuição para o entendimento da evasão um estudo de caso: Unicamp. **Revista Avaliação**. [S.l]: 1(2). 1996, p. 23-32.

PETERSON, R. A. A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. **Journal of Consumer Research**. [S.l]: 21(2), 1994, p. 381-391.

POLYDORO, S. A. J. **O trancamento de matrícula na trajetória acadêmica do universitário: condições de saída e de retorno à instituição**. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2000.

POLYDORO, S. A. J. *et al.* Percepção de estudantes evadidos sobre sua experiência no Ensino Superior. In: JOLY, . C. R. A.; SANTOS, A. A. A. dos; SISTO, F. F. (Org.). **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 179-199.

RIBEIRO, M. A.. O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária – um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. [S.l]: 6(2), 2005, p. 55-70.

SANDLER, M. E. Career Decision – Making Self-Efficacy, perceived stress, and an integrated model of student persistence: a structural model of finances, attitudes, behavior and career development. **Research in Higher Education**. [S.l]: 41(5), 2000, p. 537-580.

SANTOS, J. P. G. dos. **Destino acadêmico dos estudantes evadidos de uma universidade pública estadual**. 57 f. Relatório Final de Iniciação Científica – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 1998.

SANTOS FILHO, J. C. dos. O Ensino Superior como uma área de Estudos e Pesquisas: a experiência internacional. **Revista Pro-Posições**. Campinas: 5(2). 1994, p. 5-15.

SCALI, D. F. **Evasão nos cursos superiores de tecnologia: a percepção dos estudantes sobre seus determinantes**. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2009.

SCHLEICH, A. L. R.; POLYDORO, S. A. J.; SANTOS, A. A. A. dos. Escala de satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. **Revista Avaliação Psicológica**. [S.l]: 5(1), 2006, p. 11-20.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais**. São Paulo: EPU, 1997.

SIEGEL, S.; CASTELLAN JR, N. J. **Estatística Não-Paramétrica para Ciências do Comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SILVA, A. D. dos S. C. S. da. **A construção da carreira no Ensino Superior**. 305 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Braga: 2008.

SLVA, L. D. da; ZORZO, C. M.; SERAFIM, M. L. Evasão: diagnóstico e prevenção. **Revista Educação Brasileira**. [S.l]: 23(47), 2001, p. 155-173.

SILVA FILHO, R. L. L. *et al.* A evasão no Ensino Superior brasileiro. **Revista Cadernos de Pesquisa**. [S.l]: 37(132), 2007, p. 641-659.

SMANIOTTO, S. R. U. **Cursos Superiores de Tecnologia: percepção de mudanças entre os alunos não tradicionais**. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2006.

SPARTA, M.; GOMES, W. B. Importância atribuída ao ingresso na Educação Superior por alunos do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. [S.l]: 6(2), 2005, p. 45-53.

TEIXEIRA, M. A. P.; GOMES, W. B.. Estou me formando... E agora? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. [S.l]: 5(1), 2004, p. 47-62.

TERENZINI, P. T. *et al.* A replication of a path analytic validation of Tinto's theory of college student attrition. **The Review of Higher Education**. [S.l]: 8(4), 1985, p. 319-340.

TINTO, V. Dropout from Higher Education: a theoretical synthesis of recent research. **Review of Educational Research.** [S.l]: 45(1), 1975, p. 89-125.

_____. Limits of theory and practice in student attrition. **Journal of Higher Education.** [S.l]: 53(6), 1982, p. 687-700.

_____. Stages of student departure: reflections on the longitudinal character of student leaving. **Journal of Higher Education.** [S.l]: 59(4), 1988, p. 438-455.

_____. **Leaving College:** rethinking the causes and cures of student attrition. 2^a ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993

_____. Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. **Journal of Higher Education.** [S.l]: 68(6), 1997, p. 599-523.

_____. Research and practice of student retention: what next? . **Journal of College Student Retention.** [S.l]: 8(1), 2006, p. 1-19.

VENDRAMINI, C. M. M. *et al.* Construção e validação de uma escala sobre avaliação da vida acadêmica (EAVA). **Revista Estudos de Psicologia.** [S.l]: 9(2), 2004, p. 259-268.

WOOSLEY, S. A.; MILLER, A. L. Integration and Institutional Commitment as predictors of college student transition: are third week indicators significant? **College Student Journal.** [S.l]: 43(4), 2009, p. 1260-1271.