



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO, ATUÁRIA E CONTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO E
CONTROLADORIA

JULIANA VIEIRA CORRÊA CARNEIRO

ANÁLISE DA EVASÃO E DA ADAPTAÇÃO ACADÊMICA NO CONTEXTO DA
GESTÃO UNIVERSITÁRIA

FORTALEZA

2025

JULIANA VIEIRA CORRÊA CARNEIRO

**ANÁLISE DA EVASÃO E DA ADAPTAÇÃO ACADÊMICA NO CONTEXTO DA
GESTÃO UNIVERSITÁRIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Administração e Controladoria – Acadêmico, da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Administração e Controladoria. Área de concentração: Gestão organizacional.

Orientador: Profa. Dra. Ana Paula Moreno Pinho.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C289a Carneiro, Juliana Vieira Corrêa.

ANÁLISE DA EVASÃO E DA ADAPTAÇÃO ACADÊMICA NO CONTEXTO DA GESTÃO
UNIVERSITÁRIA / Juliana Vieira Corrêa Carneiro. – 2025.

132 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Economia, Administração, Atuária,
Contabilidade, Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria, Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Ana Paula Moreno Pinho.

1. evasão universitária. 2. adaptação acadêmica. 3. permanência. 4. desinteresse estudantil. 5. pandemia.. I.
Título.

CDD 658)

JULIANA VIEIRA CORRÊA CARNEIRO

**ANÁLISE DA EVASÃO E DA ADAPTAÇÃO ACADÊMICA NO CONTEXTO DA
GESTÃO UNIVERSITÁRIA**

Defesa de Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Administração e Controladoria – Acadêmico, da Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Administração e Controladoria. Área de concentração: Gestão organizacional.

Aprovada em: 15/07/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Ana Paula Moreno Pinho (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Ana Cristina Batista dos Santos
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof^ª. Dr^ª. Sueli Maria de Araújo Cavalcante
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr. Daniel Barboza Guimarães
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Ricardo Brito Soares
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À minha mãe (*in memoriam*) que tanto se dedicou à minha educação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus que sempre me deu forças para seguir firme no meu propósito.

Agradeço aos meus professores inspiradores, meus pais Guilherme e Terezinha Corrêa, por desde cedo terem me apresentado não somente os campus da universidade, mas por todas as vivências compartilhadas ao longo da minha trajetória.

À minha família: marido, filhos, irmãs, tias, irmãs do coração (Andréa e Joana) , que em todos os momentos, e do modo de cada um, estiveram comigo nesta caminhada, com amor, compreensão e por acreditarem em mim. Em especial aos meus filhos, José Guilherme, Maria Beatriz e Ticiania, para que, assim como eu, aprendam sobre as conquistas que o estudar proporciona.

À minha orientadora por todo crescimento acadêmico, por suas contribuições na elaboração desta tese que tanto remodelou minha trajetória.

Aos professores Ana Batista, Sueli Cavalcante, Ricardo Brito e Daniel Barboza, membros da banca, pela orientação precisa, pela generosidade intelectual e pelo incentivo para a construção desta tese.

Aos meus colegas da turma 2021, em especial ao amigo Wilson, por tantas trocas e experiências compartilhadas.

Às minhas amigas e professoras que tanto me ouviram, compartilharam saberes, materiais me apoiando ao longo desta caminhada: Luciana, Daniela, Conceição, Ana Pacheco, Maruza , Rozângela.

Às minhas alunas, Janaína e Adely , que se tornaram parceiras do Programa de Pós Graduação em Administração e Controladoria e nas publicações, pela amizade, apoio mútuo, troca de saberes e habilidades que tornaram mais leves os momentos mais estressantes.

Aos alunos da graduação que se dispuseram a participar das entrevistas, contribuindo de modo primordial para as análises aqui desenvolvidas.

Aos colegas de departamento, professores: Diego, Elaine, Elidihara (*in memorian*), Jocildo, Joelma, Katielli, Paulo Matos, Paulo Parente, Regina, Vicente e aos servidores: Ana Isabel, Dedé, Edson e Meire, que por muitas vezes me fizeram sorrir o coração.

A todos, meu mais profundo agradecimento.

RESUMO

A presente tese investiga a evasão universitária no ensino superior público brasileiro, com ênfase nos impactos da pandemia de COVID-19 e nas transformações que ela desencadeou nos processos de adaptação acadêmica dos estudantes ingressantes. Parte-se do pressuposto de que, embora o acesso à universidade tenha se ampliado consideravelmente nas últimas décadas, a permanência ainda constitui um dos maiores desafios das instituições públicas de ensino superior. Defende-se, assim, a tese de que a evasão universitária se configura como um fenômeno complexo e multifacetado, que adquiriu uma dimensão ainda maior no contexto da pandemia. No contexto pós-pandêmico, esse processo ganha contornos ainda mais desafiadores, diante do agravamento das desigualdades sociais, da reestruturação das dinâmicas econômicas e da fragilidade das políticas públicas de permanência. A investigação parte da seguinte questão de pesquisa: como a adaptação acadêmica se manifesta na evasão no contexto pós-pandemia? O objetivo geral compreender como a adaptação acadêmica se manifesta na evasão, no contexto pós pandemia. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, composta por três estudos articulados que compõem o corpo central da tese. Os dois primeiros artigos ancoram-se em entrevistas semiestruturadas com estudantes do curso de Administração da Universidade Federal do Ceará, analisadas com apoio do software IRaMuTeQ, por meio das técnicas de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e Análise de Similitude. No primeiro artigo abordou-se a adaptação universitária e no segundo a evasão do ensino superior. O terceiro artigo realiza uma análise documental e estatística dos índices de evasão nos cursos de Administração e Ciências Contábeis em três universidades públicas nordestinas, destacando as contradições entre políticas de acesso e fragilidade das ações de permanência. A análise dos dados revela que a evasão é produzida pela interseção de múltiplos fatores, entre os quais se destacam: a ausência de orientação vocacional, a insatisfação com o curso escolhido, as dificuldades de adaptação ao ritmo e às exigências acadêmicas, os conflitos entre estudo e trabalho, a precariedade de infraestrutura e transporte, e a escassez de políticas institucionais de acolhimento, escuta e acompanhamento dos estudantes. Esses elementos ganham força em um cenário marcado pelo legado da pandemia, que agravou as vulnerabilidades sociais, isolou

afetivamente os alunos e expôs limitações estruturais das universidades. Os resultados apontam que a evasão não ocorre de forma abrupta, mas se configura como um afastamento simbólico progressivo, marcado por sentimentos de inadequação, frustração e desamparo. Conclui-se que enfrentar a evasão requer um redesenho das práticas institucionais, com ênfase na escuta qualificada, no acompanhamento individualizado, na reformulação dos currículos, na flexibilização das trajetórias e na ampliação de políticas afirmativas. A tese propõe, assim, uma abordagem integrada e dialógica da permanência, capaz de articular dimensões pedagógicas, sociais e subjetivas no enfrentamento dos mecanismos que produzem a exclusão universitária.

Palavras-chave: evasão universitária; adaptação acadêmica; permanência; desinteresse estudantil; pandemia.

ABSTRACT

This thesis investigates university dropout rates in Brazilian public higher education, with an emphasis on the impacts of the COVID-19 pandemic and the changes it has triggered in the academic adaptation processes of incoming students. It is assumed that, although access to university has expanded considerably in recent decades, retention remains one of the greatest challenges for public higher education institutions. Thus, it is argued that university dropout rates are a complex and multifaceted phenomenon that has acquired an even greater dimension in the context of the pandemic. In the post-pandemic context, this process takes on even more challenging contours, given the worsening of social inequalities, the restructuring of economic dynamics, and the fragility of public retention policies. The investigation starts from the following research question: how does academic adaptation manifest itself in dropout rates in the post-pandemic context? The general objective is to understand how academic adaptation manifests itself in dropout rates in the post-pandemic context. The research adopts a qualitative, descriptive and exploratory approach, consisting of three articulated studies that make up the main body of the thesis. The first two articles are based on semi-structured interviews with students of the Administration course at the Federal University of Ceará, analyzed with the support of the IRaMuTeQ software, through the techniques of Descending Hierarchical Classification (CHD) and Similarity Analysis. The first article addressed university adaptation and the second, dropout from higher education. The third article performs a documentary and statistical analysis of dropout rates in the Administration and Accounting courses at three public universities in the Northeast, highlighting the contradictions between access policies and the fragility of retention actions. Data analysis reveals that dropout rates are caused by the intersection of multiple factors, including: lack of career guidance, dissatisfaction with the chosen course, difficulties in adapting to the pace and academic demands, conflicts between study and work, precarious infrastructure and transportation, and a lack of institutional policies to welcome, listen to, and monitor students. These factors gain strength in a scenario marked by the legacy of the pandemic, which has aggravated social vulnerabilities, emotionally isolated students, and exposed the structural limitations of universities. The results indicate that dropout rates do not occur abruptly, but rather are configured as a progressive symbolic distancing, marked by

feelings of inadequacy, frustration, and helplessness. The conclusion is that addressing dropout rates requires a redesign of institutional practices, with an emphasis on qualified listening, individualized monitoring, reformulation of curricula, flexibility of trajectories, and expansion of affirmative action policies. The thesis thus proposes an integrated and dialogical approach to permanence, capable of articulating pedagogical, social and subjective dimensions in confronting the mechanisms that produce university exclusion.

Keywords: university dropout; academic adaptation; permanence; student disinterest; pandemic.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Período e duração das entrevistas.....	10
Quadro 2	- Pergunta de pesquisa e respectivo objetivo geral para cada artigo	12
Quadro 3	- Principais causas da evasão nos cursos de Administração e Ciências Contábeis.....	28
Quadro 4	- Perfil dos entrevistados.....	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Organização da tese.....	13
Figura 2	Rede de Similitude gerada pelo IRaMuTeQ.....	59
Figura 3	Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente.....	63
Figura 4	Mapa de Similitude lexical das palavras mais frequentes e conectadas	100
Figura 5	Dendrograma gerado pela CHD.....	103

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Comparação da evasão anual média nas IES do Brasil, por forma de organização acadêmica.....	24
Tabela 2	Evolução média dos indicadores de trajetória dos ingressantes em cursos de graduação segundo a categoria administrativa (Pública)..	24
Tabela 3	Taxa de sucesso nas IES em análise.....	25
Tabela 4	Taxas médias de evasão dos cursos de Administração e Ciências Contábeis UFC 2013 a 2023.....	26

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

COVID 19	Coronavírus 2019
IES	Instituições de Ensino Superior
CWUR	<i>Center for World University Rankings</i>
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
FEAAC	Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
PAC	Controle Acadêmico Percebido
CATCS	Escala de Atitudes Cínicas em Relação à Faculdade
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
HSGPA	<i>High School GPA</i>
SAT ACT	Testes padronizados de desempenho
FYS	<i>First Year students</i>
MSLQ	<i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire</i>
CPQ	<i>College Persistence Questionnaire</i>
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
C.A	Centro Acadêmico
BIA	Bolsa de Iniciação Acadêmica
PAIP	Programa de Acolhimento e Incentivo à Permanência
SISU	Sistema de Seleção Unificado
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil

PRO UNI	Programa Universidade para Todos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
GMS	<i>Gates Millennium Scholars</i>
EAD	Ensino à Distância
CDI-I	Cálculo Diferencial e Integral I
USP	Universidade de São Paulo
TCU	Tribunal de Contas da União

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	01
1.1	Contribuições ao campo de conhecimento científico e realidade social	05
1.2	Procedimentos metodológicos.....	06
1.2.1	<i>Delineamento.....</i>	07
1.2.2	<i>Tipologia da pesquisa.....</i>	08
1.2.3	<i>Lócus da pesquisa e sujeitos participantes.....</i>	08
1.2.4	<i>Coleta de dados.....</i>	09
1.2.5	<i>Instrumento de coleta.....</i>	11
1.3	Estrutura da tese.....	12
2	ARTIGO 1 - MAPEANDO FATORES RELACIONADOS À EVASÃO UNIVERSITÁRIA.....	15
1	Introdução.....	17
2	Fundamentação Teórica.....	18
2.1	Panorama da evasão no ensino superior.....	18
2.2	Pandemia de COVID-19.....	20
3	Procedimentos metodológico.....	22
4	Resultados e discussões.....	23
4.1	Dados da evasão nas 3 universidades analisadas.....	23
4.2	Principais causas da evasão no ensino superior.....	27
5	Considerações parciais.....	30
3	ARTIGO 2 - ENTRE A CHEGADA E A PERMANÊNCIA: O CAMINHO DA ADAPTAÇÃO ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO FEDERAL.....	32
1	Introdução.....	34
2	Fundamentação teórica.....	38
2.1	Transição do ensino médio.....	40
2.2	Adaptação acadêmica	43

3	Procedimentos metodológicos.....	49
3.1	Tipologia da pesquisa.....	50
3.2	Sujeitos.....	50
3.3	Instrumento de coleta de dados.....	51
3.4	Coleta de dados.....	51
3.5	Análise dos dados.....	52
4	Resultados e discussões.....	54
4.1	Categorias emergentes do estudo.....	54
4.2	Análise da Rede de Similitude.....	59
4.3	Análise da Classificação Hierárquica Descendente (CHD).....	61
5	Considerações parciais.....	67
4	ARTIGO 3 - DA PERMANÊNCIA À RUPTURA: MOTIVOS E MUDANÇAS COMPORTAMENTAIS QUE ANTECEDEM A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR.....	70
1	Introdução.....	72
2	Fundamentação teórica.....	76
2.1	Motivos que provocam o desinteresse pela continuidade do curso.....	76
2.2	Fatores que influenciam a evasão no ensino superior.....	78
3	Procedimentos metodológicos.....	93
3.1	Tipologia da pesquisa.....	93
3.2	Sujeitos.....	94
3.3	Instrumento de coleta de dados.....	95
3.4	Coleta de dados.....	96
3.5	Análise dos dados.....	97
4	Resultados e discussões.....	98
4.1	Análise da Rede de Similitude.....	100
4.2	Análise da Classificação Hierárquica Descendente (CHD).....	102
5	Considerações parciais.....	108
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110

Referências.....	117
Apêndice - Roteiro de entrevista.....	131

1 INTRODUÇÃO

A transição do ensino médio para a universidade é um marco notável na vida de um aluno. Este período de transição traz oportunidades, esperanças e emoção, bem como desafios, obstáculos e preocupações. O primeiro ano na universidade é o momento em que os alunos entram em um novo ambiente de aprendizado, acumulam experiência inicial se suas expectativas de estudos superior foram atendidas, remodelam sua identidade como estudante universitário e ajustam seus hábitos e estilos de aprendizado.

O ingresso no ensino superior configura-se como um processo de transição educativa, uma vez que esse nível de ensino impõe aos estudantes novas exigências relacionadas ao estudo, à organização pessoal e às interações sociais. Tais demandas, frequentemente, revelam-se desafiadoras, sobretudo porque muitos ingressantes ainda não possuem as habilidades necessárias para enfrentá-las adequadamente. Nesse cenário, torna-se essencial que os universitários desenvolvam formas eficazes de interação e de relacionamento com os contextos acadêmico, institucional e interpessoal, o que repercute diretamente na aprendizagem, no desenvolvimento pessoal e na permanência no curso (Casanova; Araújo e Almeida, 2020).

É importante destacar que as novas e necessárias aprendizagens, fundamentais para o enfrentamento dos desafios inerentes à transição para o ensino superior, ocorrem por meio da mediação de diversos agentes. Entre esses, destacam-se a família, os pares, os profissionais dos serviços de apoio ao estudante, os docentes, entre outros, que desempenham um papel significativo nesse processo de adaptação e desenvolvimento acadêmico (Tinto, 1993).

Andriola e Araújo (2021) acrescentam ainda, que conforme ressaltado por Gökel e Dağlı (2017), os calouros universitários podem reagir de maneira heterogênea às experiências acadêmicas: alguns se adaptarão rapidamente e de forma eficiente, enquanto outros seguirão esse caminho de maneira mais lenta (Suehiro e Andrade, 2018) e alguns podem não se adaptar completamente, resultando em evasões (Cardoso e Scheer, 2003; Oliveira, Santos e Dias, 2016). Segundo Silva Filho, Montejunas, Hipólito e Lobo (2007), a falta de recursos financeiros e as expectativas em relação à formação são fatores que podem dificultar e desestimular o aluno a priorizar a conclusão do curso (Araújo e Almeida, 2015). Os

relacionamentos interpessoais também podem ser determinantes na decisão de abandonar o curso universitário (Cunha e Carrilho, 2005; Matta; Lebrão e Heleno, 2017), assim como a inadaptação às estratégias de ensino (Araújo, 2017).

Andriola e Araújo (2021) reforçam a necessidade de realização de pesquisas que proporcionem novas informações sobre a qualidade das experiências dos alunos beneficiados por ações afirmativas e suas consequências no desempenho individual e institucional é de grande relevância. Especialmente, estudos que abordem a adaptação dos estudantes ao ambiente universitário, compreendendo a qualidade de suas experiências, pois essas são fundamentais para a permanência e o sucesso acadêmico (Pascarella e Terenzini, 2005; Reason; Terenzini e Domingo, 2006). De acordo com Ambiel, Santos e Dalbosco (2016), Bisinoto, Rabelo, Araújo e Fleith (2016), Cunha e Carrilho (2005), os estudantes universitários que se adaptam, e se integram melhor, apresentam maiores chances de crescimento intelectual, individual e acadêmico.

Ações afirmativas são definidas por Menezes (2003) como as ações implementadas em apoio a determinados grupos sociais que visam, através de medidas jurídicas distintas e temporárias, corrigir as disparidades existentes entre esses grupos e uma parte específica da sociedade da qual fazem parte. Tais disparidades geralmente têm origem em práticas discriminatórias. Tais políticas voltam-se, preponderantemente, para as áreas de educação, emprego, moradia, contratos públicos e dispêndios de recursos públicos.

Princiotta e Reyna (2009) argumentam que por meio de uma política pública de acompanhamento e combate à evasão, seja possível gerar benefícios significativos para a sociedade. Reduzir as taxas de evasão pode proporcionar: ampliação de oportunidades para os jovens, facilitando o caminho para o sucesso na faculdade, carreira e vida; além de promover comunidades mais coesas, uma vida cívica mais participativa e uma força de trabalho mais qualificada. Em longo prazo, o aumento na formação educacional, especialmente a graduação, auxilia os estados a avançarem em direção ao desenvolvimento econômico.

Para Andriola e Araújo (2021), a supremacia teórica para o desenvolvimento de suas pesquisas, bem como as lacunas a serem esclarecidas, fornecem novas informações sobre a qualidade das experiências vividas pelos estudantes universitários, especialmente entre os grupos beneficiados pelas políticas de ações afirmativas (Ristoff, 2014).

A entrada na vida acadêmica ocasiona diversas mudanças para o aluno, acrescenta-se a este turbilhão de mudanças os impactos da pandemia da coronavírus 2019 (COVID-19), Rodrigues, Cardoso, Peres e Marques (2020) destacam os prejuízos na saúde mental dos universitários e na educação superior. As mudanças causadas pela COVID-19 têm gerado impacto em todas as dimensões e níveis sociais, profissionais, bem como familiares. Ainda não se sabe até quando os mais variados efeitos repercutirão na sociedade como um todo, mas a literatura já contempla de forma vasta as mais diversas intercorrências, quer seja na economia, na educação, na saúde física ou mental (Naiciutti, 2020).

A pandemia de COVID-19 destacou ainda mais as desigualdades sociais no Brasil, incluindo o acesso à educação. Para Dantas, Almeida e Cabral (2024), as normativas federais e estaduais estabeleceram o isolamento social, resultando no fechamento das instituições educacionais. Essas medidas restritivas oficiais alteraram significativamente a realidade social, com ênfase na educação.

As medidas restritivas englobaram o fechamento de escolas, universidades, instituições de pesquisa, fronteiras e empresas, resultando na imposição de restrições à população. Como consequência, todas as universidades e instituições de pesquisa tiveram que planejar e reorganizar meticulosamente as atividades de pesquisa que foram interrompidas (Sohrabi; Mathew e Frnchi, 2021).

No contexto do ensino superior, a situação foi desafiadora. A suspensão das atividades de ensino, pesquisa e extensão teve um impacto severo, afetando diretamente todo o processo acadêmico, que constitui o capital cultural das universidades. Felizmente, alguns setores persistiram em suas pesquisas, especialmente na área da saúde, contribuindo para o controle da pandemia. Entretanto, na área das Ciências Humanas, em particular na Educação, nada ocorreu durante mais de seis meses de isolamento social. Foi somente quando as universidades públicas brasileiras optaram por continuar o semestre letivo interrompido pelo isolamento social, através do ensino remoto, que uma alternativa emergencial exclusiva foi revelada (Dantas, Almeida e Cabral, 2024).

Garcia, Lara e Antunes (2021) defendem que é essencial enfatizar a necessidade de monitorar regularmente os indicadores na instituição, juntamente com sua evolução, a fim de garantir que todos os aspectos relevantes sejam devidamente considerados, pois possibilita

um resultado mais fidedigno por meio do monitoramento da evolução da evasão ao longo do tempo.

Assim, visando o entendimento da evasão universitária pós pandemia, este estudo tem como **problema de pesquisa**: Como a adaptação universitária se manifesta na evasão no contexto pós pandemia ?

Dessa forma, o **objetivo geral** do estudo é compreender como o processo de adaptação acadêmica influencia o fenômeno da evasão no ensino superior.

No intuito de orientar o desenvolvimento da pesquisa e apoiar seu objetivo principal, elaborou-se os seguintes **objetivos específicos**:

- i. Examinar o processo de adaptação acadêmica nos semestres iniciais após a pandemia da COVID-19.
- ii. Analisar os motivos do desinteresse pela continuidade do curso, no contexto pós-pandemia.
- iii. Identificar os fatores relacionados à evasão universitária em uma das melhores instituições públicas federais de ensino superior do Nordeste no contexto pós-pandemia.

Na gestão universitária, de acordo com os relatórios estatísticos publicados regularmente nas páginas das IES , como por exemplo: Anuário Estatístico da Universidade Federal do Ceará (UFC), a evasão de alunos ingressantes é um fenômeno que, no período pós pandemia, tem revelado acréscimos em seus índices. De acordo com o *ranking* 2024 do *Center for World University Rankings (CWUR)*, as três maiores universidades da região Nordeste, são respectivamente nesta ordem Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Universidade Federal do Ceará. Nas referidas IES, constatou-se uma redução na taxa de sucesso em média de 10,81% na UFPE, 4,40% na UFC e 5,52% na UFRN, em relação aos 2 anos anteriores à pandemia. Fatores institucionais como professores, relacionamento com colegas, espaço físico da universidade, o deslocamento até o campus universitário, dentre outros motivos, podem estar relacionados à evasão no ensino superior, bem como os fatores que são decorrentes do processo de adaptação acadêmica na vida universitária.

Diante dessa problemática, propõe-se um estudo mais aprofundado com o objetivo de defender a seguinte **Tese**: a evasão universitária se configura como um fenômeno complexo e multifacetado, que adquiriu uma dimensão ainda maior no contexto da pandemia. Além disso, as necessidades emergentes na nova realidade de reestruturação econômica e os

problemas sociais, em que a desigualdade se torna mais evidente, reforçam a urgência de políticas afirmativas.

Durante a fase inicial do curso, Oliveira, Santos e Inácio (2018) argumentam que é possível enfrentar desafios que dificultam a adaptação ao ambiente universitário, podendo levar à desmotivação, insucesso acadêmico e abandono dos cursos e instituições de ensino. Para superar essas dificuldades e alcançar uma adaptação acadêmica efetiva, Oliveira, Santos e Inácio (2018) sugerem que é necessário considerar alguns pressupostos, como recursos pessoais, conhecimento acadêmico prévio, definição clara de projetos profissionais e o apoio institucional oferecido aos estudantes.

1.1 Contribuições ao campo de conhecimento científico e realidade social

No âmbito teórico, os estudos gerados incrementarão e intensificarão a temática da adaptação universitária, tão recorrente no Brasil e no mundo.

Em níveis institucionais, este trabalho contribuirá para desenvolvimento de políticas e ações na gestão universitária. Acompanhar a adaptação universitária é fundamental para garantir o sucesso dos alunos, a eficiência dos recursos, a reputação institucional, a responsabilidade institucional e o impacto positivo na comunidade. Isso requer uma abordagem proativa e colaborativa por parte da gestão universitária, em parceria com alunos, professores, funcionários e outras partes interessadas.

Quanto à sociedade, este trabalho contribuirá na redução dos efeitos em possíveis ingressantes à universidade, para que tenham sucesso e assertividade no curso escolhido para sua trajetória acadêmica, minimizando problemas sociais relacionados à educação superior.

Estudar a adaptação universitária é essencial para promover a igualdade de oportunidades, maximizar o retorno do investimento em educação superior, fortalecer a competitividade global, promover o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos bem como da sociedade como um todo.

Este estudo, ainda, alinha-se a um importante instrumento do Desenvolvimento Sustentável Global, que é Agenda 2030. Em 2015, as Nações Unidas adotaram a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, um plano amplo que inclui 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Esses objetivos são projetados para abordar questões

globais e promover o desenvolvimento sustentável em escala global (ONU, 2022; García-Martín, 2022; OCDE, 2022). A Agenda funciona como um guia para construir um futuro melhor, focalizando indivíduos, o meio ambiente, prosperidade, paz e parceria, com a meta principal de garantir que ninguém seja deixado para trás (García-Martín, 2022). Apesar de não possuir um caráter legal obrigatório, sua flexibilidade encoraja Estados e outras entidades a colaborarem de maneira conjunta para atingir os ODS. A Agenda 2030 representa um novo pacto social, tanto a nível global quanto local, exigindo esforços coordenados de todos os setores da sociedade e administrações públicas (Arce, 2023.)

De forma mais específica, este estudo abordou o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4 do referido instrumento, que almeja assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Ao investigar e propor soluções para a problemática do abandono escolar, a pesquisa busca contribuir para o alcance de metas importantes deste ODS, como a ampliação da qualificação do capital humano e a mitigação das desigualdades educacionais.

A manutenção da matrícula dos estudantes é um assunto complexo que abrange muito mais que simplesmente o êxito acadêmico. Envolve também aspectos financeiros, a busca por um equilíbrio entre trabalho, vida pessoal e estudos, a construção de um senso de comunidade universitária e a consideração de todos os outros desafios que se enfrenta no agitado dia a dia.

1.2 Procedimentos metodológicos

Nesta breve seção sintetiza-se a metodologia utilizada na tese, abordando passos fundamentais como delineamento da pesquisa, tipologia adotada, definição da população envolvida no estudo, bem como sujeitos envolvidos. Além do próprio procedimento de coleta de dados, o instrumento utilizado para coleta dos dados e o tratamento dedicado aos dados.

Esta tese foi epistemologicamente orientada como um estudo fenomenológico. É de Husserl a afirmação de que “fenomenologia é ciência do vivido”. E ciência do vivido é atividade perceptiva que se exerce sobre “estados de coisas” e não sobre coisas. As coisas constituem a abertura dos horizontes do mundo. Convivemos com as coisas e

devemos entender (evidenciar) os seus modos de ser a fim de não mergulharmos no mundo dos objetos e não naufragarmos na ingenuidade da percepção imediata. É percebendo os “estados de coisas”, os modos pelos quais as coisas se manifestam, que descortinamos os horizontes do mundo (Guimarães, 2013).

Alves (2021), expõe que a fenomenologia social de Schutz tem um “propósito existencial”: compreender as experiências que surgem em um ambiente situacional (carregado com a “presença” de diferentes subjetividades, objetos e eventos), quando indivíduos interagem e se comunicam (Alves, 2021).

A pesquisa qualitativa, evita números, lida com interpretações das realidades sociais (Bauer e Gaskell, 2011). Os autores acrescentam ainda que a pesquisa qualitativa, utiliza textos como dados, realiza interpretações como análises e as entrevistas são usadas como protótipo.

1.2.1 Delineamento

Esta tese se configura como qualitativa. Silva, Godoi e Bandeira-de-Mello (2012) apontam a pesquisa qualitativa como um conceito “guarda-chuva” por contemplar uma variedade de formas de pesquisa auxiliando o entendimento e a explicação do fenômeno social com o menor distanciamento possível do ambiente natural. Desse modo, busca-se a compreensão dos agentes sobre o que os levou a agir de determinado modo.

Para construção do artigo 1 fez-se uso da análise documental para elaboração do artigo introdutório que compõe esta Tese.

Na segunda etapa deste estudo, optou-se pelo uso da análise temática. Foram realizadas entrevistas, realizadas de modo semi estruturadas, e suas análises foram divididas nos artigos 2 e 3.

As entrevistas foram submetidas à análise temática, no intuito de trabalhar com o universo de significados de uma realidade que não pode ser quantificada, e sim interpretada (Minayo, 2014). Em seguida, as entrevistas foram transcritas para serem categorizadas.

Para elaboração dos artigos 2 e 3, a tipificação da variedade de representações dos sujeitos, em seu mundo vivencial, foi coletada no intuito de conhecer a realidade de cada participante em seu mundo cotidiano (Bauer e Gaskell, 2011).

1.2.2 Tipologia da pesquisa

Esta pesquisa, quanto aa abordagem do problema, se configura como qualitativa, pois conforme Poupart; Deslauriers; Groulx; Laperrière; Mayer e Pires (2021), este tipo de pesquisa tem por objetivo aprofundar processos ou fenômenos complexos.

Quanto aos fins ou objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva exploratória por seu ineditismo em descrever as características do fenômeno da evasão em alunos do ensino superior, oriundos do ensino médio.

Acrescenta-se ainda, que denomina-se quanto a sua natureza, como uma pesquisa básica, uma vez que forneceu uma visão sistemática e profunda de um problema para facilitar a extração de explicações, conclusões científicas e lógicas, além de ajudar a construir novas fronteiras de conhecimento para redução e monitoramento do fenômeno em estudo: a adaptação e evasão no ensino superior (Cesário, Flauzino e Mejia, 2020).

1.2.3 Locus da pesquisa e sujeitos participantes

Para construção do artigo 1 tomou-se como *locus* da pesquisa, os documentos extraídos do portal de uma das três maiores instituições de ensino superior pública federal do Nordeste selecionadas para a pesquisa. Na elaboração do artigo, foi feito um levantamento, por meio de documentos divulgados nos *sites* das universidades UFPE, UFC e UFRN, os relatórios estatísticos anuais, bem como em documentos elaborados pelo INEP e publicados por meio do Censo da Educação Superior (2023).

Para elaboração dos artigos 2 e 3, contemplou-se como *locus* desta pesquisa a Faculdade de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade e Secretariado da Universidade Federal do Ceará (FEAAC-UFC). De acordo com o portal da UFC (2024), o primeiro curso da FEAAC teve seu início em 10/11/1938, até então intitulada como Faculdade de Ciências Econômicas do Ceará. O curso de Ciências Contábeis teve seu início

em 04/01/1949, e o curso de Administração data de 16/10/1978. Por meio da Lei nº 2.373, em 16 de dezembro de 1954, a UFC foi criada e instalada em 25 de junho do ano seguinte. Desta forma, em 1956 a Faculdade de Ciências Econômicas do Ceará foi agregada à UFC, hoje se denomina Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade – FEAAC.

A seleção do curso, objeto de estudo, é justificada por formar profissionais de grande empregabilidade no mercado, acrescenta-se ainda que tal curso é ofertado em dois turnos, corroborando para um quantitativo mais expressivo de alunos.

Os sujeitos participantes da pesquisa são alunos dos cursos de Administração, integral e noturno, egressos do ensino médio e regularmente matriculados na FEAAC-UFC. O fenômeno da evasão no ensino superior, foi analisado enquanto o aluno está regularmente matriculado e cursando Bacharelado em Administração de Empresas.

Esta tese foi dividida em dois momentos, em um primeiro momento as análises foram desenvolvidas sob documentos, quer seja na seleção da universidade que compôs este estudo, ou ainda no levantamento realizado junto à universidade selecionada para compor este mapeamento. Estas análises fundamentaram o artigo 1.

Em um segundo momento, apresentam-se os dados obtidos por meio de entrevista semi estruturada realizada de modo individual com 16 estudantes. Ressaltam-se, como critérios essenciais, para participação na pesquisa, inicialmente o livre consentimento pelo aluno. Acrescenta-se ainda a necessidade de serem, obrigatoriamente, alunos oriundos do ensino médio e estarem cursando o primeiro ano na universidade. O compilado foi contemplado por meio dos artigos 2 e 3.

1.2.4 Coleta de dados

Para a primeira parte do estudo, toda a coleta de dados foi realizada com suporte da *Internet*, através das páginas das respectivas IES foram realizados os levantamentos que embasaram a análise dos documentos. Cada IES divulga regularmente em seus painéis estratégicos os dados relevantes da instituição, como: número de ingressantes, números de concludentes, taxa de evasão, taxa de sucesso. Acessou-se o *site* da instituição que fez parte do estudo, UFC, para obtenção de tais informações como também o portal do INEP e do MEC.

No segundo momento, para construção dos artigos 2 e 3, a coleta de dados foi feita através de entrevistas semi estruturadas. Estas ocorreram de modo presencial, bem como *on line*, com o uso, obrigatório, de câmera de vídeo e microfone, em tempo real.

Inicialmente realizou-se uma pesquisa piloto, foram entrevistados 4 alunos, dos quais 2 são cotistas, e 2 não cotistas, do curso de Administração do turno integral, como meio para validação do instrumento de coleta de dados. As perguntas, elencadas no roteiro de entrevista, foram compreendidas em sua totalidade não gerando qualquer subterfúgio que invalidasse o roteiro proposto. Desse modo deu-se continuidade ao processo de entrevistas com alunos ingressantes na UFC, oriundos do ensino médio.

Os entrevistados, que aceitaram participar do estudo, eram alunos regularmente matriculados no curso de Administração, dos turnos integral e noturno, com ingresso na universidade em 2023.2 e 2024.2. Atendendo aos pré requisitos para participação na pesquisa, estes alunos obrigatoriamente deveriam ser provenientes do ensino médio, ou seja, sem outra formação ou mesmo qualquer experiência universitária prévia. No Quadro 1, para assegurar o anonimato do entrevistado, a autora optou por identificá-lo apenas como Aluno 1, aqui grafado como A1, A2...A16.

Quadro 1: Período e duração das entrevistas

Aluno	Data entrevista	Tempo de duração da entrevista
A1	30/09/2023	21m e 21 seg
A2	02/10/2023	17m e 39 seg
A3	03/10/2023	17m e 07 seg
A4	21/12/2023	31m e 41 seg
A5	20/01/2024	19m e 58 seg
A6	01/02/2024	21m e 16 seg
A7	11/04/2025	14m e 33 seg
A8	11/04/2025	17m e 31 seg
A9	11/04/2025	17m e 08 seg
A10	11/04/2025	26m e 14 seg
A11	11/04/2025	20m e 25 seg
A12	12/04/2025	17m e 43 seg

Aluno	Data entrevista	Tempo de duração da entrevista
A13	12/04/2025	12m e 14 seg
A14	12/04/2025	13m e 44 seg
A15	12/04/2025	28m e 01 seg
A16	12/04/2025	21m e 32 seg

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

O Quadro 1 apresenta o tempo de duração de cada entrevista validada para este estudo. Ressalta-se que foram realizadas uma totalidade de 20 entrevistas, mas por questões de atendimento aos critérios estabelecidos pela pesquisa, apenas 16 integraram as análises.

1.2.5 Instrumento de coleta

As entrevistas, realizadas com alunos ingressantes no curso, contemplam 20 questões, distribuídas em quatro blocos de enfoque: trajetória/ transição ensino médio/ ensino superior, adaptação acadêmica, motivos para evasão e por fim mudanças comportamentais.

O primeiro bloco de perguntas foi composto por três perguntas que contemplam a transição do ensino médio ao ensino superior, desse modo atendendo ao **primeiro objetivo específico** desta tese, que propõe "examinar o processo de adaptação acadêmica nos semestres iniciais após a pandemia da COVID-19".

Em um segundo momento, a entrevista sugeriu sete tópicos distintos referentes à adaptação acadêmica com o intuito de ouvir o entrevistado sobre suas experiências, desse modo buscando atender ao **objetivo geral** da tese, que busca "compreender como o processo de adaptação acadêmica influencia o fenômeno da evasão no ensino superior".

Dando continuidade, o terceiro bloco de perguntas englobou cinco perguntas que relacionam-se com o **terceiro objetivo específico** desta tese, "identificar os fatores relacionados à evasão universitária em uma das melhores instituições públicas federais de ensino superior do Nordeste, no contexto pós-pandemia".

Por fim, o quarto bloco de perguntas envolve também, cinco perguntas, no entanto refletem sobre as mudanças comportamentais do estudante do ensino superior, aprofundando-

se no caso específico dos alunos recém ingressados na UFC. Deste modo, buscou-se atender ao **segundo objetivo específico** desta tese, "analisar os motivos do desinteresse pela continuidade do curso, no contexto pós-pandemia”.

A sub seção a seguir detalha estrutura utilizada na tese para construção deste estudo.

1.3 Estrutura da tese

Esta tese foi composta por cinco seções incluindo esta introdução, três artigos , que se complementam para um melhor entendimento do fenômeno da adaptação no contexto pós pandemia. Na seção 5, abordou-se as considerações finais da tese e, finalmente, foram apresentadas as referências utilizadas e apêndices. A seguir, apresentam-se os três artigos que embasaram esta tese.

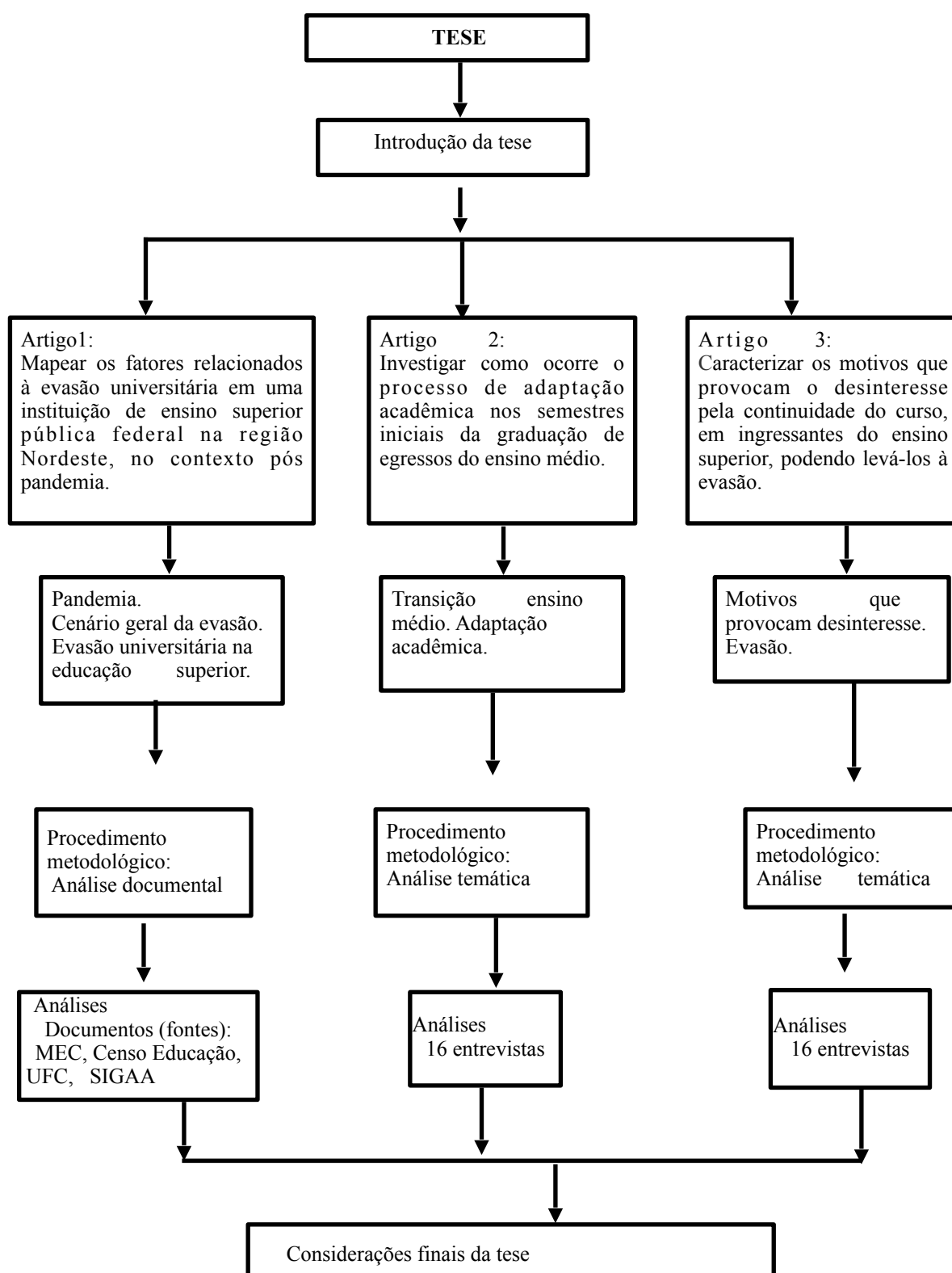
Quadro 2: Pergunta de pesquisa e respectivo objetivo geral para cada artigo.

Artigo	Pergunta de Pesquisa	Objetivo Geral
Artigo 1	Como a evasão no ensino superior se comportou em uma universidade pública federal antes, durante e após a pandemia da COVID-19 ?	Mapear os fatores relacionados à evasão universitária em uma instituição de ensino superior pública federal na região Nordeste, no contexto pós pandemia.
Artigo 2	Como ocorre o processo de adaptação acadêmica nos semestres iniciais da graduação de egressos do ensino médio?	Investigar como ocorre o processo de adaptação acadêmica nos semestres iniciais da graduação de egressos do ensino médio.
Artigo 3	Quais os motivos que provocam o desinteresse pela continuidade do curso, em ingressantes do ensino superior, podendo levá-los à evasão ?	Caracterizar os motivos que provocam o desinteresse pela continuidade do curso, em ingressantes do ensino superior, podendo levá-los à evasão.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Quadro 2 apresenta de forma mais detalhada a distribuição de cada artigo com suas respectivas perguntas de pesquisa e objetivo geral. O primeiro artigo contemplou mapeamento fatores relacionados à evasão universitária. O segundo abordou o processo de adaptação acadêmica em uma IES federal. Por fim, o terceiro artigo enfocou os motivos que provocam desinteresse pela continuidade do curso.

Figura 1: Delineamento da pesquisa



Uma vez apresentado os três artigos que compõe esta tese, buscou-se através de um desenho, representar o todo desta pesquisa com as subdivisões que cada artigo contempla, bem como as sub seções elaboradas, quer seja de forma global, como a seção da introdução, bem como seu encerramento por meio das considerações finais. Na Figura 1, é possível visualizar as subseções de cada artigo.

2. MAPEANDO OS FATORES RELACIONADOS À EVASÃO UNIVERSITÁRIA NOS CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO E CIÊNCIAS CONTÁBEIS

MAPPING THE FACTORS RELATED TO UNIVERSITY DROPOUTS IN ADMINISTRATION AND ACCOUNTING COURSES

Juliana Vieira Corrêa Carneiro

Ana Paula Moreno Pinho

RESUMO

Destaca-se como norteador do trabalho, o objetivo geral que compreende: mapear os fatores relacionados à evasão universitária nos cursos de Administração e Ciências Contábeis nas 3 melhores universidades do Nordeste no contexto pós pandemia. Isso contribui para entender fatores críticos que impactam a retenção estudantil e apoiar a formulação de políticas educacionais mais eficazes. Realizou-se estudo exploratório utilizando análise documental e entrevistas semiestruturadas com alunos dos cursos de Administração e Contabilidade das três principais universidades do Nordeste. Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdo e triangulação de informações. A evasão universitária pós-pandemia aumentou: UFPE (-16,08%), UFC (-9,07%), UFRN (-10,58%). A taxa de sucesso diminuiu nas três instituições analisadas. Fatores como descontentamento com o curso, infraestrutura inadequada e dificuldades financeiras são principais causas de evasão. O estudo contribui ao revelar o impacto da pandemia nas taxas de evasão e sucesso acadêmico. Metodologicamente, fornece uma análise detalhada das causas de evasão, destacando a importância de abordagens integradas para melhorar a retenção estudantil em diferentes contextos. O estudo contribui para a formulação de políticas educacionais, fornecendo dados sobre fatores de evasão. Essas informações ajudarão a desenvolver estratégias para melhorar a retenção e promover o sucesso acadêmico dos estudantes.

Palavras-chave: Evasão universitária, Administração, Ciências Contábeis, Gestão do ensino superior, Gestão universitária

Abstract

The main guiding objective of this study is to map the factors related to university dropout rates in Business Administration and Accounting courses at the three best universities in the Northeast in the post-pandemic context. This contributes to understanding critical factors that impact student retention and supporting the formulation of more effective educational policies. An exploratory study was conducted using documentary analysis and semi-structured interviews with managers and students of Business Administration and Accounting courses at the three main universities in the Northeast. The data were analyzed through content analysis and information triangulation. Post-pandemic university dropout rates increased: UFPE (-18,77%), UFC (-9.08%), UFRN (-10.58%). The success rate decreased at the three institutions analyzed. Factors such as dissatisfaction with the course, inadequate infrastructure, and financial difficulties are the main causes of dropout rates. The study contributes by revealing the impact of the pandemic on dropout rates and academic success. Methodologically, it provides a detailed analysis of the causes of dropout, highlighting the importance of integrated approaches to improve student retention in different contexts. The study contributes to the formulation of educational policies by providing data on dropout factors. This information will help develop strategies to improve retention and promote student academic success.

Keywords: *University dropout, Administration, Accounting, Higher education management, University management.*

1 Introdução

A evasão do ensino superior refere-se à disparidade entre o número de estudantes que ingressam e aqueles que não conseguem concluir o curso. Para Ambiel *et al.*, (2021), essa situação acarreta danos tanto para os indivíduos, quanto para as instituições de ensino. As estatísticas nacionais demonstram um crescimento constante no número de matrículas no ensino superior no Brasil, indicando um aumento significativo de 20,6% (Brasil. Inep, 2023) no acesso a esse nível de educação.

Contudo, Ambiel *et al.*, (2021) reforçam que essa expansão traz consigo desafios relacionados à eficácia das políticas públicas brasileiras para assegurar a permanência dos estudantes no ensino superior. De acordo com Censo 2023, a distribuição de ingressantes por categoria administrativa ordena-se da seguinte forma: 74,2% em instituições privadas com fins lucrativos; 14,8% em instituições privadas sem fins lucrativos; 6,8% em instituições públicas federais; 3,7% em instituições públicas estaduais; e 0,5% em instituições públicas municipais.

Em uma escala global, a população enfrenta desafios semelhantes em relação à evasão no ensino superior. Para abordar essa questão, algumas pesquisas apontam para a eficácia de políticas de apoio financeiro aos estudantes. Boatman e Long (2016) apontam que outros estudos ressaltam a importância de considerar outras variáveis ao lidar com a evasão no ensino superior, tais como a insatisfação com a qualidade do ensino, a responsabilidade familiar, a carga de trabalho excessiva, as dificuldades financeiras ou a postergação da conclusão do curso.

Moura, Mandarino e da Silva, (2020) reforçam que todas as instituições de ensino enfrentam os efeitos adversos ligados à evasão escolar. Portanto, é de extrema importância para essas instituições compreender quando e por que esse fenômeno acontece. Reduzir a taxa de desistência, e aumentar a permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior, são desafios enfrentados pelos gestores e profissionais da educação no Brasil (Brasil, 2020). Neste sentido, a realização de estudos voltados para a compreensão das causas da evasão, dos estudantes nos cursos de graduação, desempenha um papel fundamental ao fornecer informações relevantes. Pesquisas como estas podem oferecer subsídios significativos para a

definição de parâmetros e estratégias que visem garantir a permanência dos estudantes (Barbosa, Carneiro e Novais., 2018).

De acordo com o *ranking* da *Center World University Rankings* (CWUR), que avalia as melhores instituições de ensino superior do mundo, há 22 universidades brasileiras entre as mil melhores do mundo. Destas, quatro são do Nordeste: UFPE, UFC, UFRN e UFBA. Para este estudo optou-se em focar apenas as IES que ocupam as três primeiras posições no *ranking* da CWUR, sendo respectivamente: UFPE, UFC e UFRN.

Assim, as lacunas existentes no campo do entendimento da evasão universitária pós pandemia motivaram a elaboração do problema desta pesquisa, qual seja: quais são os fatores predominantes na evasão universitária dos cursos de Administração e Ciências Contábeis nas 3 melhores IES do Nordeste, no contexto pós pandemia?

Deste modo, destaca-se como norteador do trabalho, o objetivo geral que compreende: mapear os fatores relacionados à evasão universitária nos cursos de Administração e Ciências Contábeis nas 3 melhores universidades do Nordeste no contexto pós-pandemia.

No intuito de orientar o desenvolvimento da pesquisa e apoiar seu objetivo principal, considera-se fundamental o estudo dos seguintes objetivos específicos: a) Identificar fatores predominantes na evasão universitária nas 3 melhores universidades do Nordeste. b) Analisar a evasão no ensino superior em uma universidade pública federal, para entendimento do fenômeno estudado: antes, durante e após a pandemia.

As contribuições sociais advindas deste estudo, tratam das informações para formulação de políticas educacionais. As descobertas deste estudo fornecem informações para formuladores de políticas educacionais e administradores universitários. Ao entender melhor os fatores que contribuem para a evasão, esses *stakeholders* podem desenvolver políticas e estratégias direcionadas para melhorar as taxas de retenção de estudantes e promover o sucesso acadêmico (Barbosa *et al.*, 2018).

2 Fundamentação teórica

2.1 Panorama da evasão no ensino superior

O Censo da Educação Superior, conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2017, constatou que, apesar do número de matrículas na rede pública de graduação ter dobrado nos últimos 10 anos, apresentando um crescimento de mais de 103%, a taxa de evasão universitária permaneceu alta e estável, atingindo 24%. Essa situação é preocupante, sobretudo nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, pois representa um desperdício de recursos públicos investidos sem o retorno devido. Nesses estabelecimentos, são alocados professores, funcionários, equipamentos e espaços físicos, cujo aproveitamento é subestimado devido à evasão (Gambirage, Silva, Hein, Domingues e Kroenke, 2021).

David e Chaym (2019) definem a evasão como a saída do estudante de um curso ou instituição de ensino, seja de forma temporária ou permanente, devido a razões financeiras, econômicas ou sociais. A evasão de alunos não se restringe apenas aos cursos presenciais, uma vez que os cursos à distância também enfrentam um alto número de trancamento de matrículas por parte dos estudantes (Lott, Freitas, Ferreira e Lott, 2018).

De acordo com a Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, a evasão escolar pode ser classificada em três níveis ou tipos distintos: evasão do curso, evasão da instituição e evasão do sistema (David e Chaym, 2019). O Ministério da Educação e Cultura (MEC) define os eventos que desencadeiam a evasão como (a) abandono (deixar de se matricular); (b) desistência (formalização junto da universidade); (c) exclusão por norma institucional; e (d) transferência (mudança de curso), sendo esta última circunstância considerada apenas uma adaptação, uma vez que o discente permanece determinado em cursar o ensino superior (Silva *et al.*, 2022).

A evasão escolar, para Silva *et al.*, (2022), é mais frequente durante o primeiro ano do ensino superior. Esse período é considerado crítico, pois implica em uma transição significativa na vida do indivíduo, envolvendo inúmeras variáveis acadêmicas, financeiras e institucionais (Bernardo *et al.*, 2017). De acordo com os dados do Censo da Educação Superior, apenas 37,9% dos estudantes que ingressaram em 2010 conseguiram concluir seus estudos, enquanto 56,8% abandonaram o curso. Os outros 5,3% ainda estavam matriculados após 6 anos (Brasil, 2017).

Em linhas gerais, Moura *et al.*, (2020) observam uma tendência de maior ocorrência de evasão nos primeiros períodos dos cursos, tanto entre os estudantes beneficiários de cotas quanto entre os estudantes que ingressaram pelo sistema de ampla concorrência. O SISU tem ampliado a mobilidade dos estudantes entre cursos e instituições de ensino superior, especialmente devido a opção de utilizar a pontuação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em múltiplos processos seletivos por ano, bem como ao reconhecimento de disciplinas cursadas com sucesso. Pena *et al.*, (2020) reforçam o quanto esta estratégia tem facilitado, ao estudante indeciso, a tomada de decisão para mudança de curso ainda nos primeiros semestres.

De fato, o desengajamento e a descontinuação, dos estudos ocorrem com mais frequência durante o primeiro ano do ensino superior, o que pode resultar em consequências individuais e sociais, como o abandono final do ensino superior dos alunos, o desperdício de recursos públicos e privados e a falta de uma força de trabalho bem qualificada. Promover o envolvimento dos alunos durante o primeiro ano na universidade, portanto, desempenha um papel crucial na prevenção do abandono precoce e estabelece uma base sólida para o sucesso do estudo no final do ano (Hoi, 2023).

2.2 A pandemia de COVID-19

A pandemia de COVID-19 e as políticas relacionadas para impedir a propagação do coronavírus, particularmente o fechamento de escolas, representou um grave choque para o bem-estar mental e físico de milhões de jovens em todo o mundo (Sandner *et al.*, 2023). As medidas de distanciamento podem afetar a saúde mental e física e a satisfação com a vida dos jovens, uma vez que alteram massivamente a escolaridade, os processos de aprendizagem e as atividades de lazer dos alunos, como a atividade física, o tempo passado em frente as telas, os contactos sociais, o consumo de substâncias, uso e tempo de sono (Belot, Choi, Tropodi, Van Der Broek-Altenburg, Jamilson, Papageorge 2021).

O COVID-19 mudou drasticamente a vida das pessoas e também teve consequências econômicas, sociais e políticas a nível global. Tais repercussões afetaram drasticamente as condições de vida dos cidadãos, gerando incerteza, medo, e recessões econômicas que reorganizaram a oferta e a procura da economia (Nicola *et al.*, 2020). Em relação ao impacto

da crise, outros autores estudaram condições que causam angústia, transtornos mentais e desemprego, que podem levar ao suicídio em muitos casos (Neece *et al.*, 2020).

Outro fator que afetou a saúde mental devido ao COVID-19 foi o trabalho remoto dos pais, pois a carga de trabalho dobrou e novas estratégias foram necessárias para educar seus filhos. Para Pietromonaco *et al.*, (2021), a pandemia aumentou os níveis de estresse, afetando os relacionamentos dos casais e suas vulnerabilidades individuais, como insegurança e depressão. Além disso, constatou-se que valores afetivos, éticos e espirituais que implicam vínculos afetivos têm um caráter vincutivo significado para elementos implícitos à resiliência; como consequência, e apesar das restrições de mobilidade e aglomeração, a pandemia em alguns países aumentou a prática religiosa e o vício no uso da *internet*, bem como o tabagismo e o abuso de álcool e sua possível ligação com o SARS-CoV-2 (Pertegal-Felices *et al.*, 2022).

As políticas instituídas no período da pandemia impactam especialmente o bem-estar dos jovens, que estão perto da formatura, porque as medidas não afetaram apenas a escolaridade e lazer, mas também reduziu fortemente a percepção de segurança de carreira e emprego e oportunidades educacionais dos alunos. Como o bem-estar dos alunos representa um recurso crucial no processo de tomada de decisões educacionais e de sucesso socioeconômico, Haas (2006) argumenta que , choques no bem-estar podem atrapalhar a transição do ensino médio para o pós-secundário. Tais interrupções de transição nesta fase podem ter consequências negativas no futuro sucesso educacional e no mercado de trabalho, ganhos ao longo da vida e saúde na vida futura (Leopold, 2018).

A educação não escapou ao impacto da crise e foi um dos setores mais afetados pela pandemia. Os sistemas educacionais do mundo, segundo Pertegal-Felices *et al.*, (2022) não previram ações sistemáticas para mitigar o fechamento de instalações educacionais, interrompendo a educação de mais de um bilhão de alunos. Isso afetou alunos, professores, pais e outros grupos relacionados à educação. Hanushek e Woessman (2020) associaram o impacto das perdas de aprendizado a um impacto econômico duradouro, em que a perda de um terço de um ano letivo causada pelo COVID-19 afetará a renda dos alunos em aproximadamente 2 a 4% durante o período escolar e vida de trabalho. A magnitude dessas consequências sociais e econômicas tem sido comparada a crises econômicas, desastres

ambientais, revoluções e ataques terroristas, sendo a principal diferença o risco considerável para a saúde pública que requer atenção direta da família.

De acordo com a UNESCO (2022), alguns dos efeitos nocivos do fechamento de escolas devido ao COVID-19 incluem interrupção do aprendizado, desnutrição, desigualdade digital, maior pressão sobre as escolas e isolamento social. O Banco Mundial (2020) analisou como o desemprego e a falta de rendimentos foram um fator predominante para a evasão, causando mais pobreza e maior desigualdade. Segundo Schleicher (2020), os alunos mais afetados foram aqueles que não têm acesso a recursos digitais de aprendizagem e carecem dos elementos de resiliência necessários para aprender.

3 Procedimentos metodológicos

O presente estudo se classifica como uma pesquisa qualitativa, Cresswell (2010) sintetiza como uma investigação que emprega diferentes concepções filosóficas; estratégias de investigação e métodos de coleta, análise e interpretação de dados.

A natureza da pesquisa diz respeito à finalidade, à contribuição que ela trará à ciência. Quanto à natureza, as pesquisas podem ser classificadas como básicas ou aplicadas. No artigo desenvolvido, o estudo qualitativo aplicado faz se presente uma vez que a realidade explorada trata da análise das três melhores universidades do Nordeste.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, uma vez que exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo, segundo Lans e Van der Voordt, (2002) não pretende formular hipóteses ou desenvolver teorias, pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (Triviños, 1987).

A coleta dos dados se deu por meio de levantamento de dados secundários, em relatórios gerados pelas universidades públicas federais e publicados em seus *sites*. O período estabelecido pela pesquisadora leva em consideração a Pandemia da COVID-19, a partir do qual criou-se um recorte temporal de dois anos anteriores à Pandemia, o período mais crítico da Pandemia e dois anos subsequentes, com o intuito de melhor visualizar o comportamento do fenômeno ao longo do tempo.

Flick (2009) defende que os documentos podem ser instrutivos para a compreensão das realidades sociais em contextos institucionais. O autor acrescenta ainda que ao optar por

analisar documentos, faz-se necessário uma análise criteriosa sobre quem produziu tais documentos, com quais objetivos, quem os utiliza em seu contexto natural e quanto a forma que tais documentos foram selecionados.

Os documentos fornecem a oportunidade de incorporar a dimensão temporal na compreensão do contexto social. Por meio dos documentos, é possível realizar uma análise longitudinal que facilita a observação do processo de amadurecimento ou evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros, desde a sua origem até os dias atuais (Poupart *et al.*, 2021).

Tais documentos, foram interpretados através da análise documental. Para Poupart *et al.*, (2021), o documento escrito constitui uma fonte preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais, favorecendo a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, bem como o de sua gênese até os nossos dias.

4 Resultados e discussões

4.1 Dados da evasão nas 3 universidades analisadas

Na gestão universitária, de acordo com os relatórios estatísticos publicados regularmente nas páginas das IES, como por exemplo: Anuário Estatístico da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Anuário Estatístico da Universidade Federal do Ceará (UFC), a evasão de alunos ingressantes é um fenômeno que, no período pós pandemia, tem revelado acréscimos em seus índices.

De acordo com o *ranking* 2023 do *Center for World University Rankings*, as três maiores universidades da região Nordeste, são respectivamente nesta ordem UFPE, UFC e UFRN. Nas referidas IES, constatou-se uma redução na taxa de sucesso em média de 9,48% na UFPE, 4,36% na UFC e 5,52% na UFRN, em relação aos 2 anos anteriores à pandemia. Fatores institucionais como professores, relacionamento com colegas, espaço físico da universidade, o deslocamento até o campus universitário, dentre outros motivos, podem estar relacionados à evasão no ensino superior, bem como os fatores que são decorrentes do processo de adaptação acadêmica na vida universitária.

Na Tabela 1 são demonstrados os dados comparativos da média de evasão anual das IES no contexto brasileiro.

Tabela 1 - Comparação da evasão anual média nas IES do Brasil, por forma de organização acadêmica.

Organização acadêmica	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Universidades	53%	56%	57%	58%	59%	60%
Centros Universitários	54%	58%	60%	60%	61%	61%
Faculdade	51%	55%	57%	58%	59%	59%
IF e CEFET	54%	59%	61%	62%	63%	65%

Fonte: Adaptada de Lobo (2012).

Dando continuidade ao estudo, levantou-se na Tabela 2, junto ao Censo da Educação Superior de 2023, que têm havido um incremento no comportamento de desistência do curso superior em alunos de graduação tanto em IES públicas quanto em privadas, o que torna a situação ainda mais preocupante.

Tabela 2 – Evolução média dos indicadores de trajetória dos ingressantes em curso de graduação segundo a categoria administrativa.

Ano	Tx. Desistência Acumulada		Tx. Conclusão Acumulada		Tx. Permanência	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2018	44	08	25	0	31	92
2019	48	20	35	1	17	79
2020	49	26	40	2	11	72
2021	50	30	42	7	8	63
2022	52	35	43	19	5	46

Fonte: Elaborada pela autora (2025), com base em dados do Censo da Educação Superior (2023).

A taxa de sucesso de uma instituição é um dos Indicadores de Gestão elaborado pelo Tribunal de Contas da União - TCU, Decisão nº408/2002 e nº1.043/2006 e nº2.167/2006 - Plenário Tribunal de Contas da União, versão revisada em janeiro de 2010, que versa sobre o desempenho da graduação nas IES. Na Tabela 3 estão dispostos dados de uma série histórica da taxa de sucesso das IES analisadas na presente pesquisa, em contextos específicos:

Tabela 3 : Taxa de Sucesso nas IES em análise.

Período		UFPE	UFC	UFRN
Antes da pandemia	2018	58,47%	47,32%	51,68%
	2019	56,71%	48,8%	52,77%
Pandemia	2020	51,75%	45,52%	50,43%
	2021	41,82%	41,88%	42,97%
Pós pandemia	2022	48,10%	44,77%	46,45%
	2023	42,50%	50,65%	50,48%
Média do período anterior a pandemia	2018/2019	57,59%	48,06%	52,22%
Média do período da pandemia	2020/2021	46,78%	43,7%	46,7%
Média do período pós pandemia	2022/2023	45,30%	47,71%	48,46%
Relação antes pandemia x pandemia	2018-2019/2020-2021	10,81%	4,4%	5,52%
Relação pandemia x pós pandemia	2020-2021/2022-2023	1,48%	-4,01%	-1,76%

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A representação percentual do período da pandemia em relação ao período antes da pandemia, para cada instituição, indica o quanto a taxa de sucesso no período da pandemia representa em comparação ao período anterior à pandemia, em termos percentuais, sendo na UFPE: a taxa de sucesso no período da pandemia representa aproximadamente 81,23% da taxa de sucesso no período anterior à pandemia; na UFC: a taxa de sucesso no período da pandemia representa aproximadamente 90,92% da taxa de sucesso no período anterior à pandemia; e na UFRN: a taxa de sucesso no período da pandemia representa aproximadamente 89,42% da taxa de sucesso no período anterior à pandemia.

A variação percentual exata da taxa de sucesso escolar do Período 1 (2018 a 2019, anterior ao COVID-19) para o Período 2 (2020 a 2021, posterior ao COVID-19) para cada instituição, mostra uma diminuição em todos os casos: a UFPE teve uma taxa de sucesso que decresceu em -18,77% do Período 1 para o Período 2; por sua vez, na UFC a taxa de sucesso diminuiu em -9,08% do Período 1 para o Período 2; na UFRN a taxa de sucesso diminuiu em -10,58% do Período 1 para o Período 2; estes resultados indicam uma redução significativa na taxa de sucesso em cada uma das instituições durante o período posterior ao início da pandemia de COVID-19. Essas reduções significativas nas taxas de sucesso sublinham a

extensão dos impactos da pandemia no cenário educacional, desafiando as instituições a se adaptarem a um novo paradigma de ensino e aprendizagem.

Ao se analisar a Tabela 4 pode-se verificar dados relativos à evasão publicados no BI da UFC.

Tabela 4: Taxas médias de evasão dos cursos de Administração e Ciências Contábeis UFC 2018 a 2023.

Período	Taxa média de evasão - Administração (integral)	Taxa média de evasão - Administração (noturno)	Taxa média de evasão - Ciências Contábeis (integral)	Taxa média de evasão - Ciências Contábeis (noturno)
Antes da pandemia	4,37%	6,05%	4,10%	6,01%
Pandemia	6,08%	6,87%	4,12%	6,52%
Pós pandemia	7,95%	9,53%	8,50%	11,87%

Fonte: Elaborado pela autora com base em Painéis Estratégicos da UFC (2024).

A evasão nos cursos de Administração (Integral e Noturno) e Ciências Contábeis (Integral e Noturno) na UFC foi possível auferir os seguintes resultados ao longo dos períodos anterior à pandemia, período de pandemia e pós-pandemia:

1. Antes da pandemia (2018.1 - 2019.2):

- Os cursos apresentaram uma taxa média de evasão moderada, com variações menores entre semestres.

- O curso de Administração (Integral) teve uma média de evasão de 4,37%, enquanto o curso noturno apresentou uma taxa ligeiramente maior, em torno de 6,05%.

- Ciências Contábeis (Integral) e Ciências Contábeis (Noturno) também mostraram uma evasão moderada, com médias de 4,10% e 6,01%, respectivamente.

2. Pandemia (2020.1 - 2021.2):

- Durante a pandemia, houve uma ligeira oscilação na taxa de evasão em todos os cursos.

- Administração (Integral) manteve uma média de evasão próxima a 6,08%, enquanto o curso noturno apresentou uma leve queda, com 6,87%.

- Para Ciências Contábeis, a média de evasão no curso integral foi de 4,12%, e no noturno, de 6,52%.

3. Pós-Pandemia (2022.1 - 2023.1):

- Após a pandemia, observa-se um aumento significativo na taxa de evasão, especialmente em 2023.1.

- Administração (Integral) apresentou um pico de evasão, com 7,95%, e o noturno, 9,53%.

- Ciências Contábeis teve um aumento mais acentuado, com o curso integral registrando 8,50% e o noturno chegando a 11,87%.

Corroborando com Cunha et al., (2015) as taxas de evasão para o curso de Administração são maiores que as do curso de Ciências Contábeis. No entanto, posterior ao período de pandemia, essas taxas se invertem e o Curso de Ciências Contábeis passa a ter uma taxa maior de evasão, tanto nos turnos integral, como noturnos.

Os resultados demonstram que a pandemia trouxe instabilidade nas taxas de evasão, com um crescimento mais perceptível no período pós-pandemia, sugerindo que o impacto prolongado da crise sanitária pode ter contribuído para esse aumento. A evasão mais elevada após a pandemia pode ser um indicativo de desafios contínuos enfrentados pelos estudantes, como dificuldades financeiras, desmotivação ou adaptações ao novo contexto educacional.

4.2 Principais causas da evasão no ensino superior

Silva *et al.*(2022) reiteram os estudos de Lobo (2012) que abordam as seguintes causas mais comuns da evasão no ensino superior, tanto em instituições públicas quanto privadas: (1) baixa qualidade da Educação Básica brasileira, (2) baixa eficiência e a obtenção do diploma do Ensino Médio, (3) restrições nas políticas de financiamento ao estudante, (4) escolha prematura da especialização profissional, falta de mobilidade estudantil, (5) rigidez nas regulamentações legais e requisitos para autorização/reconhecimento de cursos, (6) falta de pressão para enfrentar a evasão, (7) legislação referente à inadimplência no Brasil e (8) um grande número de professores despreparados para o ensino e para lidar com os estudantes atuais.

De acordo com os estudos de Garcia e Gomes (2022), a causa mais frequente de evasão está relacionada às dificuldades de desempenho acadêmico e reprovações, sendo mencionada em 53% das pesquisas revisadas por Garcia e Gomes (2022). Essa problemática de baixo desempenho e reprovação é amplamente reconhecida pela comunidade acadêmica nos cursos de Ciências Exatas, bem como em disciplinas de exatas oferecidas em outras áreas de estudo. Os resultados enfatizam os prejuízos que esse problema traz para as instituições de

ensino superior, visto que a demora na obtenção do diploma é um prejuízo direto decorrente das reprovações, e a evasão potencial é um prejuízo indireto.

Segundo Kussuda (2017), a reprovação acaba levando à evasão, uma vez que desmotiva o estudante. Hoed (2016) destaca que o impacto da evasão é ainda maior quando a reprovação ocorre nos primeiros semestres, especialmente em disciplinas fundamentais do curso.

De forma mais específica, estudos foram conduzidos para analisar causas de evasão nos cursos de Administração e Ciências Contábeis. Essas causas foram elencadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Principais causas da evasão nos cursos de Administração e Ciências Contábeis.

Curso	Fatores internos dos cursos	Fatores externos dos cursos	Fatores pessoais	Referências
Ciências Contábeis	Infraestrutura inadequada	Escolaridade parental	Descontentamento com o curso e sua profissão	Dias <i>et al.</i> (2010); Cunha <i>et al.</i> (2016); Sparta e Gomes (2005); Gonçalves e Coimbra (2007)
	Problemas curriculares		Falha na tomada de decisão em relação ao curso	Tinto (1975/93); Bueno (1993); Silva Filho <i>et al.</i> (2007); Dias, Théophilo e Lopes (2010); Cunha <i>et al.</i> (2016)
			Dificuldades de aprendizado	Logan(2007); Cislighi (2008); Walmsley, Wilson e Morgan (2010)
		Dificuldades socioeconômicas		Tinto (1993); Cunha <i>et al.</i> (2016)
		Distância entre domicílio e universidade		Tinto (1993); Bueno (1993)
		Falta de orientação vocacional		Cunha <i>et al.</i> (2016)
			Conciliar trabalho e estudo (turno integral)	Cunha <i>et al.</i> (2016)
			Atitude comportamental	Cunha <i>et al.</i> (2016)
	Problemas de infraestrutura		Dificuldades de aprendizado	Bitetencourt e Mercado (2014); Corrêa e Noronha (2004); Backes (2015)
	Falta de suporte psicológico		Considera o curso muito difícil	Bitetencourt e Mercado (2014); Corrêa e Noronha (2004).

Administração		Trabalho/estágio interfere no desempenho acadêmico		Backes (2015)
	Problemas estruturais ou de planejamento dos cursos			Backes (2015)
			Falta de suporte social	Backes (2015)
			Conciliar trabalho e estudo (turno integral)	Corrêa e Noronha (2004).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A evasão nos cursos de Administração e Ciências Contábeis é um fenômeno complexo influenciado por uma combinação de fatores internos e externos. No curso de Ciências Contábeis, uma das principais razões para o abandono é o descontentamento com o curso e a futura profissão, conforme apontado por Dias *et al.*(2010) e Cunha *et al.*(2016). Esse descontentamento é agravado pela falta de orientação vocacional, que, segundo Cunha *et al.* (2016), afeta 91% dos estudantes do curso em universidades públicas da região Sudeste, que não tiveram o apoio de um especialista em orientação profissional. A infraestrutura inadequada e os problemas curriculares também são mencionados como fatores que contribuem para a evasão, segundo estudos de Logan (2007), Cislighi (2008) e Walmsley *et al.* (2010). Além disso, fatores externos como dificuldades socioeconômicas, a distância entre domicílio e universidade, e problemas pessoais influenciam significativamente a decisão de abandono (Tinto, 1975 e 1993; Bueno, 1993).

No curso de Administração, Bittencourt e Mercado (2014) destacam que os problemas de atitude comportamental e as dificuldades acadêmicas estão entre as principais causas internas de evasão. Além disso, Corrêa *et al.*(2004) observam que questões como a dificuldade em conciliar trabalho e estudo, especialmente para aqueles que precisam sustentar-se com renda própria, têm um impacto significativo na permanência dos estudantes. Backes (2015) acrescenta que dificuldades de adaptação ao ensino à distância e problemas estruturais ou de planejamento dos cursos também são fatores relevantes que contribuem para a evasão.

Os fatores externos, como as razões socioeconômicas e a falta de suporte social, desempenham um papel crucial na evasão tanto em Ciências Contábeis quanto em Administração. Tinto (1993) ressalta que questões vocacionais e socioeconômicas têm uma forte influência no abandono do ensino superior. Esses fatores indicam a necessidade de intervenções que abordem tanto as questões internas, como a melhoria da infraestrutura e dos currículos, quanto as questões externas, como o oferecimento de apoio socioeconômico e orientação vocacional mais eficazes. Compreender e mitigar esses fatores é essencial para reduzir as taxas de evasão e garantir que os alunos concluam seus cursos e estejam preparados para suas futuras carreiras.

5 Considerações parciais

Com base na análise dos dados e das referências utilizadas, as conclusões do presente estudo indicam que a evasão universitária nos cursos de Administração e Ciências Contábeis nas três melhores universidades do Nordeste, no contexto pós-pandemia, é resultado de uma combinação de fatores internos e externos. O objetivo geral do estudo foi mapear os fatores relacionados à evasão universitária nos cursos de Administração e Ciências Contábeis nas 3 melhores universidades do Nordeste no contexto pós-pandemia, e os resultados revelam que as questões vocacionais, dificuldades socioeconômicas, e problemas relacionados à infraestrutura e ao planejamento dos cursos desempenham papéis centrais na decisão dos alunos de abandonar seus cursos.

Internamente, a insatisfação com o curso e a futura profissão, aliada à falta de orientação vocacional adequada, emerge como um dos principais fatores de evasão, especialmente no curso de Ciências Contábeis. Muitos alunos ingressam nesse curso sem uma clara compreensão das demandas e das oportunidades da carreira, o que, combinado com a infraestrutura inadequada e currículos desatualizados, acaba gerando frustração e desmotivação.

No curso de Administração, a dificuldade em conciliar trabalho e estudo é um fator crítico, especialmente em um contexto onde muitos alunos precisam sustentar-se financeiramente. A pandemia exacerbou esses desafios, destacando a necessidade de flexibilidade nos horários e no formato das aulas, bem como de suporte socioeconômico

adicional para os alunos. Problemas estruturais e de planejamento dos cursos, como mencionados também continuam a ser um obstáculo significativo.

Externamente, os fatores socioeconômicos, como a distância entre o domicílio e a universidade, as condições financeiras dos estudantes, e a falta de suporte social, foram acentuados pelo contexto pandêmico. A pandemia trouxe novas dificuldades, como a adaptação ao ensino remoto e a maior pressão financeira sobre as famílias, o que contribuiu para o aumento das taxas de evasão.

O estudo conclui que, para reduzir a evasão, as universidades precisam adotar uma abordagem integrada, que leve em consideração tanto as questões internas, como a melhoria da infraestrutura, currículos mais alinhados às necessidades do mercado, e programas de orientação vocacional, quanto os desafios externos, oferecendo apoio socioeconômico e desenvolvendo políticas que ajudem os alunos a equilibrar trabalho e estudo. O contexto pós-pandemia exige uma reavaliação das estratégias educacionais e de suporte, para que os alunos possam concluir seus cursos com sucesso e estejam melhor preparados para suas futuras carreiras.

O estudo apresenta algumas fragilidades que devem ser consideradas ao interpretar os resultados. Primeiramente, a pesquisa se baseia em dados quantitativos de evasão e retenção, sem explorar profundamente as experiências individuais dos alunos. Embora os dados forneçam uma visão geral dos padrões de evasão, eles não capturam as nuances das motivações pessoais, desafios emocionais ou questões específicas que podem influenciar a decisão de abandonar o curso. Uma abordagem qualitativa, como entrevistas ou grupos focais, poderia complementar os dados quantitativos e fornecer *insights* mais ricos sobre as razões subjacentes à evasão.

Além disso, o estudo limita-se às três melhores universidades do Nordeste, o que pode não representar a realidade de outras instituições da região ou do país. Fatores como a localização geográfica, o perfil socioeconômico dos estudantes e as políticas institucionais podem variar significativamente entre diferentes universidades, o que sugere a necessidade de ampliar o escopo da pesquisa para incluir uma variedade maior de instituições.

Para pesquisas futuras sugere-se estudos longitudinais, que acompanhem os alunos ao longo de seu percurso acadêmico, também poderiam fornecer uma compreensão mais detalhada dos fatores que levam à evasão em diferentes momentos de sua trajetória.

3. ENTRE A CHEGADA E A PERMANÊNCIA: O CAMINHO DA ADAPTAÇÃO ACADÊMICA NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO FEDERAL

BETWEEN ARRIVAL AND PERSISTENCE: THE PATH OF ACADEMIC ADAPTATION
IN FEDERAL PUBLIC HIGHER EDUCATION

Juliana Vieira Corrêa Carneiro

Ana Paula Moreno Pinho

RESUMO

A transição do ensino médio para o ensino superior representa um dos momentos mais complexos na trajetória educacional dos jovens, exigindo ajustes cognitivos, emocionais, sociais e logísticos que impactam diretamente sua permanência. Este estudo teve como objetivo investigar como ocorre o processo de adaptação acadêmica nos semestres iniciais da graduação de egressos do ensino médio, para tanto buscou-se investigar o processo de transição de egressos do ensino médio para o ensino superior; compreender o processo de adaptação acadêmica nos primeiros semestres de ingresso na universidade; identificar os principais desafios enfrentados pelos estudantes durante o processo de transição do ensino médio para o ensino superior em uma universidade pública federal. A investigação fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, com delineamento descritivo-exploratório, ancorada na análise temática e na análise estatística textual com o software IRaMuTeQ (Ratinaud, 2009). O corpus foi composto por entrevistas semiestruturadas com dezesseis estudantes matriculados no primeiro ano como acadêmicos, cujos discursos foram transcritos, organizados e processados para identificação de categorias temáticas, núcleos de sentido e redes de coocorrência lexical. Os resultados confirmam que a adaptação acadêmica é um fenômeno processual e relacional, ancorado em múltiplas dimensões: a decisão estratégica pelo curso, o ambiente humano de acolhimento, a autogestão de rotinas, a vivência cíclica de semestres e as condições materiais de deslocamento e infraestrutura. Embora as dificuldades acadêmicas e financeiras estejam presentes, destaca-se a capacidade dos estudantes de construir redes de apoio informais e ressignificar obstáculos como parte de uma trajetória de realização de sonhos individuais e familiares. Conclui-se que permanecer na universidade não é apenas cumprir requisitos formais, mas negociar continuamente recursos internos e externos para manter-se engajado, resistindo a fatores de evasão. Recomenda-se que políticas institucionais ampliem programas de mentoria, tutoria, assistência estudantil e intervenções psicopedagógicas, de modo a fortalecer o sentimento de pertencimento e consolidar trajetórias de sucesso acadêmico.

Palavras-chave: adaptação acadêmica; permanência; ensino superior público; estudantes ingressantes; IRaMuTeQ.

ABSTRACT

The transition from high school to higher education represents one of the most complex moments in the educational trajectory of young people, requiring cognitive, emotional, social and logistical adjustments that directly impact their permanence. This study aimed to investigate how the process of academic adaptation occurs in the initial semesters of high school graduates' undergraduate studies. To this end, we sought to investigate the process of transition of high school graduates to higher education; understand the process of academic adaptation in the first semesters of university admission; identify the main challenges faced by students during the transition process from high school to higher education at a federal public university. The research was based on a qualitative approach, with a descriptive-exploratory design, anchored in thematic analysis and textual statistical analysis with the IRaMuTeQ software (Ratinaud, 2009). The corpus was composed of semi-structured interviews with sixteen students enrolled in their first year as academics, whose speeches were transcribed, organized and processed to identify thematic categories, core meanings and lexical co-occurrence networks. The results confirm that academic adaptation is a procedural and relational phenomenon, anchored in multiple dimensions: the strategic decision for the course, the welcoming human environment, the self-management of routines, the cyclical experience of semesters and the material conditions of travel and infrastructure. Although academic and financial difficulties are present, the ability of students to build informal support networks and to reframe obstacles as part of a journey to achieve individual and family dreams stands out. It is concluded that remaining in university is not only about fulfilling formal requirements, but also about continually negotiating internal and external resources to remain engaged, resisting dropout factors. It is recommended that institutional policies expand mentoring, tutoring, student assistance and psychopedagogical intervention programs, in order to strengthen the feeling of belonging and consolidate trajectories of academic success.

Keywords: academic adaptation; persistence; public higher education; first-year students; IRaMuTeQ.

1 INTRODUÇÃO

O ingresso no ensino superior constitui, para o jovem recém-egresso do ensino médio, a vivência de um conjunto de novas demandas nos âmbitos pessoal, social e acadêmico. Esse processo requer o desenvolvimento de uma postura proativa e autorregulada frente à aprendizagem e à organização da vida cotidiana.

A transição para a universidade, conforme caracterizada por De Castro e Almeida (2016), configura-se como um fenômeno dinâmico, sequencial e influenciado por múltiplas variáveis. O êxito acadêmico e a qualidade da adaptação dos estudantes estão vinculados a uma diversidade de fatores, entre os quais se destacam as habilidades cognitivas, a autonomia e autorregulação, a consolidação da identidade vocacional, o engajamento com as atividades acadêmicas, a participação em experiências extracurriculares, a solidez dos vínculos familiares e o estabelecimento de relações interpessoais positivas com colegas e docentes (De Castro e Almeida, 2016).

Os alunos em transição do ensino médio para a universidade enfrentam uma variedade de desafios, entre eles o aumento da autonomia, ambientes de aprendizagem desconhecidos, aumento das pressões para se destacar, experiências de fracasso mais frequentes e maior responsabilidade por seus resultados educacionais (Respondek *et al.*, 2020).

A transição do ensino médio para a universidade é um marco na vida do ser humano, Hoi (2023) defende que este período de transição traz oportunidades, esperanças e emoção, bem como desafios, obstáculos e preocupações. O primeiro ano na universidade é o momento em que os alunos entram em um novo ambiente de aprendizado, desse modo, acumulam experiência inicial se suas expectativas, quanto ao ensino superior foram atendidas, modelam sua identidade como estudante universitário e ajustam seus hábitos e estilos de aprendizado (Hoi, 2023).

O desempenho dos alunos durante o primeiro ano acadêmico é um tópico de interesse significativo: a falta de envolvimento dos alunos na vida acadêmica e seu despreparo são os principais responsáveis pela desistência, após o primeiro período. No entanto, Takács, Takács, Kárász (2023) reforçam que mais estudos são necessários para entender melhor esse fenômeno.

Pesquisas anteriores, de acordo com Respondek *et al.*, (2020), revelaram que as notas universitárias são o segundo elemento-chave do sucesso universitário. Elas são fortemente previstas pelas séries do ensino médio e refletem uma combinação de habilidades pessoais e acadêmicas dos alunos, hábitos de trabalho e conhecimento de conteúdo (Hamm, Perry, Chipperfield, Parker, Heckhausen, 2019). Além disso, as primeiras notas do universitário preveem fortemente a realização de bons resultados no ensino superior (Schneider e Preckel, 2017).

O controle acadêmico percebido (PAC) refere-se a crenças sobre a influência pessoal sobre os resultados de desempenho acadêmico de alguém (Perry, 1991). Evidências mostram que o PAC está positivamente associado à motivação para aprender, uso de estratégias de estudo eficazes, adaptação à universidade, orientação para o domínio e assim por diante (Perry *et al.*, 2001). O PAC demonstrou ser particularmente importante para alunos calouros que devem se ajustar às circunstâncias de aprendizado desconhecidas da universidade e superar, por exemplo, pressão crescente para se destacar, falhas frequentes ou tarefas de aprendizado desconhecidas (Perry, 1991; Perry, Hall, *et al.*, 2005). Essa transição para a universidade tem a capacidade de prejudicar o PAC dos alunos, o que pode levar a consequências negativas como mencionado anteriormente (Respondek, Seufert, Hamm, Nett, 2020).

O Controle Acadêmico Percebido (PAC) do primeiro ano parece ter efeitos de aprimoramento a longo prazo nas notas universitárias no primeiro ano acadêmico, já que o impacto dos altos níveis de PAC nas notas do curso foi maior por 6 meses em comparação com períodos de 2 semanas (Stupnisky, Perry, Hall, Guay, 2012). Essas descobertas são consistentes com outras pesquisas anteriores que mostram a influência positiva a longo prazo do PAC do primeiro ano nas notas dos alunos durante um período de 3 anos, que permaneceu significativa mesmo quando as notas do ensino médio eram controladas (Perry, Hladkyj, Pekrun, Pelletier, 2001)..

Apoiando suposições teóricas sobre a importância do PAC para a retenção, também há evidências empíricas sugerindo que o PAC é relevante para o abandono universitário. Respondek *et al.* (2020) apontam que pesquisas preliminares nesta área descobriram que o PAC do primeiro ano estava relacionado à redução da retirada do curso e ao abandono da universidade. No entanto, pesquisas anteriores se concentraram

principalmente no primeiro ano acadêmico (Willcoxson, Cotter, e Joy, 2011) e não levam em conta os diferentes momentos de abandono, como precoce *versus* tardio (Mabel e Britton, 2018), apesar do fato de que o PAC parece estar diferentemente relacionado à intenção de abandono ao longo dos anos acadêmicos (Respondek, Seufert, Stupnisky, 2017).

O abandono dos estudos universitários é um problema que afeta o equilíbrio e a organização correta dos sistemas universitários em todo o mundo e que tem consequências pessoais indesejáveis em sociedades avançadas (Gijón, Gijón, García, Lizarte, 2023). Abandonar a escola tem uma explicação multidimensional. Entre as causas, associadas umas às outras, que a originam, destacam-se os seguintes fatores: psicológicos, sociais, econômicos, psicopedagógicas, institucionais e didáticos. Gijón *et al* (2023) ressaltam que estudar como todas essas dimensões agem e se relacionam entre si, em casos específicos de pessoas que abandonaram o ensino superior nos ajuda a entender melhor o fenômeno, e a desenvolver medidas de prevenção em instituições universitárias.

O modelo de engajamento de Tinto (1993) sugere que aspectos em que o ambiente acadêmico pode ser percebido pelos alunos como um conjunto de microambientes, contextos e experiências diferentes que podem influenciar o envolvimento dos alunos. Tinto (1993) sugere que existe um microambiente, composto pelos aspectos ambientais do curso de estudos como ensino, professores e metodologias de avaliação, como também um microambiente social que inclui a quantidade e a qualidade das oportunidades sociais disponíveis na universidade. De acordo com os autores da escala de atitudes cínicas em relação à faculdade (CATCS), Brockway, Carlson, Jones e Bryant, (2002), os alunos poderiam desenvolver atitudes cínicas em relação ao seu próprio ambiente acadêmico (cinismo acadêmico) e/ou em relação ao seu próprio ambiente social (cinismo social) (Zuffo, Maiolo, Cortini, 2013).

Deste modo, as lacunas existentes no entendimento da transição e adaptação acadêmica nos semestres iniciais do ingresso na vida universitária motivaram a elaboração do problema desta pesquisa, qual seja: Como ocorre o processo de adaptação acadêmica nos semestres iniciais da graduação de egressos do ensino médio?

Assim, o **objetivo geral** foi investigar como ocorre o processo de adaptação acadêmica nos semestres iniciais da graduação de egressos do ensino médio. Para tanto, três **objetivos específicos** foram delimitados: a) Investigar o processo de transição de egressos do ensino médio para o ensino superior; b) Compreender o processo de adaptação acadêmica nos

primeiros semestres de ingresso na universidade; c) Identificar os principais desafios enfrentados pelos estudantes durante o processo de transição do ensino médio para o ensino superior em uma universidade pública federal.

Estudar a transição acadêmica para o ensino superior é fundamental porque esse período representa uma fase crítica no desenvolvimento educacional, pessoal e social dos estudantes. Essa transição envolve mudanças significativas, como o aumento da autonomia, a necessidade de autorregulação da aprendizagem, adaptação a novos métodos de ensino, e a construção de novas redes de apoio. Compreender esse processo permite prevenir evasões e retenções.

A retenção acadêmica (persistência *vs.* abandono) é um elemento-chave do sucesso universitário. O abandono universitário tem consequências sociais negativas, como menos funcionários qualificados na força de trabalho, bem como consequências pessoais, como redução da renda pessoal, menor felicidade percebida, maior depressão relatada e aumento do estresse (Faas, Benson, Kaestle e Savla, 2018).

A pesquisa do comportamento de abandono acadêmico não só permitirá uma nova dimensão para estudar teoricamente a carreira acadêmica, mas também oferecerá orientação para o desenvolvimento da carreira de jovens acadêmicos na prática (Xing, Zeng, Fan, 2019).

O aumento das taxas de desistência aponta para uma forte necessidade de ação. Entre os 23 países da OCDE, cerca de um terço dos estudantes abandonaram a universidade (OCDE, 2012). Na Alemanha, as taxas de abandono universitário durante os 13 anos anteriores aumentaram de 25 para 33% (Heublein, 2014). Apesar das altas taxas de desistência durante o primeiro ano, alguns alunos ainda desistem nos anos subsequentes (Mabel e Britton, 2018). Um estudo alemão recente mostrou que 47% das desistências ocorreram no primeiro ano acadêmico, 29% no segundo ano, 12% no terceiro ano e 12% após o terceiro ano (Respondek, Seufert, Hamm, Nett, 2020)..

A Integração Acadêmica e Social é uma dimensão que se reflete nos estudos de Gijón, Gijón, García, Lizarte, (2023) com diferentes fatores já mencionados na literatura (consciência escolar, satisfação com a integração acadêmica e social, estratégias de aprendizagem, gerenciamento de tempo, frequência das aulas, satisfação com cursos e

currículo), também aparece em muitos estudos anteriores e atuais, reforçando a ideia de que ainda são fatores relevantes na decisão de sair da universidade..

A grande parte dos estudos sobre o abandono universitário concordaram que a evasão universitária ocorre principalmente no primeiro ano (Corominas Rovira, 2001; Pierella *et al.*, 2020; Wild e Heuling, 2020). As primeiras semanas de universidade são decisivas porque há um maior risco de abandono devido à multiplicidade de fatores internos e externos que intervêm no curso da adaptação, o que é mais acentuado entre os alunos com menores graus de autopercepção e regulação nas áreas psicossociais e acadêmicas (Lizarte Simón e Gijón Puerta, 2022).

De fato, o desengajamento e a descontinuação dos estudos ocorrem com mais frequência durante o primeiro ano do ensino superior, o que pode resultar em consequências individuais e sociais, como o abandono final do ensino superior dos alunos, o desperdício de recursos públicos e privados bem como a falta de uma força de trabalho bem qualificada (Hoi, 2023). Promover o envolvimento dos alunos durante o primeiro ano na universidade, portanto, desempenha um papel crucial na prevenção do abandono precoce e estabelece uma base sólida para o sucesso do estudo no final do ano (Hoi, 2023).

A seguir, após esta introdução, apresentando o delineamento desta pesquisa, apresentam-se os estudos que serviram de base para aprofundamento desta temática. Na sequência, delineamento metodológico utilizado e as análises dos resultados levantados nesta pesquisa. Por fim, encontram-se as considerações parciais deste artigo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção apresenta o referencial teórico que fundamenta a análise do processo de adaptação universitária dos estudantes ingressantes no curso de Administração da Universidade Federal do Ceará (UFC). A revisão da literatura está organizada em duas grandes sub seções: a primeira aborda as principais discussões sobre a transição do ensino médio para o ensino superior; a segunda foca especificamente na adaptação acadêmica, contemplando fatores subjetivos, pedagógicos, sociais e estruturais que influenciam a permanência no contexto universitário brasileiro e internacional.

A decisão de dividir o referencial em dois eixos decorre da compreensão de que a adaptação universitária não pode ser entendida de forma isolada, mas deve ser situada dentro de um percurso que começa ainda no ensino básico, prolonga-se na escolha do curso e se materializa, cotidianamente, nas práticas, desafios e estratégias mobilizadas pelo estudante para permanecer e progredir na graduação. Assim, a literatura analisada reúne contribuições de autores clássicos e contemporâneos, pesquisas empíricas recentes e estudos de caso que elucidam tanto as dimensões macroestruturais — como políticas de expansão e democratização do acesso — quanto as microexperiências vividas no cotidiano acadêmico.

Na primeira sub seção, 2.1 Transição ensino médio, são discutidos os múltiplos fatores que caracterizam esse período de mudança, como as expectativas acadêmicas, o desenvolvimento de autonomia, a influência das redes de apoio familiar e social, bem como o impacto de políticas afirmativas e programas de acolhimento institucional. Autores como Schwartz *et al.* (2020), Van der Zanden *et al.* (2020), Tinto (2020) e outros estudiosos recentes são mobilizados para destacar os desafios emocionais, pedagógicos e logísticos que marcam essa fase e que podem repercutir na adaptação inicial e na trajetória de permanência.

Em seguida, a sub seção 2.2 Adaptação acadêmica aprofunda a discussão, examinando como os estudantes ajustam suas rotinas, percepções e identidades para enfrentar as exigências do ensino superior. São apresentados resultados de estudos que tratam de variáveis como capital cultural, suporte psicopedagógico, estresse acadêmico, estratégias de autorregulação, impacto de condições materiais, integração social e desenvolvimento de competências de autogestão — fatores esses reconhecidos como determinantes para o sucesso ou fracasso na trajetória universitária. Nesse contexto, dialogam-se com as contribuições de autores como Oliveira, Santos e Inácio (2018), Abreu (2021), García-Ros *et al.* (2019), Andriola e Araújo (2021), Respondek *et al.* (2020), entre outros.

Desse modo, o referencial teórico sustenta a interpretação dos resultados empíricos apresentados nas seções seguintes, oferecendo base para compreender como os elementos mapeados na literatura — tanto estruturais quanto subjetivos — se manifestam nos discursos dos estudantes investigados. Além disso, contribui para reforçar a importância de políticas institucionais integradas que combinem assistência estudantil, suporte pedagógico, intervenções psicossociais e estratégias de acolhimento contínuo como medidas centrais para

garantir não apenas o ingresso, mas principalmente a adaptação progressiva e a permanência qualificada no ensino superior.

2.1 Transição ensino médio para ensino superior

A transição do ensino médio para o ensino superior é um processo significativo e desafiador para muitos jovens. Esse período marca uma mudança na vida acadêmica e pessoal dos estudantes, exigindo adaptações não apenas em termos de carga de trabalho e expectativas acadêmicas, mas também em termos de desenvolvimento pessoal e social.

Além disso, essa transição é caracterizada por uma complexa interação de fatores que incluem o suporte social, a motivação intrínseca, o capital cultural e as expectativas dos estudantes em relação ao ensino superior. Compreender esses fatores é essencial para a criação de políticas e práticas educacionais que promovam uma transição bem-sucedida, garantindo que os estudantes não apenas se adaptem ao novo ambiente, mas também prosperem nele.

A entrada no ensino superior representa uma extensão do processo de transição do ensino médio, exigindo que os estudantes tomem decisões importantes sobre sua carreira e vida adulta. O sucesso nessa transição depende em grande parte do suporte familiar e social disponível, que desempenha um papel fundamental na construção da identidade acadêmica e na adaptação ao novo ambiente universitário (Schwartz *et al.*, 2020). Além disso, a falta de uma identidade acadêmica sólida pode levar a dificuldades na escolha do curso e até mesmo à evasão escolar, destacando a importância de intervenções que reforcem a identidade e o pertencimento dos estudantes ao ambiente universitário.

Para muitos estudantes, a mudança do ensino médio para o superior pode ser positiva e emocionante, pois implica na efetivação de projetos individuais e profissionais. Esta fase também proporciona maior liberdade parental, estabelecimento de novos vínculos e relacionamentos interpessoais além das responsabilidades acadêmicas, que acabam contribuindo para o desenvolvimento da identidade e da autonomia.

Por outro lado, a transição do ensino médio para o superior também pode ocasionar períodos estressantes e ansiogênicos. Para minimizar possíveis problemas, é importante que as IES implementem programas de intervenção psicopedagógica, com o

intuito de facilitar a adaptação dos estudantes recém ingressos e reduzir os transtornos desta fase. Assim, apresenta-se a relevância de estudos científicos que promovam novas informações acerca da qualidade das vivências dos universitários, sobretudo entre os segmentos usuários das ações afirmativas. Obter indícios científicos em relação às repercussões da adaptação ao ambiente universitário e dos seus impactos sobre o desempenho individual e institucional, são muito relevantes, desde a perspectiva psicopedagógica, acadêmica e de gestão.

No ensino médio, muitos estudantes estão acostumados a um ambiente mais estruturado, onde as expectativas e o suporte são claramente definidos. No entanto, ao ingressarem no ensino superior, se deparam com a necessidade de serem mais independentes e proativos em relação ao seu aprendizado. Pesquisas recentes indicam que ambientes universitários que promovem a autonomia, a competência e o relacionamento positivo entre os estudantes contribuem para uma melhor adaptação e maior satisfação acadêmica (Van der Zanden *et al.*, 2020).

No ensino médio, os estudantes geralmente estão acostumados a um ambiente de aprendizado mais estruturado, com maior apoio e supervisão de professores e pais. Ao ingressar no ensino superior, espera-se que os estudantes desenvolvam uma maior autonomia, sejam capazes de gerir seu tempo de forma eficaz, e enfrentem um volume de trabalho acadêmico significativamente maior (Tinto, 2020).

Essa mudança pode ser particularmente desafiadora para estudantes que não tiveram oportunidades anteriores de desenvolver essas habilidades, resultando em dificuldades de adaptação e, em alguns casos, evasão escolar. Os estudantes que não conseguem se adaptar adequadamente às novas exigências acadêmicas têm maior probabilidade de experimentar estresse acadêmico, o que pode levar a uma redução do desempenho acadêmico e à desmotivação.

Além dos desafios acadêmicos, a transição para o ensino superior envolve consideráveis desafios emocionais e sociais. Muitos estudantes enfrentam sentimentos de ansiedade e estresse ao se afastarem de suas redes de apoio familiar e social, especialmente quando a transição envolve uma mudança para uma nova cidade ou até mesmo país (Lowe e Gayle, 2022).

Outro desafio significativo na transição para o ensino superior é a discrepância entre as expectativas dos estudantes e a realidade que encontram ao ingressar na universidade. Muitos jovens entram no ensino superior com expectativas idealizadas sobre a vida universitária e a natureza do trabalho acadêmico, influenciadas por representações midiáticas e relatos de terceiros (Dollinger, Lodge e Coates, 2021).

No entanto, a realidade muitas vezes envolve desafios inesperados, como maior carga de trabalho, pressão para o sucesso acadêmico, e dificuldades em equilibrar as responsabilidades acadêmicas com a vida pessoal. Essa discrepância pode levar a frustrações, diminuição da motivação, e, em casos extremos, à evasão (Kuh, Kinzie, Schuh, Whitt, 2020).

A preparação inadequada para as exigências da vida universitária pode resultar em um choque de expectativas, onde o estudante se vê sobrecarregado pelas responsabilidades e desafios do ambiente acadêmico, levando à desmotivação e, eventualmente, ao abandono do curso.

Para mitigar os desafios enfrentados durante a transição do ensino médio para o ensino superior, as instituições de ensino superior têm desenvolvido uma série de estratégias de apoio e intervenção. Programas de orientação acadêmica, como tutoria e mentoria, têm sido eficazes em ajudar os estudantes a se adaptarem às exigências acadêmicas do ensino superior, oferecendo orientação e apoio emocional durante esse período de transição (Upcraft, Gardner, e Barefoot, 2020). Esses programas geralmente incluem sessões de aconselhamento, *workshops* de desenvolvimento de habilidades e acesso a recursos acadêmicos, que ajudam os estudantes a desenvolverem as competências necessárias para ter sucesso no ensino superior.

Além disso, *workshops* de desenvolvimento de habilidades, que abordam temas como gestão do tempo, técnicas de estudo e habilidades de comunicação, têm mostrado ser valiosos para preparar os estudantes às demandas do ambiente universitário. Esses *workshops* são projetados para ajudar os estudantes a se tornarem mais autônomos e organizados, promovendo a autoconfiança e a capacidade de gerir eficazmente as exigências acadêmicas.

O fortalecimento das redes de apoio social dentro das universidades também é crucial. A criação de comunidades de aprendizado, grupos de estudo e programas de integração social podem ajudar os estudantes a construir novas conexões sociais e a sentir-se mais conectados ao ambiente universitário, o que é fundamental para sua adaptação e sucesso acadêmico (Arnett, 2021).

Instituições que investem em programas de apoio psicológico e aconselhamento também têm um impacto positivo na saúde mental dos estudantes, contribuindo para um ambiente de aprendizado mais saudável e inclusivo.

A transição do ensino médio para o ensino superior é um processo multifacetado que envolve desafios acadêmicos, emocionais e sociais. A literatura acadêmica destaca a importância de compreender esses desafios e de implementar estratégias de apoio que promovam uma transição bem-sucedida. Instituições de ensino superior têm um papel crucial na criação de ambientes que não apenas facilitam a adaptação acadêmica, mas também apoiam o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes.

Ao fazê-lo, essas instituições não só aumentam as chances de sucesso acadêmico dos estudantes, mas também contribuem para seu desenvolvimento integral, preparando-os para enfrentar os desafios da vida adulta de forma mais equilibrada e eficaz.

2.2 Adaptação acadêmica

A adaptação acadêmica engloba a habilidade do aluno em se integrar ao ambiente universitário, utilizando processos cognitivos, sociais e afetivos que de acordo com Oliveira, Santos, Inácio (2018) colaboram para o sucesso do aluno nesse novo contexto. Isso permite que o aluno aproveite as diversas oportunidades de aprendizado e obtenha benefícios para sua formação profissional (Santos, Oliveira e Dias, 2015; Soares, Mourão, Santos e Mello, 2016).

A pesquisa de Pena *et al.* (2020) evidenciou que, embora a maior parte dos estudantes ingressantes por meio das cotas apresentem, inicialmente, menor desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), bem como dificuldades de adaptação ao contexto universitário e defasagens na formação escolar, ao longo da trajetória acadêmica, esses estudantes demonstram rendimento equivalente ao dos ingressantes pela ampla concorrência. Esse constitui um dos achados mais relevantes do estudo de Pena *et al.* (2020).

Abreu (2021) investigou oito estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, oriundos de diferentes cursos em duas universidades públicas brasileiras. No que se refere à dimensão material, evidenciaram-se desafios como a insuficiência de recursos para a subsistência, a distância da moradia em relação à instituição de ensino ou o

deslocamento da cidade de origem, a necessidade de conciliar trabalho com os estudos, bem como a limitação no acesso a livros e equipamentos acadêmicos.

Esses fatores apontam para a essencialidade da assistência estudantil, ainda que se revele frequentemente inadequada frente às demandas apresentadas. Na dimensão subjetiva, observou-se a complexidade do processo de integração social no contexto universitário, sendo a condição socioeconômica um elemento central na delimitação de fronteiras simbólicas entre grupos de estudantes. Já na dimensão pedagógica, destacam-se a defasagem decorrente de lacunas na formação básica, a dificuldade no domínio de línguas estrangeiras, além da escassez de tempo e de espaços adequados para o estudo.

Instituições de ensino superior em todo o mundo estão preocupadas com a permanência e o sucesso acadêmico dos alunos. No contexto norte-americano, apenas 40,3% dos estudantes universitários concluem sua graduação e 28 a 35% abandonam o ensino superior no primeiro ano (García-Ros *et al.*, 2019). Na Espanha, o sistema também é ineficiente, e mais de 50% das desistências ocorrem no primeiro ano da universidade, assim sendo, García-Ros *et al.* (2019) apontam estudos como de Lassibille e Gomez (2008), García-Ros, Pérez-González, Cavas-Martínez e Tomás (2018) que foram projetados para preverem a permanência entre calouros universitários e alunos do segundo ano ou a retenção do aluno..

Estudos tradicionais (Crissman e Upcraft, 2004) analisam a capacidade preditiva das variáveis pré-universitárias sobre o sucesso acadêmico, concluindo que os resultados do *High School GPA* (HSGPA) em testes padronizados de desempenho (SAT-ACT) e o *status* socioeconômico são preditores significativos de alunos do primeiro ano, FYS (*first year students*) em busca da realização e permanência até a graduação. Outro amplo conjunto de estudos analisa a capacidade preditiva das características sócio pessoais dos alunos (por exemplo, personalidade, estilos e estratégias de aprendizagem), influências contextuais (por exemplo, apoio familiar, dificuldades financeiras), variáveis de experiência FYS (por exemplo, integração acadêmica e social), e a eficácia das ações realizadas pelas universidades para fomentar a aprendizagem e o envolvimento dos alunos (García-Ros, Pérez-González, Castillo Fuentes, Cavas-Martínez, 2019). Deste modo, os autores pontuam a necessidade de projetarem ações e programas para ajudarem os alunos do primeiro ano a fazerem uma transição bem sucedida para estudos universitários, cumprir seus objetivos educacionais e pessoais bem como melhorar seu sucesso acadêmico.

A transição do ensino médio para o superior também pode ocasionar períodos estressantes e ansiogênicos. Andriola e Araújo (2021) concluem que para minimizar possíveis problemas, é importante que as IES implementem programas de intervenção psicopedagógica, com o intuito de facilitar a adaptação dos estudantes recém ingressos e reduzir os transtornos desta fase. Assim, revela-se a magnitude de estudos científicos que promovam novas informações acerca da qualidade das vivências dos universitários, sobretudo entre os segmentos usuários das ações afirmativas.

Outro fator que pode afetar a decisão de deixar o ambiente acadêmico é o estresse. Para García-Ros, Pérez-González e Tomás (2018) o estresse acadêmico é um fenômeno generalizado nas diferentes etapas do sistema educacional e afeta negativamente o bem-estar pessoal, emocional e físico dos alunos, bem como sua aprendizagem e níveis de desempenho. Estudos como o de Fan, Chu, Wang, Zhou, (2016) e Liu e Lu (2011) também destacam sua relação com o abandono escolar precoce e problemas de internalização e externalização em contextos escolares.

O estresse acadêmico é especialmente relevante na adolescência porque o ambiente escolar é um dos contextos de vida mais significativos nesta fase do desenvolvimento, e uma das fontes de estresse mais identificadas pelos adolescentes (García-Ros, Pérez-González e Tomás, 2018). Além disso, as transições entre os estágios educacionais geralmente estão relacionadas a níveis mais altos de estresse. Eles podem ter uma influência negativa no ajustamento acadêmico, pessoal e social dos alunos e em seus níveis de autoestima e realização.

Apesar de sua prevalência e relevância demonstradas na adolescência, García-Ros, Pérez-González e Tomás (2018) apontam sérias lacunas e problemas na avaliação do estresse acadêmico nessa fase do desenvolvimento. Algumas das deficiências mais importantes são (a) a insatisfação com os instrumentos de avaliação atualmente disponíveis e (b) o baixo número de estudos focados no ensino médio, em comparação com o ensino superior, e inconsistências em suas conclusões sobre as relações entre gênero, nível educacional e estresse acadêmico.

Os estudos de García-Ros, Pérez-González e Tomás (2018) concluíram que as meninas experimentam níveis significativamente mais altos de estresse que os meninos em sobrecarga acadêmica e desempenho escolar no quarto ano do ensino médio (10º ano) ($p <$

0,01) e em ambos os cursos do ensino médio (11º e 12º anos) ($p < 0,001$), apresentando uma progressão estritamente crescente no período analisado. Em contraste, os meninos apresentam níveis homogêneos durante todo o período.

Em geral, as transições sociais normativas são consideradas cruciais para mudanças comportamentais e de personalidade (Bleidorn, 2012); portanto, investigar o desenvolvimento de *constructos* psicológicos no contexto de tais transições normativas pode ser especialmente promissor. Especificamente, a transição do ensino médio para a universidade, para a formação profissional ou para o mercado de trabalho envolve a exposição a diversas novas experiências. Os alunos saem do ensino médio – um ambiente (relativamente) homogêneo – e escolhem novos ambientes, que variam de acordo com as especializações ou ocupações da universidade.

Além disso, depois de terminar o ensino médio, os jovens assumem novos papéis sociais e muitas vezes mudam suas condições de vida, novos grupos sociais (por exemplo, outros alunos com o mesmo curso ou colegas de quarto na comunidade de compartilhamento de apartamento). Ao mesmo tempo, esses novos papéis sociais (por exemplo, ser um estudante universitário) fornecem uma nova autonomia de escolha porque se espera (e se permite) que os jovens tomem suas próprias decisões. Em combinação com um aumento no número de oportunidades para novas experiências, essa autonomia de escolha pode levar a uma seleção baseada em interesses de experiências específicas (Stoll, Rieger, Nagengast, Trautwein e Rounds, 2021).

Como consequência, a transição do ensino médio para a universidade ou formação profissional está associada a oportunidades (e necessidades) ampliadas para vivenciar novas tarefas e atividades. E como novas experiências são consideradas pré-condições para o desenvolvimento e mudança de interesses (Holland, 1997), essa transição pode fornecer oportunidades estendidas para mudanças de interesses. No entanto, até o momento, nenhum estudo foi encontrado que tenha investigado o papel que as transições normativas desempenham no desenvolvimento do interesse..

Ao longo dos tempos, as instituições de ensino superior desempenharam um papel de destaque (Oliveira, Santos e Inácio, 2018). Embora tenham sido criadas para atender às necessidades de cada época, a concretização do sonho da democratização da educação superior ainda está por acontecer (Flores, 2017). Diversos estudos têm registrado um aumento

no número de vagas e matrículas no ensino superior, apontando para a expansão governamental no estabelecimento de vagas e a crescente demanda por maior qualificação profissional para ingressar no mercado de trabalho (Porto e Soares, 2017)..

No Brasil, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2014 revelaram um aumento de 96,5% no número de matrículas no ensino superior entre 2003 e 2014 (Oliveira, Santos e Inácio, 2018). Em relação a 2013, houve um crescimento de 7,1%, representando o maior índice desde 2008. Além disso, os dados indicam uma predominância de ingressantes na rede privada, que conta com 82,4% dos estudantes matriculados, enquanto a rede pública abrange apenas 17,6% (INEP, 2014).

Na configuração atual do perfil dos estudantes do ensino superior, é essencial considerar uma questão importante: as transformações ocorridas nas universidades brasileiras. A expansão da oferta de vagas nos cursos superiores, a implementação de novos métodos de seleção e a adoção de ações afirmativas, como a lei de cotas, têm alterado o perfil socioeconômico dos estudantes universitários. Isso exige uma reformulação das políticas e ações voltadas para a permanência dos estudantes na universidade, uma vez que estudos sobre evasão têm demonstrado que a promoção de medidas de assistência estudantil contribui significativamente para reduzir a evasão e, como consequência, aumentar a probabilidade de conclusão do curso por parte desses estudantes historicamente excluídos do ensino superior (Alves e Brito, 2021).

Os achados de Andriola e Araújo (2021) apontam aspectos muito relevantes e essenciais para uma gestão acadêmica responsável, assim como para a introdução ou para o adensamento de políticas internas de apoio pedagógico e assistencial voltada aos alunos universitários, em especial, para os calouros. Os estudantes das camadas populares trazem consigo as contradições e fragilidades que são reflexo de sua origem social e situação socioeconômica, desse modo estes fatores influenciarão a trajetória do jovem pela educação superior..

Alunos em transição do ensino médio para a universidade enfrentam uma variedade de desafios novos e altamente exigentes, entre eles maior autonomia, ambientes de aprendizagem desconhecidos, aumento das pressões para se destacar, experiências de fracasso mais frequentes e maior responsabilidade por seus resultados educacionais (Credé e Niehorster, 2012; Pereira, 2003). Esses desafios relacionados à transição têm o potencial de

precipitar mudanças negativas nas percepções de controle dos alunos (Perry, 2003). Foi demonstrado que reduções no controle acadêmico prejudicam a motivação e o esforço de realização em alunos comprometidos e podem levar a consequências negativas, como abandono da universidade ou notas baixas (Perry, Hladkyj, Pekrun, Clifton e Chipperfield, 2005).

No entanto, nem todos os alunos experimentam declínios em seu controle percebido. Alguns podem até experimentar um aumento do controle percebido se os sucessos iniciais derem origem a associações recíprocas positivas entre o controle percebido e as notas. No entanto, pouco se sabe sobre as inter-relações longitudinais entre controle acadêmico percebido, evasão universitária e notas universitárias que se desenrolam ao longo de vários anos de programas acadêmicos dos alunos. O estudo de Respondek, Seufert, Hamm e Nett, (2020) examinou como o controle acadêmico percebido mudou ao longo de todo um programa de graduação e como tais mudanças previram o abandono universitário e as notas universitárias.

O estudo de Garcia-Ros, Pérez-González e Tomás (2018) analisou as relações e os efeitos da aprendizagem autorregulada (estratégias de aprendizagem de interação social e motivação) e experiências de primeiro ano universitário na permanência no segundo ano. Os participantes são 239 alunos do primeiro ano de diferentes cursos de Engenharia de uma universidade pública do sudeste da Espanha. Dois modelos estruturais alternativos são avaliados, *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ) – MSLQ (Pintrich, Smith, García, e McKeachie, 1991) e *College Persistence Questionnaire* – CPQ (Davidson, Beck e Grisaffe, 2015; Davidson *et al.*, 2009), mostrando a superioridade do modelo em que as experiências do primeiro ano na universidade intermediam completamente os efeitos da aprendizagem autorregulada na permanência.

As estratégias de aprendizagem de motivação e interação social apresentam efeitos diretos nas experiências do primeiro ano universitário, e as experiências do primeiro ano universitário, por sua vez, apresentam efeitos diretos na permanência; além disso, as estratégias de aprendizagem de motivação e interação social têm efeitos indiretos sobre a permanência por meio de experiências universitárias no primeiro ano.

Devido aos efeitos primários, os alunos de um nível sócio econômico mais baixo ingressam no ensino superior com, em média, menos habilidades acadêmicas (Terenzini *et al.*,

1996). Portanto, para Müller e Klein (2023), os alunos de um nível sócio econômico mais baixo estimarão para si mesmos uma menor probabilidade de sucesso. Além disso, mesmo em níveis comparáveis de habilidades acadêmicas, os alunos de pais menos instruídos podem não ter o conhecimento tácito para navegar no sistema de ensino superior que seus pares mais privilegiados possuem.

Casanova, Vasconcelos, Bernardo e Almeida (2021) reforçam que a decisão de persistir em um curso está mais relacionada às características demográficas, formação acadêmica, atitudes em relação à educação, ao currículo e à qualidade do aconselhamento do que às habilidades cognitivas pessoais.

É importante observar que as causas da evasão vão além do que uma análise superficial permite enxergar. Estudos realizados por Hunt (2008) e Witte *et al.* (2013) destacam que essas causas são multifatoriais. Fatores como reprovação e repetência, que há muito tempo são apontados como centrais para o insucesso escolar desde os primeiros anos de ensino, só podem ser compreendidos em sua complexidade quando associados às vulnerabilidades socioeconômicas que afetam, principalmente, os grupos historicamente marginalizados..

Nesse sentido, pode-se inferir que a evasão dos estudantes universitários representa uma forma de exclusão educacional que começa nos anos iniciais e fundamentais do ensino, e que, de maneira cíclica, se repete nos anos superiores.

Além disso, as expectativas acadêmicas desempenham um papel crucial, atuando como um filtro pelo qual os estudantes compreendem suas experiências atuais, com base em experiências passadas e perspectivas futuras. Essas expectativas são particularmente intensas nos estudantes iniciantes, quando se deparam com atividades que exigem maior complexidade cognitiva, organização pessoal e, em certos casos, o distanciamento de familiares e amigos próximos (Costa, Araújo, Gonçalves e Almeida, 2013; Igue *et al.*, 2008).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção descreve de forma detalhada os procedimentos metodológicos adotados para investigar as múltiplas dimensões que estruturam o processo de transição e adaptação universitária.

3.1 Tipologia da pesquisa

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo e exploratório. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa se ancora na interpretação de significados, privilegiando a escuta do sujeito em seu contexto de vida, sem pretensão de generalizar estatisticamente, mas buscando aprofundar a compreensão de fenômenos complexos. Assim, a escolha dessa abordagem decorre da necessidade de captar nuances subjetivas e simbólicas que moldam a forma como os estudantes experimentam sua entrada na universidade e reorganizam seus projetos acadêmicos.

O delineamento descritivo justifica-se pela intenção de registrar, com riqueza de detalhes, as percepções, sentimentos e estratégias narradas pelos estudantes, enquanto o caráter exploratório visa abrir espaço para que emergissem, a partir das próprias falas, categorias não previstas a priori, ampliando a compreensão da adaptação universitária para além dos fatores já reconhecidos na literatura.

3.2 Sujeitos

Buscou-se compreender como os sujeitos constroem sentidos sobre sua inserção, os desafios enfrentados nos primeiros semestres, as estratégias de permanência e os recursos mobilizados para reorganizar expectativas frente às dificuldades cotidianas.

De acordo com Creswell (2010), o processo de seleção dos participantes é definido como seleção intencional dos que melhor ajudarão a entender o problema e a questão de pesquisa. Estes alunos foram convidados a participar da pesquisa por adesão, utilizando-se da técnica bola de neve e por conveniência.

A pesquisa foi realizada junto a dezesseis estudantes matriculados no curso de Administração da Universidade Federal do Ceará, *campus* Benfica, em Fortaleza. O recorte temporal concentrou-se no primeiro ano da graduação, ingressantes no semestre 2023.2 e 2024.2, período em que os sujeitos estavam vivenciando, de modo mais intenso, o processo de transição entre o ensino médio e a realidade universitária.

As idades dos sujeitos variam de 18 a 27 anos, sendo 11 estudantes oriundos de escola pública, dos quais 10 alunos ingressaram na universidade por meio do sistema de cotas.

Foi assegurado a cada participante o direito à privacidade, à confidencialidade e à possibilidade de desistência a qualquer momento, sem prejuízo algum. Nos trechos exemplificados no texto, os nomes foram substituídos por códigos alfanuméricos para garantir o anonimato.

3.3 Instrumento de coleta de dados

O principal instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, elaborada com base em referenciais teóricos sobre transição e adaptação acadêmica. O roteiro incluiu dez perguntas abertas, organizadas em dois blocos temáticos:

A. Trajetória/ transição ensino médio/ensino superior: englobando 3 perguntas abertas sobre o momento da transição do ensino médio para o ensino superior.

B. Adaptação acadêmica: foram dadas 7 palavras sobre o cotidiano universitário, para que o aluno expressasse livremente sua experiência ao vivenciá-las quando ingressaram no ensino superior.

O roteiro completo apresenta-se no Apêndice.

3.4 Coleta de dados

Conforme orienta Triviños (1987), a entrevista semiestruturada combina direcionamento e flexibilidade, permitindo aprofundar tópicos inesperados emergentes na fala do participante. As entrevistas foram realizadas de modo remoto e presencial, duraram entre 15 a 30 minutos. Antes de iniciar cada encontro, os participantes receberam explicações claras sobre os objetivos da pesquisa.

Finalizadas as entrevistas, os áudios foram transcritos na íntegra, mantendo pausas, hesitações e expressões recorrentes para garantir fidelidade ao discurso espontâneo. Na sequência, o material foi revisado gramaticalmente para adequar a linguagem sem comprometer o sentido original, respeitando as particularidades da oralidade.

Para possibilitar o processamento pelo IRaMuTeQ, foi realizada uma padronização rigorosa do corpus textual, seguindo orientações de Ratinaud (2009):

- Substituição de palavras compostas por versões unificadas com traço inferior (ex: ensino_médio, rede de apoio);
- Uniformização de pronomes na forma de próclise (ex: me organizei em vez de organizei-me);
- Supressão de sinais gráficos desnecessários, como aspas e parênteses;
- Transformação de números em forma escrita por extenso;
- Revisão para eliminar duplicidade e erros de digitação que poderiam comprometer a segmentação automática.

Essa etapa foi crucial para garantir que o IRaMuTeQ segmentasse corretamente o material em Unidades de Contexto Elementares (UCEs) e classificasse os trechos de forma precisa nas análises subsequentes.

3.5 Análise dos Dados

A análise dos dados ocorreu em duas frentes complementares: análise temática e análise estatística textual com suporte do IRaMuTeQ.

a) Análise temática

A análise temática caracteriza-se pela identificação de padrões ou temas significativos nos dados, emergentes a partir de um processo minucioso e reiterado de leitura e interpretação. Os temas devem representar elementos relevantes para a compreensão do fenômeno estudado, refletindo significados que respondem, de forma direta ou indireta, à questão de pesquisa. A construção desses temas pode ocorrer de maneira indutiva, emergindo diretamente dos dados, ou dedutiva, fundamentada em referenciais teóricos previamente estabelecidos (Braun; Clarke, 2021).

b) Análise Estatística Textual com IRaMuTeQ

O IRaMuTeQ foi utilizado para aprofundar e validar os achados qualitativos por meio de análises estatísticas lexicais. Foram realizadas as seguintes etapas:

- i. Classificação Hierárquica Descendente (CHD): Aplicou-se o método de Reinert

(1990), segmentando o *corpus* em UCEs (Unidades de Contexto Elementares) agrupadas em classes semânticas homogêneas. O dendrograma resultante revelou campos lexicais ligados a núcleos como decisão estratégica, experiência relacional, gestão da rotina, progressão semestral e logística de deslocamento.

- ii. Análise de Similitude: A rede de coocorrência destacou as palavras centrais conectadas nas falas, como curso, disciplina, autonomia, professor, tempo, transporte e apoio, formando a base para leitura relacional das interdependências semânticas.

No que se refere à codificação, trata-se de um processo sistemático de organização, manejo e recuperação das informações mais significativas presentes no conjunto de dados. Uma prática comum nesse processo é a condensação dos dados em unidades significativas que se tornam passíveis de análise e categorização (Coffey e Atkinson, 1996). Assim, a presente análise foi conduzida com base em dados verbais obtidos por meio de entrevistas individuais, interpretados à luz dos procedimentos da análise qualitativa.

As investigações qualitativas que tomam textos e falas como base ultrapassam o nível literal da linguagem, possibilitando uma compreensão mais profunda das estruturas sociais e das ações subjetivas dos indivíduos, desde que analisadas por métodos apropriados (Peräkylä e Ruusuvuori, 2018). Alinhada a essa concepção, a análise das narrativas nesta pesquisa seguiu a orientação metodológica de Flick (2009), que propõe a combinação de codificação temática com enquadramentos teóricos. Dentre os caminhos possíveis, optou-se pela análise temática conforme proposta por Braun e Clarke (2021), por sua capacidade de explorar significados tanto explícitos quanto implícitos nos dados.

A análise temática, segundo Braun e Clarke (2021), pode ser conduzida sob duas perspectivas analíticas: semântica, que considera os significados manifestos nos dados; e latente, que busca interpretar estruturas subjacentes, indo além do conteúdo literal. Nesta investigação, adotou-se uma abordagem indutiva e latente, com a codificação realizada sem a imposição de categorias predefinidas, o que possibilitou a emergência de temas em um nível interpretativo mais profundo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise interpretativa das entrevistas realizadas revela que a adaptação no ensino superior se configura como um fenômeno dinâmico, multifacetado e profundamente entrelaçado a fatores subjetivos, contextuais e materiais. As falas reunidas neste *corpus* evidenciam que viver a universidade pública envolve negociar continuamente expectativas idealizadas, superar desafios pedagógicos e logísticos, enfrentar restrições socioeconômicas e reconstruir identidades pessoais e profissionais ao longo do percurso acadêmico. Para compreender essas camadas, é essencial considerar que cada fala individual traduz tensões entre projeto de vida, realidade familiar e inserção na estrutura universitária, confirmando que o processo de permanência ultrapassa métricas quantitativas de matrícula e frequência.

Conforme ressalta Braun e Clarke (2021), a análise temática possibilita desvelar os núcleos de sentido que estruturam as falas dos sujeitos, organizando-os em categorias e subcategorias temáticas que permitem interpretar a experiência universitária em sua complexidade.

4.1 Categorias emergentes do estudo

A identificação dessas categorias decorreu de um processo rigoroso de codificação e categorização realizado no IRaMuTeQ, que, aliado à análise de similitude, possibilitou não apenas organizar os fragmentos discursivos, mas também mapear como as palavras-chave, as temáticas e as estratégias de enfrentamento se conectam em uma estrutura relacional complexa. Assim, a análise revelou que dimensões acadêmicas, emocionais, sociais e materiais se entrelaçam constantemente, mostrando que a experiência de adaptação e permanência no ensino superior é, essencialmente, um fenômeno multifacetado e negociado em camadas sucessivas.

A seguir, cada categoria será detalhada em sua especificidade, com exemplos das falas dos entrevistados, análises interpretativas e articulações com a literatura, para oferecer uma visão aprofundada das dinâmicas contextuais.

A escolha do curso de Administração, é um fenômeno que se revela muito além de uma decisão acadêmica pontual. Trata-se de uma análise densa, atravessada por memórias familiares, expectativas comunitárias, experiências de trabalho precoce e uma noção pragmática de segurança e ascensão. Assim, o que se ouve quando cada estudante explica sua opção por Administração é, ao mesmo tempo, uma narrativa de si e uma resposta socialmente aceita para legitimar essa escolha.

A leitura sistemática das entrevistas, permitiu organizar essas justificativas em três grandes blocos: a continuidade de práticas familiares e de experiências de trabalho; a segurança e a flexibilidade do curso no mercado de trabalho; e o desejo de liderança e organização, como parte do projeto de vida universitário. Esses três blocos se sobrepõem, formando uma rede de sentidos que confere estabilidade simbólica ao ato de escolher.

No primeiro bloco, que se refere à continuidade de práticas, é recorrente encontrar estudantes que já desempenhavam funções de trabalho junto à família ou à comunidade antes mesmo de pensar no vestibular. O entrevistado A2 evidencia isso claramente ao narrar: “Meus pais têm empresa, então eu já tinha feito alguns cursos na área. Meu pai trabalha com *hortifruti* e a minha mãe tem uma confeitaria *online*. Hoje eu trabalho com a minha mãe na confeitaria *online*, ajudando a vender. Esta é minha fonte de renda neste momento.” Essa fala revela, como aponta Cellard (2012), que a escolha por Administração não rompe com o passado: ela organiza e legitima uma prática cotidiana.

O segundo bloco interpretativo destaca a segurança e a flexibilidade que o curso de Administração oferece. Muitos estudantes ressaltam que optaram por esse curso por acreditarem que ele abre múltiplas portas. A13 enfatiza: “Eu gosto porque não é uma coisa fechada. Dá pra ir pra RH, pra marketing, pra finanças. Tem muita opção.” Bauer e Gaskell (2011) apontam que essa fala reforça a adaptação do sujeito a um mercado flexível: o estudante internaliza que precisa estar preparado para várias funções.

O terceiro bloco aborda o desejo de liderança. O curso é visto como um trampolim para sair da condição de empregado e assumir a de gestor. A10 é claro: “Quero aprender a liderar, a ser gestor, não só ser empregado.” A14 complementa: “Eu vejo Administração como um jeito de aprender a comandar, a organizar equipe. Isso me interessa muito.”

Além dos três blocos principais, emerge um quarto elemento: a resignificação. Muitos estudantes reafirmam que, mesmo que tenham encontrado diferenças entre expectativa e realidade, a escolha permanece acertada. A7, por exemplo, comenta: “O que me chamou atenção de uma forma não tão boa, digamos uma surpresa, foi a matematização, eu não pensava que tinha tanta matemática assim no curso. Tem umas matérias que são teóricas, mas sempre tem alguma coisa envolvendo cálculo. Foi bom até, tive uma boa impressão da maioria dos professores.” Essa fala mostra que as temáticas de escolha também servem para proteger a permanência, reforçando que o curso, apesar dos desafios, ainda faz sentido.

A adaptação ao curso de Administração, evidencia que ingressar na universidade envolve muito mais do que assistir aulas: é um processo complexo de reconstrução de rotinas, revisão de expectativas e desenvolvimento de habilidades de autogestão e organização pessoal.

Além da autogestão, a adaptação envolve enfrentar desafios de conteúdo e lidar com a carga teórica inesperada. A7 ilustra essa dimensão: “Tem umas matérias que são teóricas, mas sempre tem alguma coisa envolvendo cálculo. Foi bom até, tive uma boa impressão da maioria dos professores.” Para Braun e Clarke (2021) isso mostra como o sujeito reelabora sua narrativa: o susto com o cálculo é suavizado pelo elogio aos professores, preservando a decisão de continuar.

Outro fator relevante é o equilíbrio entre vida acadêmica e demandas pessoais. A16 sintetiza: “Eu não sei se quero abrir empresa agora, mas tudo que eu aprender já ajuda a organizar minha vida e talvez mais pra frente abrir uma loja.” O verbo “organizar” aparece de novo como fio condutor: adaptar-se ao curso é também aprender a organizar a vida como um todo.

A infraestrutura institucional e as condições materiais de permanência emergem, como elementos centrais que, ao mesmo tempo em que oferecem suporte, expõem desigualdades profundas que moldam a experiência universitária. Como enfatiza Cellard (2012), a análise de contexto em pesquisas qualitativas deve considerar que o ambiente físico, os recursos disponíveis e as condições socioeconômicas dos sujeitos atuam como filtros que modulam o sentido atribuído às práticas acadêmicas.

De forma geral, os depoimentos evidenciam uma avaliação positiva de alguns recursos oferecidos pela UFC. A4, por exemplo, relata: *“A biblioteca é muito boa, a cantina também. Tem lugar pra estudar tranquilo.”* Essa fala demonstra que a existência de espaços físicos de qualidade contribui para criar um ambiente de estudo propício, reforçando a motivação dos estudantes e funcionando como fator de proteção à evasão. A3 também valoriza o ambiente: *“Gostei bastante dos professores. A estrutura do campus é melhor do que eu esperava.”*

No entanto, paralelamente a essa valorização, emergem contrastes que evidenciam desigualdades. A7 menciona limitações vinculadas ao deslocamento noturno: *“Eu só acho ruim a questão do horário que eu tenho que sair para voltar para casa, que é de noite, é tarde e passa por um canto esquisito.”* A questão da mobilidade, indica que mesmo uma infraestrutura acadêmica adequada pode ser insuficiente se barreiras externas, como transporte inseguro ou custos de locomoção, não forem mitigadas.

Portanto, a categoria *Infraestrutura e Condições de Permanência* reforça que políticas de permanência devem ir além da manutenção de bibliotecas, laboratórios e salas de aula. Devem incluir estratégias integradas de apoio ao deslocamento, alimentação, segurança no entorno do *campus* e acesso tecnológico de qualidade, de forma a equalizar as condições de permanência e garantir que todos os estudantes tenham reais oportunidades de sucesso acadêmico.

A análise das falas evidencia que as estratégias individuais de enfrentamento das dificuldades acadêmicas, está profundamente ancorada em mecanismos coletivos de apoio, vínculos de pertencimento e na construção de uma comunidade que compartilha experiências, saberes, desafios e afetos.

Não se trata apenas de apoio entre colegas. Muitos estudantes enfatizam o acolhimento institucional como uma ancoragem decisiva. A6 comenta: *“Teve uma semana de recepção que ajudou muito. A coordenação é aberta, se precisar conversar é fácil de achar.”* Para Cellard (2012) o estudante, ao sentir-se ouvido e orientado, fortalece sua identidade de pertencente à comunidade acadêmica, o que aumenta a autoconfiança e a disposição para enfrentar barreiras.

Outro fator muitas vezes subestimado na literatura, mas destacado pelos estudantes, é o apoio familiar como elo externo da rede de apoio universitária. A5 enfatiza: *“Minha mãe me apoia muito. Sempre pergunta se preciso de algo pra faculdade.”* Embora o suporte financeiro não seja sempre possível, o suporte emocional é um fator motivador poderoso. Braun e Clarke (2021) sugere que esse tipo de conteúdo reafirma laços de lealdade: o estudante sente-se responsável não apenas por si, mas por retribuir o investimento afetivo e simbólico que a família deposita em sua formação.

Assim, cada vínculo criado, cada apoio oferecido e cada rede fortalecida representam não apenas um recurso auxiliar, mas uma condição essencial para que o estudante desenvolva autonomia, organize sua vida acadêmica e construa um projeto de vida que se sustente para além dos muros da instituição. Essa é a síntese maior: permanecer não é apenas estar matriculado — é saber que se está inserido em uma comunidade que, mesmo com suas falhas, acolhe, protege e impulsiona cada um a seguir.

A vivência universitária, revela que o percurso acadêmico é marcado por barreiras concretas — conteúdos complexos, carga teórica intensa, prazos exíguos — que testam não apenas o domínio de competências cognitivas, mas também a resiliência emocional e o sentido de capacidade do estudante. De acordo com Braun e Clarke (2021), a análise temática de relatos sobre dificuldade evidencia dimensões latentes do processo de adaptação: é no enfrentamento de desafios que emergem discursos de autovalidação, autoconceito e reconfiguração do papel de aprendiz.

A14 resume bem a surpresa com a carga de conteúdos de exatas: *“Achei que seria mais administração de pessoas, mas tem cálculo, finanças, estatística. É pesado no começo, mas estou me esforçando.”* Tais falas ilustram o que Braun e Clarke (2021) conceitua como deslocamento de expectativa: o estudante reconfigura suas ideias para explicar a discrepância entre o que imaginava e o que efetivamente encontra no currículo.

Para Cellard (2012), “estar dando conta” revela a autovalidação: ao narrar sua dificuldade, o estudante simultaneamente assume o comando, inscrevendo-a como parte de um processo de amadurecimento. É por isso que falas como a de A2 são significativas: *“No começo foi difícil entender algumas matérias, mas eu faço resumos, vejo vídeo aula, pergunto*

interna das ideias: destaca como certos conceitos se agrupam e sustentam os eixos temáticos que definem o modo como os estudantes relatam sua experiência de adaptação e permanência no ensino superior. Essa forma de representação reforça o que Braun e Clarke (2021) chama de “análise da infraestrutura semântica” do texto, permitindo que o pesquisador acesse as zonas de convergência discursiva e os pontos de tensão que mobilizam sentidos.

Assim, cada termo visível na rede de similitude não é apenas um fragmento lexical isolado, mas um nó de significação que se encadeia a outros, formando tramas de sentido que explicitam como os ingressantes da universidade constroem narrativas sobre suas expectativas, obstáculos, superações e pertencimento.

No centro da rede, destacam-se os nós correspondentes aos entrevistados (A1 a A16), conectados organicamente a palavras de alta frequência e relevância contextual, como *curso*, *administração*, *universidade*, *autonomia*, *apoio*, *rotina*, *dificuldade*, *resistir*, *pertencimento* e *trajetória*. Essa centralidade ilustra o que Braun e Clarke (2021) denomina de nós temáticos: pontos de condensação semântica que atravessam múltiplos depoimentos, estruturando um repertório comum, mesmo entre sujeitos com histórias de vida e contextos socioeconômicos bastante diversos.

A leitura detalhada dessa rede destaca três grandes agrupamentos semânticos, que podem ser lidos como pilares interpretativos do fenômeno da adaptação relatado pelos sujeitos: a escolha pragmática do curso, os desafios da gestão cotidiana e o apoio relacional como sustentáculo emocional.

O primeiro agrupamento, vinculado à decisão vocacional estratégica, conecta palavras como *mercado*, *futuro*, *possibilidade*, *ensino_medio* e *influência familiar*. Este cluster evidencia que a opção pelo curso de Administração raramente nasce de uma “vocação sonhada”, mas de uma leitura realista das condições de empregabilidade e da necessidade de segurança econômica. Segundo Minayo (2012), esse deslocamento de sentido — do desejo ideal ao cálculo pragmático — revela a dimensão socialmente mediada das escolhas profissionais.

O segundo núcleo, que aborda os desafios de adaptação, reúne termos como *rotina*, *disciplina*, *autonomia*, *prazos*, *organizar* e *carga teórica*. Aqui, emergem claramente as dificuldades enfrentadas para construir práticas de autogestão eficazes em um ambiente

que, paradoxalmente, exige autonomia e oferece, muitas vezes, suporte limitado para desenvolvê-la. Braun e Clarke (2021) lembra que essas zonas de vulnerabilidade são marcas de trajetórias de adaptação em contextos de desigualdade: a autonomia, quando não acompanhada de suporte pedagógico e acolhimento, transforma-se em obstáculo.

O terceiro *cluster*, de natureza eminentemente afetiva e coletiva, destaca termos como amizade, grupo de estudo, veterano, escuta e apoio. Este ramo confirma que, para resistir às adversidades, os estudantes dependem de redes de suporte informais, mobilizando solidariedade, troca de informações e estratégias de convivência.

Além desses núcleos centrais, observa-se ainda um ramo periférico que conecta palavras como ônibus, Pici (campus), deslocamento, hora, pegar, explicitando que as condições logísticas e a infraestrutura física se entrelaçam ao discurso de adaptação.

Em síntese, a rede de similitude elaborada pelo IRaMuTeQ cristaliza visualmente que a adaptação universitária não é apenas domínio técnico de conteúdos, mas um processo dialético e relacional, forjado na interdependência entre escolhas pragmáticas, autogestão da rotina, apoio comunitário e condições estruturais. Assim, permanecer é, sobretudo, um ato contínuo de reconstrução e material de si mesmo, que se renova a cada interação, a cada deslocamento, a cada gesto de ajuda e a cada negociação interna com os próprios limites e desejos.

4.3 Análise da Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

Com o intuito de aprofundar a compreensão sobre a forma como os dezesseis estudantes (A2 a A17) narram sua adaptação ao ensino superior, este estudo recorreu à Classificação Hierárquica Descendente (CHD), funcionalidade estatístico-lexical do *software* IRaMuTeQ, fundamentada na proposta metodológica de Ratinaud (2009). Essa técnica, reconhecida por sua robustez em estudos qualitativos extensos, permite segmentar grandes conjuntos textuais em classes lexicais semanticamente homogêneas, revelando agrupamentos de palavras que, organizados por coocorrência, expressam os principais núcleos temáticos do discurso. Sua aplicação se justifica, portanto, pela necessidade de organizar, de forma sistemática e graficamente inteligível, a riqueza de sentidos contida nos relatos individuais,

possibilitando ao pesquisador visualizar como determinados campos semânticos se conectam e se distinguem dentro do *corpus*.

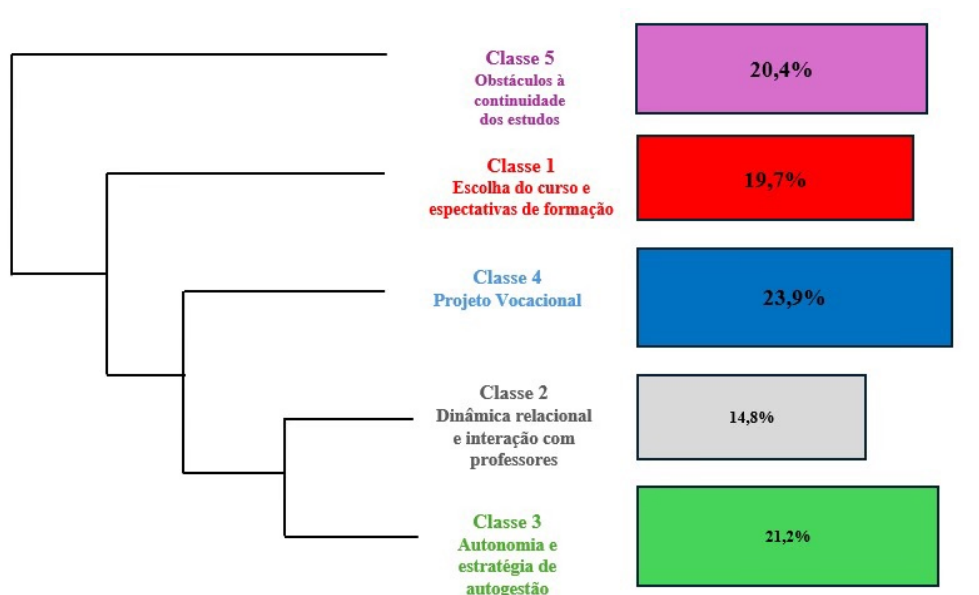
Para Braun e Clarke (2021), a força de uma análise temática está em combinar rigor quantitativo com uma leitura qualitativa sensível às entrelinhas do texto. Assim, a CHD, aplicada aqui, não substitui a escuta analítica do pesquisador, mas potencializa sua capacidade de identificar padrões de sentido, zonas de tensão e regularidades discursivas que atravessam a narrativa coletiva dos ingressantes do curso de Administração. Essa combinação permite detectar pontos de convergência, contradições internas e recorrências que, por vezes, poderiam passar despercebidas em uma leitura linear do material bruto. Assim, o pesquisador se vale de uma triangulação metodológica que confere maior validade aos achados e oferece subsídios para interpretações mais sólidas, ancoradas tanto nos dados empíricos quanto na teoria.

Após o processamento, o *corpus* foi distribuído em cinco classes principais, como mostra a Figura 3 — Dendrograma da CHD. Cada classe revela dimensões complementares da experiência universitária, conectando aspectos como a motivação e a decisão estratégica pela escolha do curso, a relevância dos vínculos interpessoais estabelecidos com colegas e professores, as estratégias cotidianas de autogestão para lidar com a sobrecarga de tarefas e prazos, as especificidades vivenciadas em cada semestre, com suas demandas e desafios progressivos, e, por fim, os entraves logísticos e estruturais, como o tempo de deslocamento, o custo de transporte e as condições físicas do campus.

Esses agrupamentos, quando interpretados em conjunto, compõem um retrato multifacetado do fenômeno de adaptação, evidenciando que permanecer na universidade é resultado de um equilíbrio delicado entre fatores individuais, redes de apoio humano e condições materiais que podem, a todo momento, reforçar ou fragilizar o vínculo do estudante com sua trajetória acadêmica.

A leitura crítica das classes identificadas permite, assim, avançar para uma discussão mais aprofundada sobre as relações entre permanência, identidade acadêmica e políticas institucionais de acolhimento e suporte, corroborando a importância de estratégias de intervenção que considerem a complexidade das múltiplas dimensões que emergem da fala dos estudantes.

Figura 3 - Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Aplicação da Classificação Hierárquica Descendente (CHD) ao *corpus* desta pesquisa, apresentada na Figura 3, possibilitou agrupar as narrativas dos sujeitos da pesquisa em cinco classes lexicais distintas, cada uma representando um campo semântico dominante na forma como os sujeitos compreendem, vivenciam e ressignificam sua trajetória no curso de Administração.

Essas classes, embora apresentem núcleos temáticos específicos, não são blocos isolados: pelo contrário, configuram zonas interdependentes de sentido, que se articulam entre si, evidenciando a complexidade do processo de adaptação universitária. Conforme Braun e Clarke (2021) enfatiza, a segmentação de um *corpus* em categorias ou classes temáticas não apenas organiza a diversidade discursiva, mas também revela os vínculos sutis entre diferentes dimensões do fenômeno estudado.

No presente estudo, as classes refletem cinco aspectos centrais que, em conjunto, estruturam a experiência de permanência dos ingressantes: a decisão estratégica sobre o curso e as expectativas de formação (Classe 1); a qualidade das interações com professores e colegas, que configuram o ambiente de aprendizagem (Classe 2); as estratégias de autogestão

e desenvolvimento da autonomia, essenciais para lidar com as demandas acadêmicas (Classe 3); a vivência da temporalidade universitária e o significado atribuído a cada semestre cursado (Classe 4); e, finalmente, as condições materiais de deslocamento, logística e infraestrutura, que funcionam como facilitadores ou obstáculos à continuidade dos estudos (Classe 5).

A seguir, cada classe é apresentada em detalhe, com destaque para os termos mais significativos, os contextos discursivos em que emergem e as principais implicações interpretativas para a compreensão da adaptação como fenômeno relacional, processual e situado. Essa leitura combinada permite não apenas entender o que pensam os estudantes, mas também como constroem, por meio da linguagem, práticas cotidianas de resistência, reorganização de expectativas e consolidação de vínculos, que garantem — ou fragilizam — a permanência no ensino superior.

A Classe 1 concentra palavras como Administração, curso, escolha, pandemia, chamou, atenção, decidir e pensar, compondo um campo semântico fortemente associado ao momento de decisão pela graduação, um marco inicial do processo de adaptação universitária. Essa escolha, como evidenciam os depoimentos, é frequentemente ancorada em uma racionalidade pragmática, na qual o desejo individual encontra os limites e condicionantes impostos pela realidade socioeconômica, familiar e, mais recentemente, pelo cenário de incertezas intensificado pela pandemia da COVID-19.

Além da influência macroestrutural, destaca-se também a mediação de referências próximas, como a família, professores do ensino médio e amigos que já cursam Administração ou áreas correlatas. Expressões como chamou e atenção, presentes no léxico, apontam para a importância da circulação de informações e relatos de experiências como elementos que moldam o imaginário sobre o curso. Essa rede de influências indiretas contribui para legitimar a escolha como “a mais segura”, mesmo quando o estudante reconhece que não se trata da realização de um sonho pessoal, mas de uma decisão estratégica e calculada.

Por isso, a Classe 1 confirma que permanecer não é apenas resistir aos desafios acadêmicos internos à universidade, mas também responder a um projeto de vida mais amplo, que se estrutura a partir da decisão inicial de “optar pelo caminho mais seguro” em meio a um contexto marcado por restrições e imprevisibilidades. Braun e Clarke (2021) enfatiza que, na

análise temática, cada palavra deve ser lida como pista de uma tessitura simbólica maior: neste caso, palavras como decidir e pensar traduzem o peso da racionalidade pragmática que permeia a narrativa da escolha e inaugura o processo de adaptação.

A Classe 2 destaca palavras como professores, bastante, gostei, pessoal, achei, também e outros. Esse agrupamento lexical evidencia que o relacionamento interpessoal dentro da universidade, sobretudo entre docentes e discentes, exerce um papel fundamental na configuração de um ambiente que favorece ou dificulta a permanência acadêmica. Aqui, revela-se com nitidez o que se pode denominar de eixo relacional da permanência: a qualidade das interações humanas no cotidiano do curso funciona como um moderador da motivação individual, do engajamento coletivo e da sensação de pertencer de fato a um espaço educativo acolhedor.

Os termos que compõem essa classe apontam para a forma como os estudantes atribuem valor às relações que estabelecem com seus professores e colegas, dimensionando essas experiências de forma subjetiva e afetiva. Assim, quando um estudante afirma que gostou de uma disciplina, de uma abordagem metodológica ou do comportamento de um professor, ele também revela como se sente incluído, respeitado e motivado a continuar no curso.

Desse modo, a Classe 2 reforça a ideia de que a permanência é um fenômeno relacional: os estudantes permanecem, em parte, porque sentem que são vistos, escutados e valorizados, formando vínculos de confiança que se renovam a cada semestre e que se tornam tão importantes quanto as notas e os resultados formais de desempenho.

A Classe 3, composta por palavras como autonomia, ficar, responsabilidade, processo, lidar, conhecimento e focado, destaca um núcleo semântico essencial para compreender o cotidiano de quem ingressa no ensino superior: a autogestão como pilar prático da adaptação. Essa classe revela que permanecer na universidade, mais do que dominar conteúdos teóricos, demanda uma série de competências de organização pessoal, disciplina interna e administração do tempo, que nem sempre foram desenvolvidas plenamente no ensino médio.

Outro ponto importante é que, para muitos estudantes, essa responsabilidade não se limita ao universo acadêmico. É comum que, além das atividades da graduação, eles precisem conciliar trabalho remunerado, tarefas familiares e, em alguns casos, deslocamentos

longos até o campus. Nesse contexto, a palavra ficar, tão simples, carrega a densidade de quem luta diariamente para permanecer presente, mental e fisicamente, nas aulas e nas atividades acadêmicas, apesar das pressões externas.

Assim, a Classe 3 reforça que a adaptação universitária não é apenas um fenômeno intelectual, mas também um esforço constante de reorganizar a própria vida, estabelecer prioridades e desenvolver resiliência emocional para enfrentar frustrações inevitáveis. Essa percepção, articulada nas falas dos estudantes, mostra que a permanência se constrói, em grande parte, na habilidade de administrar não apenas o conhecimento formal, mas também o próprio tempo, a energia e as limitações pessoais, em um contexto que exige, a cada dia, mais autonomia e responsabilidade individual.

A Classe 4 agrega termos como semestre, primeiro, segundo, ensino_médio, experiência e espaço, compondo um agrupamento semântico que evidencia como os estudantes organizam e narram sua trajetória universitária a partir da lógica de fases e ciclos. Essa classe sublinha que a adaptação acadêmica não é uma condição pontual alcançada apenas no momento de ingresso, mas um processo contínuo, que se redesenha e se aprofunda a cada novo semestre cursado.

O termo espaço sugere a dimensão simbólica do espaço vivido: a universidade é percebida como ambiente específico, diferente do contexto anterior, que, gradativamente, deixa de ser apenas um lugar físico de aulas para se tornar um território de pertencimento, socialização e construção de identidade acadêmica.

Assim, a Classe 4 confirma que a permanência se estrutura em um fluxo temporal: a cada semestre, o estudante revê métodos de estudo, ajusta expectativas, redefine prioridades e fortalece vínculos. Essa dinâmica cíclica demonstra que adaptar-se é uma competência progressiva, sustentada pela repetição de vivências que, somadas, reforçam o sentimento de segurança, pertencimento e eficácia pessoal diante dos novos desafios que cada etapa traz.

A Classe 5 articula palavras como ônibus, Pici (campus), pego, chegar, vezes, hora, deslocamento e minutos, compondo um núcleo semântico que revela de forma contundente que a permanência universitária não se garante apenas por fatores motivacionais ou relacionais, mas depende diretamente de condições logísticas e materiais que viabilizem, na prática, a frequência às aulas e o engajamento acadêmico.

Para muitos estudantes, o custo das passagens também é um fator de preocupação constante. Em alguns relatos, fica claro que há necessidade de equilibrar o gasto com transporte com outras despesas básicas, como alimentação e material didático. Situações como pegar mais de um ônibus para chegar ao campus ou depender de horários específicos para garantir a gratuidade ou o desconto na tarifa são parte do cotidiano narrado pelos entrevistados.

Em síntese, essa classe evidencia que a adaptação à universidade não é apenas uma competência individual de organização de rotina ou de esforço intelectual, mas uma experiência condicionada por fatores externos, concretos e estruturais. Permanecer, para muitos, é também enfrentar diariamente a incerteza dos horários de ônibus, o desgaste físico das longas viagens e o esforço de manter a regularidade acadêmica mesmo diante de condições logísticas adversas. Dessa forma, a Classe 5 amplia a compreensão de que o sucesso na trajetória universitária está profundamente ligado à garantia de acesso seguro, contínuo e digno ao ambiente de estudo.

5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A presente pesquisa teve como objetivo central investigar como ocorre o processo de adaptação acadêmica nos semestres iniciais da graduação de egressos do ensino médio, a partir das falas de dezesseis estudantes ingressantes no curso de Administração da Universidade Federal do Ceará. Buscou-se, ainda, investigar o processo de transição de egressos do ensino médio para o ensino superior; compreender o processo de adaptação acadêmica nos primeiros semestres de ingresso na universidade; identificar os principais desafios enfrentados pelos estudantes durante o processo de transição do ensino médio para o ensino superior em uma universidade pública federal.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa apostou na combinação entre análise temática Braun e Clarke (2021) e análise estatística textual via IRaMuTeQ (Ratinaud, 2009), permitindo uma abordagem densa e rigorosa do *corpus* discursivo, organizado a partir de entrevistas semiestruturadas cuidadosamente transcritas e processadas. Essa triangulação metodológica foi decisiva para garantir uma leitura multifacetada, capaz de cruzar macrotemas com nuances subjetivas que emergem das falas individuais.

À luz dos objetivos delineados no início deste trabalho, pode-se afirmar que os resultados obtidos respondem de forma satisfatória à pergunta de pesquisa, contribuindo para ampliar o conhecimento sobre o fenômeno da adaptação universitária no contexto de uma universidade pública do Nordeste brasileiro.

Os resultados observados, porém, mostraram que, além dessas dificuldades já bem documentadas na literatura, existe um traço de adaptação positiva e criatividade entre os estudantes, traduzido na formação espontânea de grupos de estudo, na troca de materiais entre veteranos e calouros, na revalorização do papel do professor como figura de escuta e mediação e, sobretudo, na construção de pequenas comunidades de pertencimento que funcionam como suporte psicológico para enfrentar os momentos de crise.

Assim, esta pesquisa corrobora que adaptar-se à universidade é um fenômeno complexo e multifacetado: depende de suportes tangíveis (como infraestrutura, transporte, assistência estudantil) e intangíveis (vínculos de confiança, redes de ajuda mútua, espaços de escuta). As falas dos estudantes indicam que, mesmo em face de limitações materiais severas, há disposição para permanecer, desde que o ambiente universitário se mostre responsivo, acolhedor e apto a reduzir o sentimento de solidão acadêmica.

Todavia, algumas limitações precisam ser reconhecidas. A principal delas reside no recorte amostral restrito a um único curso, em um único campus, o que não permite inferências de abrangência nacional ou institucional ampla. Embora a amostra tenha buscado diversidade sociodemográfica, o número de participantes ainda é limitado frente à pluralidade de perfis que compõem o universo discente da UFC. Além disso, a natureza qualitativa do estudo, centrada no autorrelato, implica risco de viés de desejabilidade social, já que alguns estudantes podem ter suavizado críticas ou omitido aspectos mais sensíveis de sua experiência.

Com base nos resultados obtidos, algumas implicações práticas e sugestões de futuras pesquisas podem ser delineadas. Primeiramente, reforça-se a necessidade de políticas institucionais que articulem, de forma integrada, acolhimento pedagógico, suporte psicossocial e assistência estudantil robusta.

Sugere-se, ainda, que estudos futuros aprofundem a análise comparativa entre cursos de diferentes naturezas (exatas, humanas, tecnológicas) para verificar como as especificidades curriculares modulam a adaptação.

Por fim, cabe ressaltar que o conhecimento gerado por esta pesquisa reitera que permanecer na universidade é muito mais do que cumprir requisitos curriculares: é um ato de resistência cotidiana, sustentado por vínculos, narrativas de futuro e esperança de ascensão social.

Assim, espera-se que as reflexões aqui sistematizadas contribuam para ampliar o debate sobre permanência universitária, incentivando gestores, docentes, técnicos e estudantes a enxergar a adaptação não como obstáculo individual, mas como processo coletivo que merece investimento, acompanhamento e revisão contínua de práticas.

4. DA PERMANÊNCIA À RUPTURA: MOTIVOS E MUDANÇAS COMPORTAMENTAIS QUE PODEM LEVAR A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR

FROM PERSISTENCE TO WITHDRAWAL: REASONS AND BEHAVIORAL CHANGES
THAT PRECEDE DROPOUT IN HIGHER EDUCATION

Juliana Vieira Corrêa Carneiro

Ana Paula Moreno Pinho

RESUMO

Este artigo investiga os processos que antecedem a evasão de estudantes do curso de Administração da Universidade Federal do Ceará, buscando compreender os sentidos atribuídos à permanência e os fatores que contribuem para o desinteresse progressivo e o possível abandono do curso. A questão central que orienta a pesquisa é: quais os motivos que provocam o desinteresse pela continuidade do curso em ingressantes do ensino superior, podendo levá-los à evasão? O objetivo geral é caracterizar os motivos que provocam o desinteresse pela continuidade do curso em ingressantes do ensino superior, podendo levá-los à evasão. A pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, ancorada em na análise temática com entrevistas semiestruturadas realizadas com dezesseis estudantes ingressantes no ensino universitário. O *corpus* foi processado por meio do *software* IRaMuTeQ, com aplicação das análises de similitude e Classificação Hierárquica Descendente (CHD), e interpretado à luz de autores como Charlot, Tinto, e Cellard. Os resultados indicam que a evasão é precedida por deslocamentos simbólicos e discursivos que fragilizam o vínculo com o curso, expressando-se por meio de frustração com o cotidiano acadêmico, falta de pertencimento, ambivalência vocacional, sobrecarga e esvaziamento do sentido da formação. A permanência, nesses casos, é mantida por inércia, por pressões externas ou pela ausência de alternativas claras. Conclui-se que a evasão não se dá de forma súbita, mas como um processo discursivo e subjetivo, e que sua prevenção demanda políticas institucionais sensíveis à complexidade das trajetórias formativas e à escuta ativa dos estudantes em situação de risco.

Palavras-chave: evasão no ensino superior; permanência fragilizada; desengajamento acadêmico; vocação e escolha profissional; análise lexical; IRaMuTeQ.

ABSTRACT

This article investigates the processes that precede the dropout of students from the Business Administration program at the Federal University of Ceará, aiming to understand the meanings attributed to persistence and the factors that contribute to progressive disengagement and the possible abandonment of the course. The central research question is: what are the reasons that lead to a loss of interest in continuing the course among first-year university students, potentially leading them to drop out? The general objective is to characterize the factors that contribute to the loss of interest in continuing the course among students in a situation of weakened academic persistence. This is a qualitative study with a descriptive and exploratory approach, anchored in a thematic analysis based on semi-structured interviews with sixteen students from the 2nd to the 6th semester. The corpus was processed using the IRaMuTeQ software, through similitude analysis and Descending Hierarchical Classification (CHD), and interpreted in dialogue with authors such as Charlot, Tinto, and Cellard. The results indicate that dropout is preceded by symbolic and discursive displacements that weaken the students' bond with the course, expressed through frustration with academic life, lack of belonging, vocational ambivalence, overload, and a gradual loss of meaning in the educational experience. In such cases, persistence is maintained by inertia, external pressures, or the absence of clear alternatives. It is concluded that dropout does not occur suddenly, but as a discursive and subjective process, and that its prevention requires institutional policies sensitive to the complexity of educational trajectories and attentive to the voices of students at risk.

Keywords: higher education dropout; fragile persistence; academic disengagement; vocation and career choice; lexical analysis; IRaMuTeQ.

1 INTRODUÇÃO

O ingresso no ensino superior constitui, para o jovem recém-egresso do ensino médio, a vivência de um conjunto de novas demandas nos âmbitos pessoal, social e acadêmico. Esse processo requer o desenvolvimento de uma postura proativa e autorregulada frente à aprendizagem e à organização da vida cotidiana.

O abandono dos estudos universitários é um problema significativo que afeta o equilíbrio e a organização dos sistemas universitários em todo o mundo, gerando consequências indesejáveis tanto para as instituições de ensino quanto para os alunos e a sociedade em geral. Em sociedades avançadas, a evasão escolar no ensino superior não apenas compromete a qualidade do ensino, mas também resulta em perdas econômicas, sociais e pessoais, o que torna a questão ainda mais relevante. Este fenômeno possui uma explicação multidimensional, e para entender melhor suas causas, é importante analisar a interação entre diferentes fatores.

Gijón *et al.* (2023) sugerem que as razões para o abandono dos estudos universitários são diversas, destacando fatores psicológicos, sociais, econômicos, psicopedagógicos, institucionais e didáticos como os principais elementos que contribuem para a evasão. Compreender como essas dimensões agem e se inter-relacionam em casos específicos de estudantes que abandonam seus cursos pode contribuir para uma melhor compreensão do fenômeno e permitir o desenvolvimento de estratégias preventivas nas instituições universitárias. Estudar a fundo as causas da evasão não só facilita a identificação de fatores de risco, mas também possibilita a elaboração de ações corretivas para melhorar a retenção dos alunos e reduzir os índices de desistência nas universidades.

Nos sistemas acadêmicos da Europa, o financiamento público das universidades depende de diversos fatores que são avaliados periodicamente. Um desses fatores, como indicado por Jiménez, Paoletti e Sánchez (2019), é a taxa de sucesso acadêmico, que se refere à proporção de alunos que completam seus cursos. Esse indicador tem grande importância, pois está diretamente relacionado à sustentabilidade financeira das instituições.

O interesse crescente em prever o risco de abandono escolar tem se intensificado, já que essa previsão permite que as universidades possam tomar ações corretivas de maneira específica e personalizada, visando aumentar as chances de os alunos completarem seus

curso. A desistência precoce impacta negativamente todas as áreas do conhecimento e afeta tanto instituições públicas quanto privadas, mas é especialmente prejudicial às universidades privadas, que dependem mais dos recursos gerados pelos alunos matriculados.

Esse fenômeno ocupa as agendas das políticas educacionais em países desenvolvidos e também em economias emergentes. Na União Europeia, por exemplo, Gijón *et al.* (2023) destacam que a Agenda 2030 inclui metas relacionadas à redução do abandono escolar precoce, abordando especificamente a população de 18 a 24 anos que não está mais estudando, ou abandonou o ensino superior. Essas metas têm como objetivo promover a permanência dos jovens no sistema educacional, não apenas pela sua importância pessoal, mas também devido aos benefícios sociais e econômicos que a educação superior traz para os países.

A evasão é um problema particularmente crítico entre os estudantes do primeiro ano da universidade, que são especialmente vulneráveis ao desengajamento e à desistência. Há diversos fatores que contribuem para isso, como sentimentos de alienação, uma abordagem superficial da aprendizagem, a incompatibilidade entre as expectativas dos alunos e a realidade dos estudos universitários, emoções negativas e a falta de pertencimento. A transição do ensino médio para a universidade pode ser um desafio, e a falta de adaptação ao novo ambiente acadêmico e social pode levar os alunos a se desengajarem de seus cursos.

Hoi (2023) afirma que, apesar de estudos anteriores terem identificado variáveis que influenciam o engajamento dos alunos, como fatores psicológicos e sociais, ainda não foi possível identificar de forma clara quais grupos de estudantes apresentam baixos níveis de envolvimento, especialmente entre os ingressantes. A falta de engajamento nos primeiros anos pode ter um efeito cascata, impactando negativamente o desempenho acadêmico e a percepção do estudante sobre o curso, o que aumenta o risco de evasão.

Chaou, (2021), por sua vez, relata que, em estudos longitudinais realizados com estudantes do curso de medicina, a preparação para a prática acadêmica foi associada a indicadores subjetivos de engajamento, como a percepção da identidade profissional e a colaboração em equipe. Quanto mais preparados os alunos se sentiam, mais confiantes estavam em suas habilidades e mais integrados se percebiam na comunidade acadêmica. Esse ciclo positivo pode influenciar o relacionamento dos alunos com seus professores e colegas, criando um ambiente mais favorável para o engajamento e a continuidade dos estudos.

Em relação à questão do engajamento, Hoi (2023) destaca a importância de identificar as variáveis do ambiente acadêmico que determinam os níveis de envolvimento dos estudantes, sugerindo que a compreensão desses fatores é essencial para a criação de intervenções direcionadas ao fortalecimento do engajamento e à prevenção da evasão.

Para os educadores, a capacidade de prever com precisão a intenção de um aluno de abandonar o curso é uma ferramenta crucial. Nos sistemas universitários europeus, como ressaltado por Jiménez *et al.* (2019), a previsão da evasão tem um valor econômico significativo, pois a taxa de sucesso dos alunos está diretamente ligada ao financiamento público recebido pelas universidades. Dessa forma, o abandono de alunos compromete não só a continuidade dos seus estudos, mas também afeta a sustentabilidade financeira da instituição de ensino. Com isso, muitos modelos preditivos foram propostos, alguns dos quais utilizam descritores estáticos, como gênero e idade, enquanto outros recorrem a testes psicológicos e de atitude para prever a intenção de abandono. A identificação precoce de alunos em risco de desistir permite que ações corretivas sejam tomadas de forma mais eficiente e personalizada.

Outro fator importante para a retenção de alunos, especialmente durante o primeiro ano, é o apoio tanto dos professores quanto dos colegas. Este período representa uma fase de transição significativa, e o apoio social pode ser crucial para a adaptação dos alunos ao ambiente universitário. Hoi (2023) destaca que os alunos que se sentem apoiados por professores e colegas apresentam níveis mais elevados de engajamento e pertencimento, o que facilita o ajuste à vida acadêmica e reduz a probabilidade de desistência.

A relevância das tarefas acadêmicas também influencia diretamente a motivação dos estudantes. De acordo com Blair (2017), tarefas alinhadas aos interesses e objetivos dos alunos são mais eficazes em aumentar o engajamento, enquanto tarefas consideradas irrelevantes ou excessivamente teóricas podem contribuir para o desinteresse e a evasão. A personalização das atividades acadêmicas, que permite aos alunos se envolverem em decisões relacionadas a seu aprendizado, pode ser uma estratégia eficaz para aumentar sua motivação e reduzir os índices de evasão.

Jiménez *et al.* (2019) propõem um modelo de otimização que permite identificar o momento mais cedo possível em que uma previsão confiável sobre a intenção de evasão pode ser feita. Esse modelo, baseado no desempenho do aluno, não é tendencioso em relação ao gênero ou à idade e visa prever o abandono com base em dados objetivos. Os testes realizados

com dados reais da Licenciatura em Ciência da Computação da Universidade de Ferrara demonstraram que o modelo é capaz de prever a desistência com uma precisão que varia entre 74% e 83%, dependendo do momento da análise. Esse modelo pode ser implementado em *data warehouses* universitários, permitindo que as universidades alertem automaticamente a administração sobre alunos em risco de desistir. A partir desse alerta, ações corretivas, como aconselhamento ou tutoria personalizada, podem ser iniciadas de forma rápida e eficiente.

Esses resultados apontam para a necessidade de uma análise mais aprofundada dos fatores que levam os ingressantes a se desinteressarem pela continuidade de seus cursos, o que pode resultar em evasão. Com isso, surge a seguinte **questão de pesquisa**: Quais os motivos que provocam o desinteresse pela continuidade do curso, em ingressantes do ensino superior, podendo levá-los à evasão? Esta questão orienta a pesquisa, que busca identificar e caracterizar os fatores que influenciam a desistência, oferecendo subsídios para políticas de apoio ao aluno e medidas preventivas nas instituições de ensino superior.

A justificativa para este estudo está no fato de que a evasão escolar no ensino superior é um problema complexo e multifatorial, cujas causas não podem ser atribuídas a um único fator. A identificação dos motivos subjacentes ao desinteresse pela continuidade do curso é fundamental para a criação de políticas públicas e institucionais que possam reduzir a taxa de abandono e melhorar a permanência dos alunos na universidade. O estudo visa também contribuir para a construção de estratégias mais eficazes de apoio psicológico, acadêmico e social, ajudando as instituições de ensino superior a oferecer um ambiente mais favorável ao engajamento dos alunos e à conclusão de seus cursos.

O **objetivo geral** é caracterizar os motivos que provocam o desinteresse pela continuidade do curso, em ingressantes do ensino superior, podendo levá-los à evasão. Para atingir esse objetivo, os **objetivos específicos** são: 1) Levantar os motivos que provocam desinteresse pela continuidade de um curso de ensino superior e 2) Analisar se as mudanças comportamentais dos alunos estão relacionadas ao desinteresse pela graduação, podendo levar à evasão no ensino superior.

Espera-se que os resultados deste estudo revelem os principais fatores que influenciam a decisão dos alunos de desistirem de seus cursos, como questões emocionais, acadêmicas, financeiras e sociais. Além disso, o estudo deve fornecer informações valiosas para a criação de políticas educacionais que ofereçam suporte adequado aos alunos em risco

de evasão, aumentando suas chances de sucesso e completando seus cursos. O estudo visa, portanto, contribuir para a redução da evasão na universidade, promovendo um ambiente acadêmico mais acolhedor e inclusivo.

Esse estudo visa oferecer uma contribuição relevante para a compreensão do fenômeno da evasão no ensino superior, fornecendo subsídios para a implementação de políticas que promovam a permanência dos alunos na universidade, com foco na melhoria do engajamento acadêmico e na adaptação ao ambiente universitário.

Este artigo está estruturado em cinco partes. A introdução, apresenta o contexto do abandono no ensino superior, destacando as causas multifacetadas da evasão e a importância de investigar os motivos do desinteresse pela continuidade dos estudos. No referencial teórico, aborda as principais teorias e estudos sobre evasão no ensino superior, incluindo abordagens psicológicas, sociais, econômicas, acadêmicas e pedagógicas que explicam o fenômeno. A metodologia, descreve os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, incluindo a coleta de dados por meio de entrevistas. As análises dos resultados apresentam os resultados da pesquisa, discutindo os motivos identificados pelos alunos e as implicações desses achados para as políticas educacionais. As considerações parciais, sintetizam os principais resultados e sugere recomendações para reduzir a evasão e melhorar a permanência dos alunos no ensino superior.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente seção tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos que orientam a compreensão do fenômeno da evasão no ensino superior, com especial atenção às experiências de desengajamento e deslocamento vividas por estudantes ingressantes no curso.

2.1 Motivos que provocam o desinteresse pela continuidade do curso

A evasão no ensino superior tem se consolidado como uma das principais questões no campo da educação, sendo objeto de amplos estudos e pesquisas em diversos contextos acadêmicos. Embora o aumento do acesso ao ensino superior, especialmente em países em desenvolvimento como o Brasil, tenha sido um avanço significativo nas últimas

décadas, a persistência das altas taxas de evasão coloca em evidência a complexidade do fenômeno e seus múltiplos determinantes. A expansão das universidades, combinada com políticas públicas como o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), proporcionou um aumento no número de matrículas, mas, ao mesmo tempo, revelou a dificuldade das instituições em garantir a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes, especialmente aqueles oriundos de contextos socioeconômicos mais vulneráveis (Gijón *et al.*, 2023).

A compreensão do fenômeno da evasão exige uma análise multidimensional, que leve em consideração aspectos acadêmicos, sociais, psicológicos, econômicos e institucionais. Cada um desses fatores contribui de maneira única para a experiência do aluno na universidade e, muitas vezes, cria um ambiente propício para o desengajamento e a desistência. Como aponta Casagrande e Melz (2022), "a evasão é um fenômeno que não pode ser explicado por um único fator, mas sim pela interação de múltiplos aspectos que afetam a trajetória acadêmica do aluno".

A organização desta seção segue a proposta de classificação dos fatores em cinco grandes categorias: fatores acadêmicos, fatores sociais e familiares, fatores psicológicos, fatores econômicos e fatores institucionais. Para cada categoria, serão explorados os principais estudos e contribuições da literatura, com ênfase nas interações entre esses fatores e suas implicações na retenção dos alunos. Além disso, serão discutidos os esforços e as estratégias adotadas por diferentes instituições de ensino superior para combater a evasão e promover a permanência dos alunos. Como afirmam Teixeira *et al.* (2022), "a evasão é um problema multifatorial que exige uma abordagem integrada, que leve em conta as complexidades do contexto acadêmico e social dos alunos".

A evasão no ensino superior é um fenômeno complexo e multifacetado, que vai além das questões relacionadas ao desempenho acadêmico dos alunos. Fatores como a adaptação ao ambiente universitário, o apoio familiar e social, as dificuldades financeiras e a qualidade do ensino oferecido pelas universidades desempenham papéis cruciais nesse processo. A análise desses fatores e suas interações oferece uma compreensão mais aprofundada da evasão e aponta caminhos para a implementação de políticas e práticas que possam melhorar o sucesso acadêmico e garantir a permanência dos estudantes. Jiménez *et al.* (2019) argumentam que "os fatores institucionais, como o suporte oferecido aos alunos, têm

um impacto direto sobre suas chances de sucesso e permanência na universidade, sendo determinantes para a redução da evasão".

Esta seção busca, portanto, fornecer uma base teórica para entender as diversas dimensões da evasão no ensino superior, orientando as discussões subsequentes sobre estratégias de prevenção e soluções institucionais que possam contribuir para a redução das taxas de abandono e o fortalecimento da educação superior. Ao final, espera-se oferecer uma visão integrada e atualizada sobre o fenômeno da evasão, evidenciando a necessidade de abordagens mais inclusivas e holísticas para enfrentar esse desafio persistente no contexto das universidades contemporâneas. Como destaca Gijón *et al.* (2023), a redução da evasão depende não apenas de melhorias no ensino, mas também de uma mudança nas políticas institucionais, que devem ser mais centradas nas necessidades dos alunos e no suporte contínuo ao longo de sua trajetória acadêmica.

Esse entendimento integral sobre os fatores da evasão e suas inter-relações fornecerá uma base para a elaboração de estratégias eficazes que não apenas reduzam a taxa de desistência, mas também promovam a inclusão, o bem-estar e o sucesso acadêmico dos estudantes em todas as etapas de sua formação universitária.

2.2 Fatores que influenciam a evasão no ensino superior

A evasão no ensino superior é uma problemática global que afeta tanto os países desenvolvidos quanto os em desenvolvimento, sendo particularmente crítica em países como o Brasil, onde o acesso ao ensino superior tem sido ampliado nas últimas décadas. O aumento do número de matrículas nas universidades e a expansão das universidades públicas e privadas, associada à implementação de políticas públicas como o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), ajudaram a democratizar o acesso ao ensino superior. No entanto, a evasão continua a ser um dos maiores desafios enfrentados por essas instituições.

A evasão no ensino superior não é um fenômeno isolado, mas sim o resultado de uma série de fatores que interagem entre si, criando um ambiente propício para a desistência. Estes fatores podem ser divididos em acadêmicos, sociais, psicológicos, econômicos e institucionais, sendo que cada um deles tem um papel significativo no processo de evasão. A

compreensão desses fatores é essencial para o desenvolvimento de estratégias eficazes que visem à permanência dos alunos na universidade.

Os fatores acadêmicos são frequentemente os mais citados como causas principais para a evasão no ensino superior. Estes fatores dizem respeito tanto à qualidade do ensino quanto às dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de adaptação ao ambiente universitário. Gijón *et al.* (2023) indicam que, entre as razões acadêmicas para a evasão, a dificuldade em acompanhar o ritmo do curso e a falta de conexão entre o conteúdo curricular e os interesses do aluno são os mais prevalentes. Muitos estudantes, especialmente os ingressantes, se deparam com um currículo desafiador e, em alguns casos, com uma discrepância entre o que esperavam da universidade e a realidade acadêmica enfrentada. Esse desajuste entre expectativas e realidade pode gerar frustração e, conseqüentemente, desinteresse, resultando em evasão.

A adaptação acadêmica ao ensino superior é uma etapa crítica para os ingressantes. De acordo com Casagrande e Melz (2022), a transição do ensino médio para a universidade é uma das fases mais desafiadoras para os alunos, especialmente para aqueles oriundos de escolas públicas ou que não têm um histórico familiar de acesso ao ensino superior. A carga de trabalho intensa, o estilo de ensino focado na autonomia do aluno e as exigências cognitivas mais complexas são frequentemente obstáculos para a adaptação. Estudos apontam que alunos que não se sentem adequadamente preparados para os desafios acadêmicos da universidade tendem a abandonar o curso em busca de alternativas mais acessíveis.

O desempenho acadêmico está intimamente ligado à motivação do aluno. A percepção de que o curso é muito difícil ou que o conteúdo não é relevante para seus interesses e objetivos profissionais pode gerar desmotivação e levar à desistência. A falta de apoio acadêmico também agrava esse problema. Muitas universidades ainda não oferecem sistemas adequados de apoio ao estudante, como tutoriais, monitorias e apoio psicológico, o que dificulta a superação das dificuldades acadêmicas e aumenta a taxa de evasão (Kahu. Picton e Nelson, 2019).

A adaptação ao método de ensino também é um fator crucial. As universidades, em sua grande maioria, adotam uma pedagogia que requer que o aluno seja mais autônomo em seu processo de aprendizagem, o que pode ser um desafio para estudantes que não têm

essa habilidade desenvolvida no ensino médio. A dificuldade em se adaptar a esse novo modelo pedagógico pode ser um fator decisivo para a evasão. As universidades que não oferecem recursos para apoiar essa adaptação, como programas de orientação acadêmica e oficinas de habilidades de aprendizagem, acabam contribuindo para o aumento da evasão.

Os fatores sociais e familiares são igualmente determinantes para a evasão no ensino superior. As condições socioeconômicas dos alunos desempenham um papel significativo em sua capacidade de permanecer na universidade e de enfrentar as dificuldades que surgem ao longo do percurso acadêmico. Estudantes que provêm de famílias com poucos recursos financeiros, ou que não contam com o suporte emocional necessário, frequentemente se deparam com obstáculos que podem comprometer sua continuidade nos estudos. Casagrande e Melz (2022) destacam que a falta de apoio familiar, tanto financeiro quanto emocional, é uma das principais razões que levam ao abandono dos estudos. Muitos alunos que ingressam na universidade com grandes expectativas se veem forçados a lidar com a pressão econômica, o que muitas vezes se torna insustentável ao longo do tempo. Esses estudantes podem sentir-se desmotivados a continuar, especialmente quando não têm uma rede de apoio familiar que possa ajudá-los a superar as dificuldades financeiras ou a fornecer o incentivo emocional necessário.

Além da pressão econômica, outro fator crítico é a pressão para trabalhar e contribuir para o sustento da família. Estudantes que precisam trabalhar em tempo integral ou parcial para garantir sua subsistência têm menos tempo disponível para se dedicar ao estudo, o que acaba afetando seu desempenho acadêmico e, em última instância, sua permanência no curso. De acordo com Teixeira *et al.* (2022), essa sobrecarga de responsabilidades pode levar à desistência, pois o equilíbrio entre as exigências acadêmicas e as obrigações familiares e profissionais torna-se cada vez mais difícil de ser mantido. Em muitos casos, a necessidade de sustentar a família ou mesmo a pressão para contribuir com a renda doméstica é vista como mais urgente do que a continuação dos estudos, fazendo com que a evasão se torne uma escolha pragmática para os estudantes.

O apoio emocional da família, mesmo que não seja necessariamente financeiro, é um fator essencial para a permanência dos alunos no ensino superior. Quando a família não apoia a decisão do aluno de continuar seus estudos ou não compreende a importância da educação para o futuro do estudante, a motivação para continuar o curso diminui

consideravelmente. Teixeira *et al.* (2022) sugerem que, em muitos casos, a falta de reconhecimento das dificuldades enfrentadas pelos alunos ou a ausência de incentivo em relação aos estudos pode gerar insegurança e desmotivação, fatores que aumentam as chances de evasão. Esse apoio emocional se reflete, por exemplo, em incentivos, orientações sobre as oportunidades de carreira e uma compreensão da importância do ensino superior para o futuro do aluno. Quando a família não tem essa visão ou não consegue apoiar de forma eficaz o aluno durante sua trajetória acadêmica, ele tende a se sentir isolado e desamparado, o que pode contribuir para sua decisão de abandonar a universidade.

A pressão para cumprir com outras responsabilidades familiares, como cuidar de irmãos ou ajudar nas tarefas domésticas, é uma sobrecarga que impacta diretamente o tempo disponível para o estudo e a energia emocional dos alunos. Muitos estudantes enfrentam essa dualidade de responsabilidades e se veem diante da difícil escolha entre suas obrigações acadêmicas e familiares. Esse conflito de interesses gera um grande estresse, o que pode prejudicar o bem-estar do aluno e a sua capacidade de se concentrar nos estudos. Quando não há um suporte suficiente para lidar com essas questões, o aluno frequentemente acaba priorizando suas responsabilidades familiares ou profissionais em detrimento da educação, o que resulta em evasão (Gijón *et al.*, 2023).

A questão do apoio social, no entanto, não se limita apenas ao apoio familiar. Ela também envolve a rede de amigos, colegas de curso e a própria comunidade universitária. A adaptação social ao ambiente acadêmico é um processo complexo que vai além da aprendizagem formal dos conteúdos. Muitos estudantes, especialmente aqueles que vêm de contextos sociais e culturais diferentes, enfrentam dificuldades de integração ao ambiente universitário, o que pode levar à sensação de isolamento. Gijón *et al.* (2023) argumentam que a falta de um sentido de pertencimento à comunidade universitária é um dos principais fatores que contribuem para a evasão. Quando os alunos não se sentem acolhidos ou integrados ao grupo de colegas, ou quando enfrentam preconceitos relacionados à classe social, à etnia ou à origem cultural, sua motivação para continuar os estudos diminui consideravelmente. Esse isolamento social pode se manifestar de várias formas, como a dificuldade de participar de atividades extracurriculares, a ausência de conexões significativas com outros alunos ou a falta de um mentor acadêmico que o apoie ao longo de sua trajetória na universidade.

Alunos que não conseguem se integrar ao ambiente universitário, seja devido a diferenças de classe social, cultura ou experiências, têm maior dificuldade em manter-se motivados e comprometidos com o curso. A literatura indica que os estudantes que não desenvolvem relações sociais significativas dentro da universidade tendem a se afastar do ambiente acadêmico e, eventualmente, a abandonar o curso. O sentimento de não pertencimento é um fator decisivo para a evasão, pois diminui o engajamento com as atividades acadêmicas e sociais da universidade. A falta de integração também impede que o estudante desenvolva uma rede de apoio dentro da instituição, o que é fundamental para sua permanência e sucesso acadêmico. Assim, o apoio social dentro da universidade, por meio de grupos de apoio, atividades de integração e programas de mentoria, pode ser um fator decisivo para a permanência dos alunos no curso (Gijón *et al.*, 2023).

A percepção de que a universidade oferece um ambiente acolhedor, que o aluno tem um espaço de interação com outros estudantes e com professores é fundamental para seu bem-estar. Instituições que promovem a integração e o desenvolvimento de atividades extracurriculares, como grupos de estudo, projetos de voluntariado, clubes acadêmicos ou culturais, contribuem para criar um ambiente mais inclusivo, onde os alunos se sentem mais motivados a continuar seus estudos. O desenvolvimento de políticas de inclusão social e cultural também pode facilitar essa integração, promovendo a diversidade dentro do ambiente universitário e permitindo que os alunos se sintam valorizados independentemente de sua origem socioeconômica ou cultural. Quando os alunos se sentem acolhidos e apoiados dentro da universidade, suas chances de continuar seus estudos e concluir o curso aumentam consideravelmente.

Além disso, a rede de apoio social fora da universidade, como a presença de colegas de trabalho ou amigos fora do ambiente acadêmico, também pode ser importante para o aluno se manter motivado. No entanto, quando essa rede é limitada ou quando o estudante não sente que está conectado com seu ambiente acadêmico, a evasão se torna uma consequência mais provável. Para Gijón *et al.* (2023), o apoio social dentro da universidade não se limita a um apoio imediato, mas envolve também a criação de um ambiente que favoreça a colaboração entre os alunos, onde eles possam compartilhar experiências, dificuldades e superações. Isso cria uma rede de apoio mútuo, que tem um impacto positivo na permanência dos alunos.

Portanto, o suporte familiar e social desempenha um papel vital na permanência dos alunos no ensino superior. A combinação de apoio financeiro e emocional da família, aliada a uma rede de apoio social dentro da universidade, pode ser a chave para a retenção de alunos. Instituições que reconhecem e incentivam esse tipo de apoio, oferecendo programas de integração social e acadêmica, não apenas contribuem para reduzir as taxas de evasão, mas também criam um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos os alunos, independentemente de suas origens sociais ou culturais. As universidades têm, portanto, um papel fundamental em promover esse apoio, seja por meio de políticas de inclusão social, programas de mentoria ou oferecendo suporte emocional aos estudantes.

A saúde mental dos alunos desempenha um papel fundamental na determinação de sua permanência ou evasão no ensino superior. Diversos estudos apontam que transtornos psicológicos, como ansiedade, estresse e depressão, são fatores diretamente associados ao abandono escolar. Em um ambiente universitário altamente exigente, onde os alunos precisam conciliar demandas acadêmicas, pessoais e, em muitos casos, profissionais, o estresse pode se tornar insuportável, especialmente para aqueles que não possuem as estratégias emocionais adequadas para lidar com as pressões. Casagrande e Melz (2022) destacam que a pressão para ter um bom desempenho acadêmico, aliada à falta de habilidades emocionais para administrar essas exigências, pode levar os alunos a se sentirem sobrecarregados. Esse processo é particularmente relevante em universidades com alta carga de trabalho e expectativas acadêmicas elevadas.

O estresse crônico, combinado com a ausência de mecanismos eficazes de enfrentamento, pode evoluir para quadros mais graves de desgaste emocional, como o *burnout*. O *burnout*, um quadro caracterizado por esgotamento físico e emocional, é frequentemente associado ao abandono do curso, já que os alunos que enfrentam esse fenômeno sentem-se incapazes de continuar a realizar suas atividades acadêmicas de maneira satisfatória. Segundo Teixeira *et al.* (2022), o estresse constante relacionado às exigências acadêmicas, sem apoio adequado para lidar com ele, pode fazer com que o aluno se sinta impotente e desmotivado a continuar sua trajetória na universidade. O quadro de *burnout* não se limita ao aspecto físico, mas também afeta profundamente a motivação e o engajamento do aluno com os estudos, aumentando consideravelmente as taxas de evasão.

Além dos problemas relacionados ao estresse acadêmico, a insegurança quanto ao futuro profissional é outro fator psicológico importante. Muitos alunos entram na universidade com grandes expectativas de sucesso imediato no mercado de trabalho. Contudo, ao longo da trajetória acadêmica, eles enfrentam diversas dificuldades de adaptação, desde o conteúdo complexo do curso até as mudanças no ritmo de vida. Muitos desses estudantes percebem que o caminho para o sucesso profissional é mais longo e desafiador que imaginavam. Casagrande e Melz (2022) argumentam que a insegurança em relação ao futuro profissional gera frustração e desmotivação, sentimentos que frequentemente culminam na evasão. A falta de clareza sobre o futuro, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto ao papel que o curso desempenha nesse processo, pode gerar um ciclo de desânimo, onde o aluno se questiona sobre a utilidade do curso e a relevância das suas escolhas acadêmicas.

Além disso, a percepção de que o curso não está preparando o aluno adequadamente para o mercado de trabalho pode ser outro fator decisivo para o abandono. Quando os estudantes não conseguem visualizar uma conexão clara entre o que aprendem na universidade e o que o mercado de trabalho exige, eles tendem a se sentir desmotivados. A ausência de programas de estágio, práticas profissionais ou orientação de carreira pode reforçar essa sensação de desconexão e desilusão. O sentimento de inadequação em relação ao futuro pode intensificar a insegurança e gerar uma pressão adicional sobre o aluno, tornando o curso menos atraente e aumentando as chances de evasão (Teixeira *et al.*, 2022).

Outro fator psicológico crucial é a baixa autoestima. A percepção negativa sobre si mesmo e a sensação de inadequação no ambiente universitário são elementos frequentes entre os alunos que desistem dos estudos. Quando os estudantes não acreditam em sua capacidade de superar as dificuldades acadêmicas ou de concluir o curso com sucesso, a desistência acaba sendo uma opção mais viável para eles. De acordo com Teixeira *et al.* (2022), os alunos que enfrentam problemas de autoestima, muitas vezes, não buscam ajuda institucional, como apoio psicológico, e acabam se isolando, o que agrava ainda mais o quadro de desengajamento. Eles sentem que estão aquém das expectativas acadêmicas e não têm a confiança necessária para continuar, o que pode levar à evasão.

Instituições que não oferecem serviços de apoio psicológico ou orientação emocional para seus alunos estão negligenciando um fator crucial para a retenção. A falta de programas que abordem questões emocionais e psicológicas faz com que os alunos,

especialmente aqueles com dificuldades de adaptação ou que enfrentam desafios emocionais, se sintam sozinhos e desamparados (Teixeira e Garcia, 2022).

Casagrande e Melz (2022) afirmam que a ausência de suporte psicológico eficaz nas universidades pode resultar em um aumento do sofrimento emocional, exacerbando o estresse e, conseqüentemente, elevando as taxas de evasão. As universidades devem estar atentas a esses aspectos e criar sistemas de apoio que ajudem os estudantes a lidar com as pressões emocionais, acadêmicas e sociais que surgem durante o curso.

Além disso, a percepção de que não há ajuda ou apoio institucional também contribui para o aumento da evasão. Quando os alunos não sentem que a universidade se importa com seu bem-estar emocional ou acadêmico, a desmotivação se instala e, sem o suporte necessário, a desistência se torna uma escolha mais confortável. Muitas universidades já reconhecem essa necessidade e têm investido em serviços de apoio psicológico, orientação de carreira e programas de mentoria, mas a abrangência desses serviços ainda precisa ser expandida e melhor estruturada. Criar um ambiente de apoio contínuo e acolhimento emocional é uma das medidas mais eficazes para reduzir a evasão, pois permite que os alunos se sintam mais seguros e confiantes em sua jornada acadêmica (Mourão, 2021).

Outro aspecto importante é a relação entre a saúde mental e a integração social do aluno no ambiente universitário. A pesquisa de Teixeira *et al.* (2022) também destaca que alunos que se sentem socialmente integrados, tanto no aspecto acadêmico quanto no social, têm mais chances de superar os desafios emocionais e acadêmicos. Isso ocorre porque o apoio social, além do suporte psicológico, oferece um senso de pertencimento e identidade, diminuindo a sensação de isolamento que muitos alunos enfrentam. O apoio de colegas, grupos de estudo e atividades extracurriculares contribuem para a criação de uma rede de suporte que pode aliviar a pressão emocional e melhorar o bem-estar psicológico do aluno.

O apoio psicológico, portanto, não deve ser visto como um serviço complementar, mas como uma necessidade fundamental para garantir a permanência dos alunos no ensino superior. Estratégias de saúde mental eficazes nas universidades não apenas ajudam os alunos a enfrentar os desafios acadêmicos, mas também promovem uma experiência universitária mais equilibrada e saudável. Programas de apoio psicológico, educação sobre saúde mental e *workshops* de habilidades de enfrentamento são ações importantes que as universidades podem adotar para garantir que seus alunos tenham as

ferramentas emocionais necessárias para lidar com o estresse e as pressões acadêmicas, o que, por sua vez, contribuirá para a redução da evasão.

Portanto, a evasão no ensino superior não pode ser explicada unicamente por questões acadêmicas ou econômicas. Os fatores psicológicos, como estresse, ansiedade, baixa autoestima e insegurança em relação ao futuro profissional, têm um impacto profundo na permanência dos alunos. As universidades que reconhecem a importância da saúde mental e implementam serviços adequados de apoio psicológico e emocional não só contribuem para o bem-estar dos alunos, mas também para o sucesso acadêmico e a retenção.

Os fatores econômicos desempenham um papel fundamental na evasão no ensino superior, especialmente em contextos em que o custo da educação superior pode ser um obstáculo significativo para a continuidade dos estudos. A literatura acadêmica tem destacado que a dificuldade financeira é uma das principais causas de desistência, afetando principalmente os estudantes de classes sociais mais baixas. O custo do ensino superior, tanto em universidades públicas quanto privadas, é um fator crítico que influencia a decisão de permanecer ou abandonar o curso, e é frequentemente citado como um dos maiores desafios enfrentados pelos alunos (Jiménez *et al.*, 2019).

A pressão financeira é particularmente acentuada em países com sistemas de ensino superior em que, embora o acesso seja público, os custos indiretos, como transporte, alimentação e material didático, são altos. Para os alunos que dependem de seu próprio trabalho para arcar com essas despesas, a necessidade de buscar emprego em tempo integral ou parcial para se sustentar muitas vezes entra em conflito com as exigências acadêmicas do curso. Segundo Casagrande e Melz (2022), quando o aluno precisa equilibrar trabalho e estudo, muitas vezes a sobrecarga de responsabilidades leva à queda no desempenho acadêmico, o que aumenta as chances de evasão. Em um ambiente universitário competitivo, onde o desempenho é altamente valorizado, essa sobrecarga se traduz em estresse, desmotivação e, por fim, no abandono dos estudos.

As universidades privadas, em particular, onde as mensalidades são uma barreira significativa, veem taxas de evasão mais altas entre alunos de famílias com menor poder aquisitivo. Casagrande e Melz (2022) afirmam que a falta de financiamento adequado é um dos maiores obstáculos para a conclusão do curso. Mesmo quando os alunos recebem algum tipo de ajuda financeira, como bolsas de estudo, o valor geralmente não cobre todas as

despesas envolvidas na vida universitária, o que coloca os alunos em uma posição difícil. Em muitos casos, eles se veem obrigados a abandonar o curso por não conseguirem garantir as condições mínimas para sua permanência na instituição. Teixeira *et al.* (2022) sugerem que o aumento das taxas de evasão em instituições privadas reflete a incapacidade desses estudantes de arcar com os custos indiretos da educação, além das mensalidades.

Além disso, as dificuldades econômicas frequentemente impedem os estudantes de acessar recursos e serviços essenciais para seu desempenho acadêmico, como materiais de estudo, acesso às tecnologias necessárias para o aprendizado e, em alguns casos, até mesmo o transporte para a universidade. Jiménez *et al.* (2019) apontam que a falta de acesso a esses recursos impede que os alunos se engajem plenamente no processo acadêmico, o que pode levar ao desinteresse, queda no rendimento e, eventualmente, à evasão.

A falta de apoio financeiro adequado também se reflete na ausência de programas de ajuda para cobrir os custos relacionados ao deslocamento e à moradia, especialmente para alunos que precisam estudar em cidades distantes de suas residências. O alto custo de vida nas cidades universitárias e a escassez de opções de moradia acessíveis tornam-se um fator adicional que pesa na decisão dos alunos de desistirem do curso (Casagrande e Melz, 2022).

A concorrência por bolsas de estudo e financiamento também é um fator relevante no contexto da evasão. O ProUni (Programa Universidade para Todos), que oferece bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas, tem sido uma medida importante para ajudar alunos de baixa renda a acessarem o ensino superior. No entanto, a alta concorrência por essas vagas e a insuficiência de recursos para atender à demanda contribuem para que muitos alunos não consigam obter apoio financeiro. Jiménez *et al.* (2019) destacam que, apesar da ampliação das ofertas de financiamento, o número de vagas disponíveis não é suficiente para garantir que todos os alunos necessitados de ajuda financeira consigam continuar seus estudos.

Nos casos de estudantes que ingressam em universidades públicas, onde as mensalidades não são cobradas, as dificuldades financeiras ainda são um obstáculo importante. Embora o ensino superior público no Brasil seja gratuito, os custos associados à vida universitária, como moradia, alimentação, transporte e materiais, podem ser elevados. Isso é particularmente desafiador para alunos oriundos de famílias com baixa renda.

Esses alunos muitas vezes se veem obrigados a trabalhar para se manterem na universidade, o que, como discutido, interfere no desempenho acadêmico e na continuidade do curso. Teixeira *et al.* (2022) afirmam que a necessidade de trabalhar em tempo integral pode comprometer o sucesso acadêmico, uma vez que os estudantes ficam sobrecarregados, sem tempo suficiente para se dedicar às atividades de aprendizagem. Isso gera frustração, desânimo e, eventualmente, o abandono.

Em relação aos programas de financiamento estudantil, a falta de acesso igualitário aos recursos disponíveis também é uma das causas que contribui para a evasão. Muitos alunos de baixa renda não conseguem acessar esses recursos devido a requisitos rígidos ou à concorrência elevada. Casagrande e Melz (2022) observam que, embora existam programas como o FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), que oferece financiamento para alunos em instituições privadas, nem todos os estudantes conseguem obter o financiamento necessário para cobrir as mensalidades, especialmente quando a oferta de vagas é limitada e os critérios de concessão são difíceis de cumprir. Essa lacuna no acesso ao financiamento é um dos principais fatores que contribui para a evasão entre alunos que têm dificuldades financeiras para arcar com o custo da educação.

Ademais, a redução de recursos financeiros destinados ao financiamento da educação superior, tanto pública quanto privada, pode agravar esse quadro. Em tempos de crises econômicas ou ajustes fiscais, os orçamentos destinados à educação são frequentemente reduzidos, o que leva à diminuição de programas de bolsas de estudo, de auxílios financeiros e da disponibilidade de crédito estudantil. Essa falta de recursos agrava a situação de muitos estudantes, fazendo com que o custo da educação superior se torne ainda mais inacessível.

Por fim, os fatores econômicos são, sem dúvida, determinantes importantes da evasão no ensino superior. A dificuldade financeira, a concorrência por bolsas de estudo, a pressão para trabalhar e a insegurança quanto ao retorno do investimento educacional são elementos que contribuem substancialmente para a desistência de muitos estudantes. Para mitigar esse fenômeno, é essencial que as universidades e os governos criem políticas de financiamento mais acessíveis e inclusivas, que permitam que os estudantes de todas as origens socioeconômicas tenham as mesmas oportunidades de concluir seus estudos com sucesso. Além disso, garantir que as universidades ofereçam não apenas apoio financeiro, mas

também suporte acadêmico e emocional, pode ajudar a reduzir a evasão e promover a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes.

Os fatores institucionais desempenham um papel fundamental na evasão do ensino superior, pois estão diretamente relacionados à experiência do aluno dentro da universidade e à sua integração no ambiente acadêmico. Estes fatores podem ser estruturais, organizacionais e culturais, sendo influenciados pela maneira como as instituições estão preparadas para apoiar seus estudantes em suas trajetórias acadêmicas.

A literatura aponta para vários elementos que contribuem para a decisão do aluno de desistir ou continuar seus estudos, como o currículo oferecido, a qualidade do ensino, o apoio pedagógico, a interação com docentes e colegas, e as políticas de apoio à permanência.

Um dos principais fatores institucionais que afeta a evasão é o currículo e a metodologia de ensino. Segundo Barroso *et al.* (2022), um currículo desatualizado ou desconectado das necessidades do mercado de trabalho pode gerar frustração nos alunos, que percebem que sua formação acadêmica não os prepara adequadamente para os desafios profissionais. A falta de alinhamento entre as expectativas do aluno e a realidade acadêmica é um fator crítico para a evasão, conforme apontado por Teixeira *et al.* (2022). Além disso, a qualidade do ensino e a capacidade dos docentes de engajar os alunos também são aspectos essenciais. Santos *et al.* (2022) destacam que a satisfação dos estudantes com as metodologias de ensino está diretamente relacionada à sua motivação e permanência na universidade.

A interação social dentro da universidade, que inclui tanto as relações acadêmicas quanto as sociais, também influencia significativamente o processo de evasão. O apoio social, seja ele formal ou informal, é um fator que pode fazer a diferença entre a permanência e a desistência. Pereira (2021) argumenta que a integração social, por meio de interações com colegas e docentes, pode fortalecer o compromisso do aluno com sua instituição e com o curso, criando uma sensação de pertencimento que diminui a propensão ao abandono. Nesse contexto, a falta de suporte psicológico ou de programas de integração social nas universidades é um fator que potencializa a evasão, pois os alunos se sentem isolados e desmotivados.

Além disso, a gestão institucional e a existência de políticas de apoio à permanência são determinantes para a retenção dos alunos. Nierotka *et al.* (2023) ressaltam que a implementação de políticas de assistência estudantil, como bolsas de estudo, programas

de orientação acadêmica e psicopedagógica, podem reduzir significativamente as taxas de evasão. A falta de uma abordagem integrada por parte das universidades, que ofereça suporte tanto no plano acadêmico quanto no plano pessoal e social, é apontada como uma falha crítica na maioria das instituições de ensino superior. O estudo de Mourão (2021) complementa essa análise, afirmando que a ausência de um acompanhamento contínuo dos estudantes ao longo de sua trajetória acadêmica contribui para o aumento da evasão, especialmente em momentos críticos do curso, como o primeiro e segundo ano.

A percepção de que a instituição não oferece um ambiente acolhedor ou de que não se importa com o sucesso acadêmico de seus alunos também é um fator que contribui para a desistência. Casagrande e Melz (2022) observam que a insatisfação com o relacionamento com docentes e a sensação de que a universidade não está comprometida com o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno são aspectos que aumentam a propensão ao abandono. Essa percepção de distanciamento institucional pode ser exacerbada por questões como falta de infraestrutura adequada, serviços de apoio deficiente e pouca atenção às necessidades dos alunos.

Portanto, para combater a evasão no ensino superior, as instituições precisam não apenas melhorar seus processos de ensino-aprendizagem, mas também adotar uma abordagem mais holística, que envolva ações institucionais focadas no bem-estar e no sucesso dos estudantes. A adaptação do currículo, o desenvolvimento de programas de apoio psicológico e acadêmico, a promoção de uma cultura de acolhimento e a melhoria das condições de infraestrutura são algumas das medidas que podem contribuir para reduzir a evasão. As universidades que implementam essas ações de forma eficaz têm mais chances de reter seus alunos e garantir que eles completem seus cursos com sucesso.

Em resumo, os fatores institucionais têm um impacto direto sobre a decisão de permanência ou abandono no ensino superior. A qualidade do ensino, o currículo oferecido, o apoio social e psicológico, e a gestão institucional são aspectos fundamentais que devem ser continuamente avaliados e aprimorados para promover a retenção e o sucesso acadêmico dos estudantes. As instituições de ensino superior devem, portanto, estar atentas a essas questões, adotando medidas preventivas e corretivas para minimizar a evasão e apoiar seus alunos na conquista de seus objetivos acadêmicos e profissionais.

A evasão escolar no ensino superior é um fenômeno complexo e multifacetado, cujas causas estão interligadas a uma série de fatores que vão além do desempenho acadêmico. A compreensão desses fatores é essencial para o desenvolvimento de estratégias eficazes que visem não apenas a redução das taxas de evasão, mas também a promoção de um ambiente acadêmico mais inclusivo e acolhedor. Conforme discutido ao longo desta seção, os fatores que influenciam a evasão podem ser classificados em acadêmicos, sociais, psicológicos, econômicos e institucionais, e cada um desses elementos desempenha um papel significativo na decisão do aluno de abandonar ou continuar seus estudos.

Os fatores acadêmicos, como a dificuldade em se adaptar ao currículo e a falta de apoio pedagógico, são determinantes cruciais para a evasão. A rigidez do currículo e a falta de métodos de ensino que atendam às necessidades dos alunos podem gerar frustração e desmotivação, aumentando as chances de desistência. Casagrande e Melz (2022) destacam que a falta de suporte pedagógico adequado pode criar um ambiente desmotivador para os alunos, especialmente os que enfrentam dificuldades para se ajustar ao ritmo acadêmico. Além disso, a falta de orientação e apoio por parte dos docentes e das instituições contribui para o desengajamento dos alunos e o abandono precoce. Teixeira *et al.* (2022) observam que o apoio contínuo ao longo da trajetória acadêmica é essencial para evitar que os alunos se sintam abandonados e, conseqüentemente, desistam.

Por outro lado, os fatores sociais e familiares, como a falta de apoio emocional e financeiro, também têm um impacto significativo na permanência dos estudantes. A pressão para trabalhar e contribuir para a renda familiar, aliada à falta de suporte familiar para as decisões acadêmicas, frequentemente resulta em dificuldades que os alunos não conseguem superar sozinhos. A ausência de uma rede de apoio, tanto dentro quanto fora da universidade, aumenta a sensação de isolamento e desamparo, tornando o abandono do curso uma alternativa mais viável. De acordo com Mourão (2021), o apoio emocional da família é um dos principais fatores para a permanência dos alunos na universidade, e sua ausência pode gerar insegurança e frustração, elevando a probabilidade de evasão.

Os fatores psicológicos, como o estresse, a ansiedade, a baixa autoestima e a insegurança quanto ao futuro profissional, também estão intimamente ligados à evasão. Muitos alunos enfrentam dificuldades emocionais que, se não tratadas adequadamente, podem levá-los a desistir dos estudos. Casagrande e Melz (2022) afirmam que a pressão para ter um

bom desempenho acadêmico, combinada com a falta de habilidades emocionais para lidar com essa pressão, pode ser um dos principais fatores de abandono. O apoio psicológico adequado nas universidades pode desempenhar um papel decisivo para ajudar os alunos a lidarem com essas dificuldades e continuarem seus estudos com mais confiança e motivação. Jiménez *et al.* (2019) reforçam que a implementação de programas de apoio psicológico nas universidades é crucial para a saúde mental dos estudantes, ajudando-os a superar barreiras emocionais que, de outra forma, levariam ao abandono.

Além disso, os fatores econômicos são um dos maiores desafios enfrentados por muitos alunos, especialmente aqueles de classes sociais mais baixas. A falta de recursos financeiros para cobrir os custos da educação superior, como mensalidades, transporte e alimentação, frequentemente obriga os alunos a abandonar os estudos em busca de alternativas mais viáveis financeiramente. Teixeira *et al.* (2022) observam que a necessidade de trabalhar para se manter na universidade muitas vezes leva à sobrecarga de responsabilidades, prejudicando o desempenho acadêmico e resultando em evasão. A pressão financeira também é um dos fatores mais discutidos na literatura, com Casagrande e Melz (2022) destacando que a falta de financiamento adequado é um dos maiores obstáculos para que alunos de baixa renda consigam completar o ensino superior.

Por fim, os fatores institucionais, como a qualidade do ensino, a infraestrutura, a flexibilidade do currículo e as políticas de apoio à permanência, também são decisivos para a retenção dos alunos. As universidades que oferecem um ambiente acolhedor e que estão comprometidas com o sucesso acadêmico e emocional dos alunos têm maiores chances de manter seus estudantes até a conclusão do curso. Mourão (2021) observa que a gestão institucional, especialmente no que diz respeito à implementação de políticas de apoio, é fundamental para reduzir a evasão. A falta de uma abordagem integrada, que envolva apoio acadêmico, financeiro e emocional, pode ser um fator determinante para o abandono dos estudos. Teixeira *et al.* (2022) ressaltam a importância de estruturas de apoio contínuo, como programas de orientação acadêmica e apoio psicológico, que são fundamentais para melhorar a permanência dos estudantes.

Em suma, a evasão no ensino superior é o resultado de uma combinação de fatores que se inter-relacionam de forma complexa e dinâmica. Para enfrentar esse desafio de maneira eficaz, é necessário que as universidades adotem uma abordagem integrada,

considerando as diversas dimensões que afetam os alunos em suas trajetórias acadêmicas. O fortalecimento dos sistemas de apoio acadêmico e psicológico, a melhoria das condições econômicas e sociais dos alunos e a implementação de políticas educacionais que promovam a inclusão e a permanência são passos essenciais para reduzir a evasão e garantir que os alunos completem sua formação superior com sucesso. Casagrande e Melz (2022) destacam que as universidades precisam investir em programas integrados de apoio para atender às múltiplas necessidades dos alunos e, assim, garantir uma educação superior de qualidade e acessível a todos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção apresenta, as escolhas metodológicas que orientaram o percurso da pesquisa, detalhando o tipo de abordagem adotada, o delineamento do estudo, o perfil dos participantes, o instrumento de coleta de dados, os procedimentos de transcrição e preparação do *corpus* e as técnicas de análise empregadas. Ao longo da exposição, busca-se justificar cada escolha em consonância com os objetivos da investigação e com a natureza do fenômeno estudado.

3.1 Tipologia de Pesquisa

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo e exploratório. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa se ancora na interpretação de significados, privilegiando a escuta do sujeito em seu contexto de vida, sem pretensão de generalizar estatisticamente, mas buscando aprofundar a compreensão de fenômenos complexos.

O delineamento descritivo justifica-se pela intenção de registrar, com riqueza de detalhes, as percepções, sentimentos e estratégias narradas pelos estudantes, enquanto o caráter exploratório visa abrir espaço para que emergissem, a partir das próprias falas, categorias não previstas a priori, ampliando a compreensão da evasão universitária para além dos fatores já reconhecidos na literatura.

3.2 Sujeitos

Uma vez definida a tipologia da pesquisa, emergiu a necessidade de levantamento dos participantes da pesquisa. Estes estudantes precisavam atender aos critérios estabelecidos pela pesquisadora, tais como: estarem regularmente matriculados no curso de Administração da Universidade Federal do Ceará, *campus* Benfica, em Fortaleza, oriundos do ensino médio e em seu primeiro ano de estudo na graduação.

A pesquisa foi conduzida em duas fases principais: a primeira envolveu a realização das entrevistas com um grupo de estudantes convidados a participarem da pesquisa. A segunda fase consistiu na análise dos dados qualitativos, buscando compreender as percepções dos alunos em relação ao seu desinteresse e as possíveis estratégias de mitigação. Ao final do estudo, foram identificados os principais fatores de risco para a evasão no primeiro ano, e os resultados forneceram subsídios para a elaboração de políticas institucionais que incentivem a permanência dos alunos na universidade.

Para definir os entrevistados, utilizou-se a técnica bola de neve (*snowball*), onde um entrevistado indica outros indivíduos. A delimitação do número de entrevistados adotou o critério de saturação empírica dos dados (Guerra, 2006; Pires, 2008).

O recorte temporal concentrou-se no primeiro ano acadêmico do calouro, período em que os sujeitos estavam vivenciando, de modo mais intenso, o processo de transição entre o ensino médio e a realidade universitária.

Quadro 4: Perfil entrevistados

Estudante	Idade	Semestre em curso	Escola origem	Modo ingresso	Empresa Júnior	Extensão	Monitoria	PET	PIBIC	Outros
1	18	1	Pública	Cota	+	+	+	+	0	
2	19	1	Privada	Ampla	+	0	+	+	0	
3	19	1	Pública	Cota	0	+	+	+	0	
4	18	1	Pública	Cota	+	+	+	+	0	
5	27	1	Pública	Cota	+	0	0	+	0	
6	20	1	Privada	Ampla	0	+	0	0	+	

Quadro 4: Perfil entrevistados

7	23	2	Pública	Cota	+	+	+	+	+	
8	21	2	Privada	Ampla	+	+	+	+	+	
9	19	2	Pública	Cota	+	0	0	+	0	C.A, Atlética
10	20	2	Pública	Cota	+	+	+	+	0	Bia
11	19	2	Pública	Cota	+	+	+	+	+	Bia, PAIP, Int
12	20	2	Pública	Cota	+	+	+	+	+	
13	19	2	Pública	Cota	+	+	+	+	0	
14	19	2	Pública	Ampla	0	+	+	+	0	
15	18	2	Privada	Ampla	+	+	+	+	0	
16	18	2	Privada	Ampla	+	+	+	+	0	

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

No Quadro 4, apresenta-se o perfil dos estudantes entrevistados, com idades entre 18 e 27 anos, em seu primeiro ano de graduação.

3.3 Instrumento de Coleta de Dados

O instrumento utilizado para coleta de dados foi um roteiro de entrevista semiestruturada, elaborado com base em referenciais teóricos sobre os motivos que provocam o desinteresse pela continuidade do curso e os fatores que influenciam a evasão no ensino superior. O roteiro abordou inicialmente a trajetória escolar do entrevistado e outras dez perguntas abertas, organizadas de modo igualitários em dois blocos temáticos:

i) Motivos para evasão: envolveu 5 (cinco) perguntas abertas que abordaram a experiência do aluno na vivência da graduação no que se refere às reflexões quanto a possibilidade de desligamento do curso.

ii) Mudanças comportamentais: contemplou por meio de 5 questões abertas os sentimentos e efeitos vivenciados após ingresso do aluno na universidade.

Conforme orienta Triviños (1987), a entrevista semiestruturada combina direcionamento e flexibilidade, permitindo aprofundar tópicos inesperados emergentes na fala

do participante. As entrevistas foram realizadas de modo presencial ou mesmo remotamente, com duração média de 15 a 30 minutos. Antes de iniciar cada encontro, os participantes receberam explicações claras sobre os objetivos da pesquisa.

3.4 Coleta de dados

Nas entrevistas qualitativas, afirma Creswell (2010), o pesquisador realiza conversas com os participantes. Essas entrevistas envolvem questões estruturadas e geralmente abertas, em um número limitado, com o objetivo de explorar as percepções e opiniões dos participantes.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas de modo presencial e remoto, com uso de ferramenta de gravação do áudio para posteriores transcrições e análises, em alunos do primeiro ano do curso de graduação em Administração de Empresas em uma universidade federal. Ressalta-se que mesmo nas entrevistas realizadas de modo remoto, o uso da câmera do computador foi exigido visando tornar o momento o mais natural possível.

Os sujeitos foram compostos por estudantes de universidade pública, com a intenção de capturar a diversidade de contextos acadêmicos e socioeconômicos que possam influenciar a evasão. As entrevistas semiestruturadas permitiram uma compreensão mais profunda das experiências pessoais e das motivações dos alunos, enquanto forneceram dados qualitativos sobre a percepção dos estudantes em relação a fatores como apoio institucional, adaptação ao ambiente universitário e expectativas acadêmicas.

A etapa de coleta de dados ocorreu no período de Setembro de 2024 a Março de 2025. O *corpus* da pesquisa totalizou 20 entrevistados, dos quais 12 eram do sexo masculino e 08 do sexo feminino. A idade dos respondentes variou entre 18 e 27 anos. Entre as entrevistas realizadas, quatro foram desprezadas por não atenderem aos critérios da pesquisa, deste modo foram analisados os dados de 16 sujeitos.

Finalizadas as entrevistas, os áudios foram transcritos na íntegra, mantendo pausas, hesitações e expressões recorrentes para garantir fidelidade ao discurso espontâneo. Na sequência, o material foi revisado gramaticalmente para adequar a linguagem sem comprometer o sentido original, respeitando as particularidades da oralidade.

Para possibilitar o processamento pelo IRaMuTeQ, foi realizada uma padronização rigorosa do *corpus* textual, seguindo orientações de Ratinaud (2009):

- Substituição de palavras compostas por versões unificadas com traço inferior (ex: ensino_médio, rede de apoio);
- Uniformização de pronomes na forma de próclise (ex: me organizei em vez de organizei-me);
- Supressão de sinais gráficos desnecessários, como aspas e parênteses;
- Transformação de números em forma escrita por extenso;
- Revisão para eliminar duplicidades e erros de digitação que poderiam comprometer a segmentação automática.

Essa etapa foi crucial para garantir que o IRaMuTeQ segmentasse corretamente o material em Unidades de Contexto Elementares (UCEs) e classificasse os trechos de forma precisa nas análises estatísticas subsequentes.

3.5 Análise dos Dados

A análise dos dados ocorreu em duas frentes complementares: análise temática e análise estatística textual com suporte do IRaMuTeQ.

a)Análise temática

A análise temática estruturou-se em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento interpretativo. Na pré-análise, realizou-se uma leitura flutuante para familiarização com o material e identificação inicial de temas recorrentes. A fase de exploração envolveu a codificação e categorização das falas em eixos como: motivação de ingresso, choque de realidade, estratégias de autogestão, percepção de suporte institucional e visão sobre infraestrutura.

A sistematização foi feita com apoio de planilhas eletrônicas, permitindo mapear a frequência de temas, agrupar falas convergentes e destacar tensões ou contradições que enriquecem a leitura interpretativa.

b)Análise estatística textual com IRaMuTeQ

O IRaMuTeQ foi utilizado para aprofundar e validar os achados qualitativos por meio de análises estatísticas lexicais. Foram realizadas as seguintes etapas:

- i. Classificação Hierárquica Descendente (CHD): aplicou-se o método de Reinert (1990), segmentando o *corpus* em UCEs agrupadas em classes semânticas homogêneas. O dendrograma resultante revelou campos lexicais ligados aos núcleos como decisão estratégica, experiência relacional, gestão da rotina, progressão semestral e logística de deslocamento.
- ii. Análise de Similitude: a rede de coocorrência destacou as palavras centrais conectadas nos discursos, como curso, disciplina, autonomia, professor, tempo, transporte e apoio, formando a base para leitura relacional das interdependências semânticas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das falas de 16 (dezesseis) estudantes ingressantes no curso de Administração da Universidade Federal do Ceará, processados integralmente no *software* IRaMuTeQ, permitiu identificar uma malha complexa de sentidos atribuídos às experiências de desengajamento, incerteza, dúvida vocacional e desgaste diante das exigências acadêmicas. Diferentemente do primeiro artigo, que se concentrou nos fatores que favorecem a adaptação e a permanência universitária, este artigo volta-se para os enunciados que sinalizam instabilidade, deslocamento de interesse e o enfraquecimento do vínculo com o curso — fenômenos que, embora nem sempre culminem na evasão formal, constituem o início da discussão.

Neste estudo, as falas dos entrevistados foram analisadas com base em uma abordagem qualitativa, amparada metodologicamente pela análise estatística textual automatizada, conforme proposta por Ratinaud (2009) e operacionalizada pelo IRaMuTeQ. A escolha por esta ferramenta visou extrair do *corpus* bruto as regularidades lexicais, os agrupamentos semânticos e as relações de coocorrência que ajudam a iluminar os modos pelos quais os estudantes representam sua permanência (ou não) na universidade. Os procedimentos analíticos incluíram a geração de redes de similitude e a Classificação Hierárquica Descendente (CHD), que segmentou o *corpus* em classes semanticamente homogêneas.

A análise qualitativa do *corpus* processado no IRaMuTeQ, composto por entrevistas com estudantes ingressantes do curso de Administração da Universidade Federal do Ceará, revelou que as ideias sobre evasão e mudança comportamental não se apresentam como categorias estanques ou mutuamente excludentes, mas como campos semânticos interligados por tensões, ambivalências e deslocamentos de sentido. A permanência e a desistência acadêmica configuram-se aqui como pólos de um contínuo experiencial, no qual as decisões de manter-se ou afastar-se da trajetória universitária são construídas por meio da atribuição de sentido a obstáculos, expectativas frustradas, dinâmicas institucionais e projetos de vida.

Para Braun e Clarke (2021), a análise temática deve considerar o quê o sujeito fala em resposta a outras temáticas — familiares, escolares, sociais — que moldam sua posição e suas possibilidades de ação. Nesse sentido, os estudantes entrevistados não enunciam simplesmente “motivos para evadir”, mas produzem narrativas situadas em que frustração, persistência, dúvida, resistência e reorganização de objetivos coexistem. É nessa complexidade que se inscrevem os eixos interpretativos centrais deste tópico.

O IRaMuTeQ, ao estruturar a rede de similitude e a classificação hierárquica descendente, evidenciou essa ambivalência nos agrupamentos lexicais que aproximam termos como “cansaço”, “trabalho”, “tempo”, “distância”, “desorganização” e “frustração” de outros como “esperança”, “objetivo”, “amadurecimento”, “resistir” e “futuro”. A coexistência dessas expressões aponta para a existência de sujeitos que, mesmo imersos em condições adversas, constroem tópicos de enfrentamento que relativizam a desistência e enfatizam trajetórias de superação, como se o ato de permanecer fosse, ele mesmo, um exercício de resiliência cotidiana.

Essa sobreposição entre evasão e permanência se expressa, por exemplo, na fala de estudantes que afirmam “não ter pensado ainda em sair do curso”, mas, ao mesmo tempo, reconhecem estar apenas “tentando ver até onde vai”, ou que continuam matriculados “por falta de uma alternativa melhor”. Outros mencionam que pretendem “terminar o curso, mas seguir carreira em outra área”, ou que escolheram Administração “por ser mais geral”, mantendo em aberto a possibilidade de nova escolha futura. Esses relatos demonstram que, para muitos sujeitos, permanecer é uma forma de administrar incertezas, e não de projetar

O grafo gerado a partir dessa análise apresenta uma configuração nodal em que as palavras de maior frequência e conectividade ocupam o centro da rede, funcionando como vetores léxicos de sentido, em torno dos quais outras palavras se organizam por proximidade semântica e sintática. Cada ligação entre os termos indica coocorrência significativa dentro dos mesmos segmentos de texto, o que permite a identificação de aglomerados lexicais densos, marcados por temáticas ou campos discursivos relativamente coesos.

Esses agrupamentos não apenas revelam a centralidade de determinados conceitos ou experiências dos entrevistados, como também sugerem a existência de zonas de convergência temática, onde palavras associadas à permanência, evasão, vocação, frustração, rotina, futuro e identidade se conectam dinamicamente. A rede, portanto, não é apenas uma visualização estatística, mas uma representação simbólica das estruturas temáticas mobilizadas pelos estudantes ao refletirem sobre suas trajetórias acadêmicas.

Ao examinar essas conexões, é possível antever os principais focos discursivos que mais adiante serão confirmados pela Classificação Hierárquica Descendente (CHD), como a tensão entre permanecer e sair, o peso das dificuldades acadêmicas, a expectativa de realização profissional e o impacto do choque de realidade na transição do ensino médio para a universidade. A rede de similitude, nesse sentido, atua como uma cartografia léxica inicial, que antecipa os territórios semânticos que estruturam o campo analisado.

No centro do grafo, destacam-se os termos “curso”, “universidade”, “faculdade”, “ficar”, “ver”, “como”, “pessoa”, “também”, “falar” e “questão”, que formam a espinha dorsal do discurso dos sujeitos entrevistados. Esses termos articulam as experiências mais recorrentes, os conflitos internos e os processos de tomada de decisão diante da trajetória universitária. A presença de verbos como “ficar”, “ver”, “querer” e “falar” evidencia a centralidade de falas reflexivas, nos quais o sujeito analisa sua situação, pondera permanências e verbaliza inquietações.

À esquerda do grafo, observa-se uma ramificação fortemente associada ao discurso da projeção de futuro e ao planejamento de continuidade. Termos como conseguir, esperar, pretender, projeto, universitário, estágio, bem e formar compõem um *cluster* que indica um investimento simbólico na formação. Esses enunciados operam sob a lógica da

racionalidade e da expectativa: o esforço presente é justificado por uma recompensa futura, como expressam vários sujeitos que mencionam o desejo de “terminar o curso”, “estagiar”, ou “trabalhar na área”. Esse agrupamento antecipa com nitidez o conteúdo da Classe 1 (projeção e permanência com sentido profissional).

Na porção inferior esquerda do grafo, a presença de palavras como só, ficar, passar, momento, experiência, cadeira, estudar, casa, satisfeito e futuro aponta para falas de fragilidade simbólica, nos quais o estudante se percebe isolado ou emocionalmente ambivalente quanto à continuidade. Esse núcleo de termos apresenta forte diálogo com a Classe 5, marcada pela vocação em disputa e pela permanência sustentada por dúvidas ou baixa identificação.

No quadrante direito da rede, localiza-se um conjunto lexical articulado em torno de difícil, matemática, professor, trabalhar, formação, nota, espaço, ambiente e acostumado, sinalizando percepções de sobrecarga e inadequação frente às exigências da universidade. São falas que tematizam a desorganização curricular, a dificuldade com determinadas disciplinas e a ausência de apoio pedagógico. Esses termos estão alinhados ao conteúdo da Classe 4, que expressa esgotamento e tensão entre esforço e rendimento.

Além disso, termos como ensino, diferença, começar, esperar, imaginar, entrar, organização e ver indicam a existência de falas marcadas por ruptura de expectativas em relação ao que os estudantes imaginavam antes de ingressar na universidade. Esse núcleo, fortemente ancorado no contraste com o ensino médio, revela um processo de desilusão e choque de realidade, associado às Classes 2 e 3 (transição e identidade).

A rede de similitude, portanto, não apenas antecipa os temas que se desdobrarão nas classes da CHD, como também confirma a estrutura tensionada e multifacetada dos discursos: o mesmo sujeito que deseja “ficar” também expressa cansaço, incerteza ou falta de pertencimento.

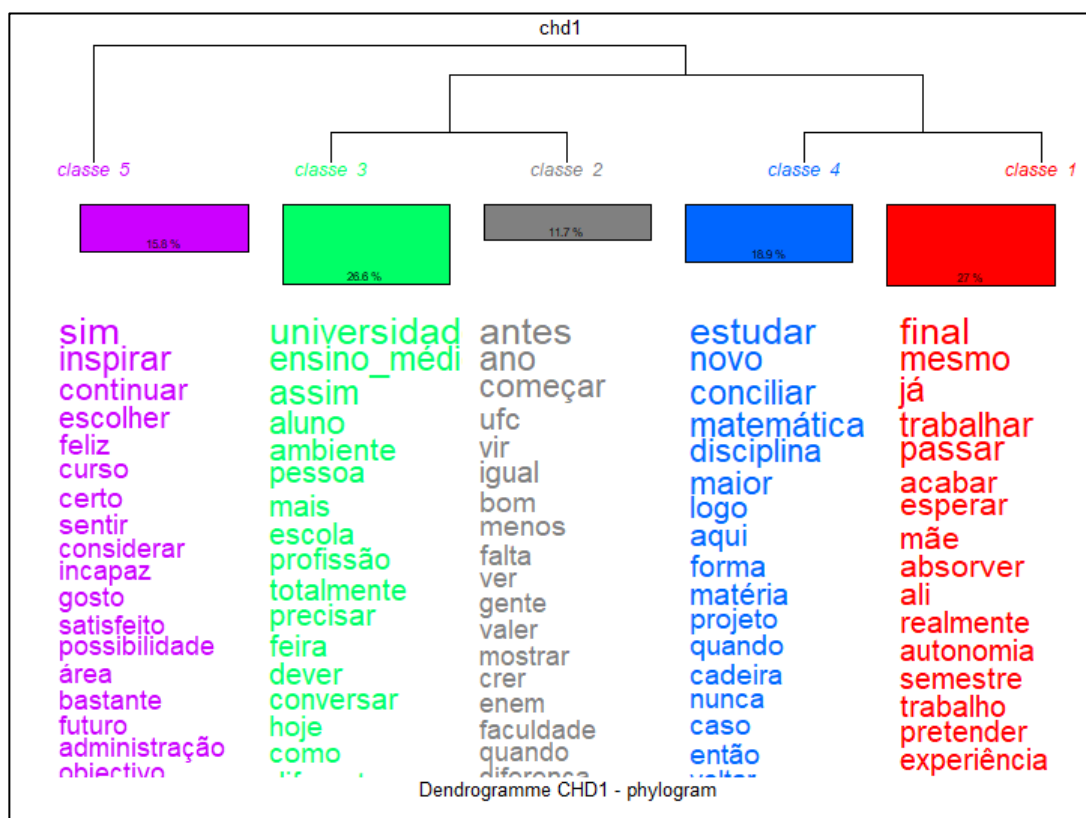
4.2 Análise da Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

A partir da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), realizada com o auxílio do *software* IRaMuTeQ, o *corpus* foi segmentado em cinco classes lexicais

estatisticamente significativas. Cada classe representa um agrupamento temático de unidades de contexto elementar (UCEs) que compartilham estruturas léxicas semelhantes, refletindo diferentes modos de enunciação sobre a experiência universitária, a permanência no curso e os fatores que antecedem a evasão.

A Figura 5 apresenta o dendrograma resultante da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), representando graficamente as relações estruturais entre as cinco classes temáticas extraídas do *corpus*. Esse tipo de representação hierárquica permite visualizar não apenas a segmentação estatística dos dados textuais, mas também o grau de proximidade ou afastamento entre os agrupamentos lexicais identificados. O desenho da árvore, com suas bifurcações sucessivas, reflete o processo de divisão progressiva do *corpus*, com base na coocorrência e na especificidade dos termos, até a formação de conjuntos léxicos relativamente homogêneos e semanticamente distintos.

Figura 5 – Dendrograma gerado pela CHD



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A estrutura do dendrograma evidencia a presença de dois grandes blocos temáticos principais. O primeiro bloco, formado pelas Classes 1 e 4, congrega as falas mais voltadas para as experiências concretas da vida acadêmica, em especial os temas relacionados ao esforço contínuo, à manutenção da trajetória formativa, às dificuldades com o conteúdo das disciplinas, à carga de estudos e ao desejo de alcançar objetivos futuros. A Classe 1 reúne enunciados que reforçam o compromisso com a conclusão do curso e a expectativa de transformação por meio da educação, enquanto a Classe 4 destaca os obstáculos enfrentados cotidianamente, como a sobrecarga curricular, as dificuldades cognitivas e a frustração com o desempenho. Ambos os agrupamentos apresentam uma lógica orientada por objetivos e ações, marcada por verbos de esforço, expectativas e enfrentamento.

O segundo bloco, composto pelas Classes 2 e 3, organiza as falas centradas nas experiências subjetivas de ingresso no ensino superior e na reconfiguração identitária do estudante universitário. A Classe 2 manifesta-se a partir do choque de realidade vivido pelos sujeitos ao confrontarem as expectativas construídas durante o ensino médio com as condições reais do cotidiano universitário, evidenciando sentimento de frustração, estranhamento e desajuste. Já a Classe 3 representa uma etapa mais avançada desse mesmo processo, em que os estudantes narram a tentativa de se integrar ao novo ambiente acadêmico, desenvolver um sentimento de pertencimento e compreender os códigos institucionais que definem o papel do aluno no ensino superior. Este bloco revela, portanto, uma transição, marcada por elementos de dúvida, comparação, adaptação e reconstrução subjetiva.

Por fim, a Classe 5 aparece em posição estrutural mais isolada no dendrograma, sugerindo um campo discursivo lexicalmente distinto e de menor coocorrência com os demais grupos. Os enunciados que a compõem articulam-se em torno de temas fortemente subjetivos e afetivos, como satisfação pessoal, dúvida vocacional, desejo de mudança de curso e questionamentos sobre o sentido da escolha profissional. As falas dos estudantes aqui expressam ambivalência, hesitação e a vivência de um deslocamento simbólico em relação ao curso de Administração, mesmo que a permanência formal ainda esteja mantida.

A disposição visual das classes no dendrograma, portanto, não é meramente descritiva, mas revela linhas de força semântica que organizam as falas dos estudantes sobre sua experiência universitária.

A Classe 1, **Projeção de Futuro, Continuidade e Sentido da Permanência**, com

27,03% dos segmentos de texto, articula um campo discursivo centrado na valorização do percurso acadêmico como estratégia de transformação social e realização profissional. O léxico predominante — *formar, trabalhar, acabar, pretender, esperar, conseguir, dar, objetivo, experiência* — revela que os estudantes constroem suas falas a partir de uma lógica de investimento. A universidade aparece como meio para atingir um fim: conquistar estabilidade, romper com uma herança de vulnerabilidade e realizar um projeto de vida.

As falas reunidas nessa classe exprimem a presença de metas claras, mesmo diante de dificuldades. O estudante **E2** afirma: “Eu quero terminar, mesmo com dificuldade. Já entrei, agora vou até o final porque sei que vai valer a pena no futuro.” A estudante **E5** complementa: “Pretendo estagiar no próximo semestre. O curso é puxado, mas quero trabalhar na área depois.” Esses enunciados revelam não apenas resiliência, mas uma permanência estratégica, alicerçada na expectativa de retorno.

Como observa Tinto (1993), a integração acadêmica é fortemente impulsionada por objetivos educacionais definidos. Na Classe 1, a permanência é racionalizada como aposta no futuro, e o saber é mobilizado com base em sua utilidade simbólica e econômica.

Trata-se de uma narrativa de continuidade, onde o esforço presente é legitimado pela promessa de um lugar melhor — não apenas no mercado de trabalho, mas na estrutura social. A permanência é, assim, vivida como conquista em curso e, muitas vezes, como reparação de trajetórias familiares marcadas por rupturas precoces com a educação formal.

Com 11,71% dos segmentos, a Classe 2, **Expectativas, Comparações e o Descompasso entre Ensino Médio e Universidade** reúne falas que abordam a entrada na universidade como experiência de ruptura com o passado escolar. O vocabulário predominante — *antes, ano, começar, imaginar, diferença, falta, esperar, ensino, crer* — sugere um campo de significação em que os estudantes reavaliam suas expectativas frente à realidade vivida.

A temática aqui está impregnada por comparações. Estudante **E3** relata: “No ensino médio, o professor explicava tudo devagar. Aqui, eles passam o conteúdo e pronto. É totalmente diferente.” Já estudante **E8** declara: “Eu achava que a faculdade era mais organizada, mas falta muita coisa.” Essas falas indicam um desalinhamento entre o imaginário da universidade — construído ao longo da educação básica — e o cotidiano da graduação.

Esse descompasso gera frustração, especialmente entre estudantes de primeira geração, que muitas vezes projetam sobre a universidade uma expectativa de acolhimento e estabilidade que a instituição, na prática, não entrega. Cellard (2012) pontua que o choque de realidade pode comprometer o vínculo simbólico com a universidade antes mesmo que ele se estabeleça.

A Classe 2 evidencia, assim, o início de uma tensão entre desejo e realidade. O estudante que nela se expressa ainda não cogita a evasão formal, mas já experimenta uma sensação de deslocamento e desorientação que pode comprometer sua permanência futura.

Responsável por 26,58% do corpus, a Classe 3, **Identidade Acadêmica, Espaço Universitário e Mediações de Pertencimento**, apresenta uma temática voltada para o processo de adaptação e construção identitária no espaço universitário. Os termos *universidade, ensino_médio, ambiente, aluno, precisar, conversar, conhecer, apresentar, importante, desenvolver* organizam um campo semântico que expressa a tentativa de internalizar os códigos da vida universitária e tornar-se, efetivamente, um sujeito acadêmico.

E1 afirma: “No começo, me senti perdida. Não sabia como falar com o professor, como organizar a rotina.” Já **E7** observa: “Ainda estou entendendo como funciona a faculdade. É outro ambiente, precisa de mais diálogo.” Esses relatos apontam para a necessidade de mediações — formais e informais — que apoiem o estudante em seu processo de pertencimento.

Tornar-se universitário implica uma mudança é preciso compreender os modos de circulação do saber, os ritos institucionais e as práticas pedagógicas próprias do ensino superior. Quando esse movimento de apropriação é interrompido ou dificultado, o estudante tende a se sentir deslocado.

Essa classe, portanto, expressa um momento de transição, onde ainda há desejo de engajamento, mas também insegurança e dúvida. O pertencimento é um projeto em construção, e sua consolidação depende da presença de redes de apoio, espaços de escuta e oportunidades de socialização simbólica.

A Classe 4, **Dificuldades Acadêmicas, Sobrecarga Cognitiva e Barreiras à Permanência**, representa 18,92% do *corpus* e é marcada por um léxico associado à exaustão, à falta de suporte e às dificuldades acadêmicas. Termos como *estudar, disciplina, matéria,*

cadeira, conciliar, voltar, nunca, conseguir, cansar, ensino, locomoção evidenciam a vivência da formação como sobrecarga e fonte de sofrimento.

E9 expõe com clareza esse esgotamento: “Matemática sempre foi uma barreira. Já repeti uma cadeira, e às vezes penso se devo continuar.” A estudante **E6** compartilha: “É muito difícil conciliar estudo, casa e trabalho. Às vezes, penso que não dou conta.”

Essa classe revela uma permanência comprometida por limites estruturais e pessoais. O tempo, a energia e os recursos disponíveis nem sempre são suficientes para atender às exigências da formação.

A Classe 4 representa, portanto, a zona crítica do percurso acadêmico, onde a permanência é vivida como resistência, e não como realização. O risco de evasão aqui é elevado, e sua antecipação exige o reconhecimento institucional desses sinais de esgotamento.

Com 15,77% do *corpus*, a Classe 5, **Escolha, Vocação e Ambivalência Subjetiva** articula um campo discursivo voltado à subjetividade, à identidade profissional e ao sentido da escolha. Termos como *escolher, curso, gosto, feliz, mudar, sentir, incapaz, único, satisfeito* e *objetivo* indicam um espaço discursivo em que a permanência está fragilizada por dúvidas vocacionais e por deslocamento simbólico.

E4 afirma: “Escolhi Administração porque parecia versátil, mas não sei se é isso que quero.” E **E11** observa: “Gosto do curso, mas não me vejo trabalhando com isso. Penso em mudar, mas ainda não decidi.” Esses relatos revelam uma permanência que se dá “por enquanto”, não sustentada por engajamento, mas por ausência de alternativas claras.

Há evasões simbólicas que antecedem o desligamento formal: elas se expressam na linguagem, na dúvida constante, na suspensão do pertencimento. A Classe 5 expõe exatamente esse estágio: estudantes que permanecem fisicamente presentes, mas emocional e identitariamente afastados.

Essa é talvez a mais silenciosa das formas de evasão — e, por isso mesmo, a mais difícil de diagnosticar e enfrentar. Ela exige escuta qualificada, orientação vocacional e reconhecimento da trajetória individual como parte essencial do sucesso acadêmico.

As cinco classes analisadas revelam que a fala dos estudantes sobre sua trajetória acadêmica é marcada por múltiplas camadas de sentido — ora convergentes, ora contraditórias. Entre a racionalização da permanência (Classe 1), a frustração com

expectativas não atendidas (Classe 2), o esforço por pertencimento (Classe 3), a exaustão diante das dificuldades (Classe 4) e as ambivalências vocacionais (Classe 5), o que se delineia é um processo de evasão que não se resume a uma decisão pontual, mas que se constrói de forma gradativa e simbólica.

Cada classe expressa uma dimensão específica da vivência universitária e, juntas, elas compõem um panorama amplo sobre como os estudantes sentem, narram e interpretam sua relação com o curso e com a instituição. As vozes aqui agrupadas não devem ser lidas como categorias estanques, mas como registros de falas de um mesmo campo de tensão, em que o desejo de continuar convive com o impulso de sair, e onde a permanência depende de múltiplas formas de mediação.

5 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

A presente investigação teve como propósito caracterizar os motivos que provocam desinteresse pela continuidade do curso, em ingressantes do ensino superior, podendo levá-los à evasão, do curso de Administração da Universidade Federal do Ceará, especialmente entre aqueles que, embora ainda formalmente vinculados à instituição, já manifestam sinais subjetivos e comportamentais de desengajamento, deslocamento de interesse ou desejo de mudança.

Entre os achados mais relevantes, destacou-se o fato de que a permanência não é uma condição estática nem um estado resolvido, mas um processo constantemente reavaliado e negociado pelos estudantes, à luz de suas expectativas, motivações, condições objetivas e percepções subjetivas. A análise lexical revelou que verbos como “ficar”, “mudar”, “pensar”, “trabalhar” e “conseguir” estão fortemente presentes nos relatos, indicando um campo em constante tensão entre o desejo de seguir e a vontade de desistir. Palavras como “curso”, “faculdade”, “disciplina”, “tempo” e “dificuldade” compõem o vocabulário da experiência universitária como travessia: um espaço de formação e conflito, de busca e desencontro, de investimento e dúvida.

As cinco classes extraídas pela CHD permitiram organizar o *corpus* em núcleos temáticos que abrangem desde a racionalização estratégica da permanência, passando pela frustração com as expectativas não atendidas, a tentativa de construção de pertencimento, a

vivência de sobrecarga acadêmica e a ambivalência vocacional. Essas dimensões, ainda que distintas, compõem um mesmo campo de sentido: o da permanência fragilizada. Fica evidente que muitos estudantes não abandonam formalmente o curso, mas já abandonaram simbolicamente o projeto de formação, permanecendo apenas por inércia, por falta de alternativas claras ou por pressões externas.

Do ponto de vista institucional, os resultados revelam a urgência de ações que superem a lógica da retenção numérica e avancem em direção a uma escuta qualificada e contínua das trajetórias estudantis.

Apesar de seu alcance limitado a um curso específico e a um recorte intencional, o estudo oferece pistas relevantes para outras realidades institucionais. As vozes dos sujeitos entrevistados revelam experiências que ressoam em muitos outros contextos do ensino superior brasileiro, especialmente entre estudantes de primeira geração universitária, que carregam expectativas intensas e enfrentam obstáculos múltiplos ao longo de sua formação.

A partir desses achados, futuras pesquisas podem aprofundar a compreensão da evasão simbólica em diferentes áreas de conhecimento, comparando as falas de estudantes de cursos com perfis pedagógicos distintos ou exigências curriculares específicas.

Conclui-se, assim, que a evasão não é apenas um problema de gestão educacional, mas um fenômeno profundamente humano, que exige da universidade mais do que indicadores: exige escuta, cuidado e presença institucional no cotidiano das trajetórias. Permanecer é, antes de tudo, continuar fazendo sentido.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese teve como objetivo principal compreender como a adaptação acadêmica se manifesta na evasão, no contexto pós pandemia. A pesquisa partiu da proposição de que a evasão universitária não deve ser entendida como uma decisão individual isolada ou como consequência imediata de um baixo rendimento escolar, mas sim como um processo socialmente situado, relacional, gradual e multifacetado, intensificado pela pandemia de Covid-19 e pelas desigualdades estruturais que caracterizam o acesso e a permanência no ensino superior brasileiro.

A tese defendida ao longo do trabalho sustenta que a evasão adquire novas configurações no cenário contemporâneo, exigindo leituras que articulem elementos subjetivos, institucionais, pedagógicos e socioeconômicos. A crise sanitária iniciada em 2020 atuou como um catalisador das fragilidades já existentes, expondo a vulnerabilidade de amplos segmentos da população estudantil e escancarando as limitações das políticas de permanência adotadas até então. O fechamento das instituições, a virtualização do ensino, a ampliação das exigências familiares e laborais e a precarização das condições de vida contribuíram para o aprofundamento do desinteresse e para o aumento da evasão, especialmente entre estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Os resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas com dezesseis estudantes no primeiro ano da graduação indicam que a evasão não é motivada por um único fator, mas emerge da confluência de múltiplas pressões: a ausência de orientação vocacional na escolha do curso, o despreparo pedagógico para lidar com os desafios do ensino superior, a sensação de desconexão entre o conteúdo curricular e a realidade profissional, a necessidade de conciliação entre estudo, trabalho e responsabilidades familiares, além das dificuldades de acesso a serviços de apoio psicológico, pedagógico e financeiro. A escuta atenta dos estudantes revelou trajetórias marcadas por dúvidas, frustrações, tentativas de resiliência e reavaliações constantes do percurso formativo.

Nesse sentido, confirma-se a tese de que a evasão é um fenômeno de alta complexidade, cuja manifestação no período pós-pandêmico tornou-se ainda mais pronunciada. A desigualdade social, historicamente presente na estrutura do ensino superior, adquire contornos ainda mais críticos em um momento de reestruturação econômica e

retração de investimentos públicos. Estudantes que antes já enfrentavam barreiras para permanecer na universidade agora se veem diante de um cenário mais hostil, com menos recursos, menos suporte e maiores exigências. A pandemia escancarou a necessidade de rever os paradigmas de permanência universitária, exigindo um deslocamento das políticas centradas no mérito individual para políticas afirmativas, estruturais e sensíveis às realidades plurais do corpo discente.

Ao longo dos artigos que compõem esta tese, buscou-se consolidar essa leitura ampliada e crítica da evasão universitária, articulando aportes teóricos de diferentes campos do conhecimento com uma metodologia qualitativa que permitisse dar centralidade à voz dos estudantes. A partir das entrevistas semiestruturadas, foi possível compreender como o desinteresse pelo curso emerge não como um rompimento abrupto, mas como um processo paulatino de desligamento simbólico, afetivo e institucional. Esse desligamento é intensificado pelas rupturas entre o ensino médio e o ensino superior, pela ausência de redes de apoio eficazes e pela vivência de frustrações com o cotidiano universitário.

A análise temática, articulada às técnicas estatísticas de Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e Análise de Similitude, possibilitou a organização dos conteúdos em campos semânticos e padrões de significação que ajudaram a revelar os principais núcleos de sentido que estruturam a experiência universitária dos ingressantes. A centralidade dos vocábulos como “curso”, “trabalho”, “difícil”, “autonomia” e “apoio” expressa as múltiplas exigências enfrentadas pelos estudantes e a ausência de mediações institucionais capazes de atenuar os efeitos dessas pressões. Não se trata, portanto, de uma falha do sujeito, mas de um fracasso das estruturas institucionais em reconhecer e lidar com a diversidade de realidades que compõem o universo universitário.

Um dos principais achados desta pesquisa é que a permanência no ensino superior depende, antes de tudo, da construção de vínculos simbólicos entre o estudante e a universidade. Esses vínculos não se sustentam apenas em boas notas ou frequência regular, mas se constroem a partir do reconhecimento, da escuta, da identificação com os objetivos formativos e da possibilidade de projetar um futuro a partir da experiência acadêmica. Quando esses vínculos são frágeis ou inexistentes, qualquer desafio externo – como a necessidade de trabalhar, o adoecimento mental ou a sobrecarga familiar – pode desencadear

o abandono. A evasão, portanto, é expressão de um desalinhamento mais profundo entre o projeto institucional e os projetos de vida dos estudantes.

É nesse ponto que se reforça a tese de que políticas afirmativas não são apenas uma resposta à desigualdade no acesso, mas uma exigência estrutural para garantir a permanência. As políticas de cotas, de assistência estudantil, de inclusão digital, de apoio pedagógico e psicológico devem ser pensadas não como medidas compensatórias ou emergenciais, mas como parte constitutiva do compromisso democrático das universidades. A permanência não se garante apenas pela matrícula, mas pela capacidade da instituição de sustentar a trajetória do estudante ao longo de sua formação, reconhecendo suas fragilidades, respeitando suas singularidades e criando condições para seu desenvolvimento integral.

Nesse sentido, a evasão universitária no contexto pós-pandêmico impõe um desafio ético, político e institucional de grande magnitude: o de reconstruir a universidade como espaço de pertencimento, de mobilidade social e de formação crítica. A pandemia não apenas agravou os índices de evasão, mas expôs com nitidez as desigualdades que sempre estiveram presentes e que, muitas vezes, foram naturalizadas. As ausências e silêncios institucionais tornam-se mais visíveis quando as vulnerabilidades se acentuam e os mecanismos de suporte revelam sua insuficiência.

A escuta dos estudantes realizada ao longo desta pesquisa evidencia que o desinteresse pelo curso, frequentemente visto como indício de falha individual ou descompromisso, é, na verdade, o sintoma de um mal-estar mais amplo que atravessa o cotidiano acadêmico. Muitos ingressam na universidade com expectativas idealizadas, impulsionados por discursos de ascensão social e promessas de transformação pessoal e profissional. No entanto, ao se depararem com estruturas engessadas, currículos distantes da prática, relações pedagógicas pouco dialógicas e uma lógica meritocrática que penaliza as fragilidades em vez de acolhê-las, esses estudantes passam a questionar o sentido de sua permanência. Esse deslocamento subjetivo, ainda que não resulte de imediato na evasão formal, já indica o esvaziamento do vínculo e o início de um processo de afastamento que, se não reconhecido e enfrentado, culmina no abandono.

Os resultados da pesquisa também apontam para a urgência de integrar políticas de apoio acadêmico e psicossocial às estratégias de enfrentamento da evasão. Os discursos analisados revelam que, muitas vezes, o que desmotiva o estudante não é apenas a dificuldade

com os conteúdos, mas a solidão institucional, a falta de acolhimento e a sensação de invisibilidade. Estudantes que não se sentem ouvidos, compreendidos ou reconhecidos tendem a perder o vínculo com a instituição e com o projeto de formação que nela deveria se concretizar. A evasão, nesse sentido, também pode ser entendida como um grito silencioso de quem não encontra espaço para existir plenamente no ambiente universitário.

É por isso que a escuta ativa e qualificada deve ocupar lugar central nas políticas institucionais. Escutar os estudantes não é apenas uma ação protocolar, mas um gesto ético que reconhece suas subjetividades, suas necessidades e suas potências. A escuta é condição para o diálogo, para o cuidado e para a construção coletiva de soluções. A universidade que escuta é a universidade que aprende com seus sujeitos, que reconhece suas contradições e que se dispõe a se transformar para cumprir sua função social.

As implicações dessa tese para a formulação de políticas públicas e institucionais são múltiplas. Em primeiro lugar, é fundamental abandonar a perspectiva punitiva e meritocrática que ainda orienta parte significativa das estratégias voltadas à permanência estudantil. A evasão não é fruto exclusivo da “falta de esforço” ou da “falta de vocação” do estudante, como sugerem algumas abordagens reducionistas. Ela é o resultado de um sistema que ainda não foi inteiramente capaz de se adaptar à diversidade de sujeitos que hoje compõem o ensino superior público. A universidade contemporânea precisa, portanto, rever suas bases normativas e operacionais para se tornar mais inclusiva, mais flexível e mais acolhedora.

Isso significa investir em políticas afirmativas contínuas e efetivas, que vão além do acesso e se estendam à permanência com qualidade. Assistência estudantil, tutoria, mentoria entre pares, acompanhamento psicopedagógico, ações de acolhimento institucional e valorização da diversidade devem ser compreendidas como dimensões estruturantes da vida universitária. Tais políticas não devem funcionar apenas como respostas emergenciais diante de crises, mas como partes constitutivas de uma pedagogia da permanência que reconhece que os estudantes são diferentes, têm trajetórias distintas e precisam de condições específicas para permanecerem e se desenvolverem.

Além disso, os dados analisados nesta pesquisa indicam que a permanência está profundamente relacionada à capacidade da universidade de produzir sentido na vida do estudante. Quando o curso não se mostra relevante, quando o projeto pedagógico não dialoga

com os interesses ou necessidades dos discentes, quando as disciplinas são excessivamente fragmentadas e descontextualizadas, o vínculo institucional tende a se enfraquecer. A revisão curricular aparece, nesse cenário, como uma necessidade estratégica: é preciso repensar o que se ensina, como se ensina e com que propósito se ensina, especialmente nos semestres iniciais, que são os mais críticos para a evasão.

Do ponto de vista metodológico, esta tese reafirma a importância da escuta qualificada como procedimento central em pesquisas que pretendem compreender a experiência estudantil. O uso das entrevistas semiestruturadas permitiu captar não apenas opiniões ou dados objetivos, mas vivências, afetos, contradições e sentidos atribuídos ao percurso universitário. A análise lexical com apoio do IRaMuTeQ, por sua vez, conferiu maior sistematicidade à leitura dos dados, permitindo a identificação de padrões nas falas, campos semânticos e relações de coocorrência entre termos. A articulação entre esses procedimentos possibilitou uma interpretação mais robusta e fundamentada, capaz de dialogar com os desafios concretos enfrentados pelas instituições de ensino superior.

Apesar disso, reconhecem-se as limitações da pesquisa. O foco em uma única instituição e em um curso específico (Administração) restringe a possibilidade de generalização dos achados. Ainda que os conteúdos analisados revelem dinâmicas comuns a muitos contextos, seria necessário ampliar a amostra, diversificar os perfis institucionais e considerar variáveis como localização geográfica, modalidade de ensino e políticas locais de permanência. Além disso, embora o *corpus* tenha revelado experiências densas e significativas, uma abordagem longitudinal poderia oferecer novos subsídios para compreender como o desinteresse evolui ao longo do tempo e quais são os momentos mais críticos no percurso de evasão.

Essas limitações, entretanto, não invalidam os resultados obtidos. Ao contrário, indicam caminhos para futuras investigações e reforçam a necessidade de ampliar o diálogo entre pesquisa acadêmica e gestão universitária. A escuta sistematizada das vozes estudantis, como a que esta tese propõe, pode e deve subsidiar o planejamento de ações concretas de combate à evasão. Instituições que não conhecem as razões pelas quais seus estudantes saem dificilmente conseguirão criar condições para que permaneçam. Nesse sentido, a pesquisa não apenas contribui para o campo acadêmico, mas também oferece insumos para a formulação de políticas públicas mais sensíveis, efetivas e equitativas.

Nesse cenário, a universidade pública precisa se reafirmar como um espaço de produção de conhecimento, mas também como um lugar de acolhimento, pertencimento e transformação. A evasão, como se demonstrou, não é apenas um fenômeno estatístico ou um problema de gestão, mas uma expressão de ruptura simbólica entre o sujeito e o projeto institucional. Lidar com a evasão, portanto, exige mais do que indicadores; exige escuta, diálogo, políticas estruturadas e um compromisso institucional contínuo com a permanência qualificada.

A tese aqui apresentada, ao dar centralidade à fala dos estudantes e ao interpretar suas falas como produção de sentidos sobre sua própria trajetória, reforça a compreensão de que a evasão é multifatorial, atravessada por experiências subjetivas, por determinações sociais e por estruturas institucionais. A análise demonstrou que o desinteresse não nasce de um único episódio ou fator, mas se desenvolve como processo, em que a frustração, a sobrecarga, o deslocamento e a ausência de reconhecimento se acumulam, até que a decisão pelo abandono se torna inevitável ou, muitas vezes, silenciosamente naturalizada.

O pós-pandemia reforçou esse processo, ampliando desigualdades, desorganizando rotinas e acentuando a precariedade de estudantes que, em muitos casos, já se encontravam à margem do sistema. O fechamento das universidades físicas não foi apenas uma suspensão de aulas presenciais: foi, para muitos, a suspensão de um espaço de proteção, de sociabilidade, de cuidado e de possibilidade de futuro. O retorno às atividades presenciais não foi suficiente para restaurar automaticamente esses vínculos, o que demonstra a urgência de estratégias institucionais de reconstrução e reparação.

Nesse sentido, esta tese defende que as universidades, especialmente as públicas, devem assumir o combate à evasão como missão institucional estratégica. Isso não significa simplesmente evitar que alunos deixem seus cursos, mas sim garantir que possam permanecer com dignidade, com sentido e com condições reais de desenvolvimento acadêmico e pessoal. A permanência não pode ser confundida com simples retenção. Permanecer significa aprender, crescer, construir vínculos, elaborar projetos de vida e concluir a formação com pertencimento e reconhecimento.

Para que isso ocorra, é necessário revisar currículos, reformular metodologias, valorizar os saberes dos estudantes, fortalecer as políticas de assistência estudantil, ampliar os programas de apoio psicopedagógico, flexibilizar normas institucionais e, sobretudo,

desenvolver uma cultura de escuta ativa que reconheça os estudantes como sujeitos legítimos de sua trajetória. Além disso, é fundamental articular a universidade com outras políticas públicas – como saúde, assistência social e mobilidade urbana – de modo a criar um ecossistema de permanência que ultrapasse os muros institucionais.

Como perspectiva para futuras pesquisas, propõe-se o aprofundamento de abordagens qualitativas e longitudinais que acompanhem os estudantes desde o ingresso até o término (ou abandono) da graduação. Além disso, seria relevante incluir múltiplas vozes no debate sobre a evasão – não apenas dos estudantes, mas também de professores, técnicos, gestores, famílias e comunidades. Essa multiplicidade de perspectivas pode contribuir para uma compreensão mais rica e complexa do fenômeno, além de favorecer a construção de respostas mais colaborativas, intersetoriais e eficazes.

Por fim, espera-se que esta tese, ao iluminar os sentidos do desinteresse e os percursos da evasão no ensino superior, contribua para o fortalecimento da universidade pública como espaço de justiça social, diversidade e emancipação. Que ela sirva como convite à escuta, ao cuidado e à transformação, para que cada estudante que cruza os portões da universidade encontre ali não apenas um curso, mas um projeto de vida possível.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Kelma de Alencar; XIMENES, Verônica Moraes. Pobreza, permanência de universitários e assistência estudantil: uma análise psicossocial. **Psicologia USP**, v. 32, p. e200067, 2021. Acesso em: 09/06/2023.

ALVES, Daniel Cardoso ; BRITO, Marta Lorena Lima. Permanência estudantil e autonomia universitária: a questão do SiSU no contexto de uma universidade estadual do interior da Bahia. **Avaliação** (Campinas) 26 (01) • Jan-Apr 2021 • <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100003>. Acesso em: 27/06/2023.

ALVES, Paulo Cesar. Fenomenologia e teoria social. **Civitas: revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 12–22, 2021. DOI: 10.15448/1984-7289.2021.1.39153. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/civitas/article/view/39153>. Acesso em: 06/04/25.

AMBIEL, R. A. M.; SANTOS, A. A. A.; DALBOSCO, S. N. P. Motivos para a evasão, vivências acadêmicas e adaptabilidade de carreiras em universitários. **Psico**, Porto Alegre, v. 47, n. 4, p. 288-297, dez. 2016. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2016.4.23872>. Acesso em: 09/06/2023.

AMBIEL, R. A. M.; BARROS, L. de O. Relações entre evasão, satisfação com escolha profissional, renda e adaptação de universitários. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2018. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/10202>. Acesso em: 16/02/2023.

AMBIEL, Rodolfo A. M.; CORTEZ, Pedro Afonso; SALVADOR, Ana Paula. Prediction of Potential Higher Education Dropout in Employed and Unemployed Undergraduate Students. **Psicologia Escolar e do Desenvolvimento** • Psic.: Teor. e Pesq. 37 • 2021. Acesso em: 09/06/2023.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira; ARAÚJO, Adriana Castro. Adaptação de alunos ao ambiente universitário: estudo de caso em cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** ., Rio de Janeiro, v.29, n.110, p. 135-159, jan./mar. 2021 . <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802251>. Acesso em: 03/06/2023.

ARAÚJO, A.; ALMEIDA, L. S. Adaptação ao ensino superior: o papel moderador das expectativas acadêmicas. **Lumen Educare**, Hortolândia, v. 1, n. 1, p. 13-32, jun. 2015. <https://doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32>. Acesso em: 03/06/2023.

ARAÚJO, A. Sucesso no ensino superior: uma revisão e conceptualização. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, Coruña, v. 4, n. 2, p. 132-141, 2017. Acesso em: 03/06/2023.

ARCE, Vega María Arnáez. A Agenda 2030 e o compromisso das administrações e entidades

do setor público no desenvolvimento de políticas públicas sustentáveis. **Cooperativismo e economia social**, não. 44, pág. 53-80, 2023 Acesso em: 09/06/2023.

ARELLANO-ESPARZA, Carlos Alberto; ORTIZ-ESPINOZA, Ángeles. Educación media superior en México: abandono escolar y políticas públicas durante la covid-19. **Íconos**, Quito, n. 74, p. 33-52, dic. 2022. Disponible en <http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-12492022000300033&lng=es&nrm=iso>. accedido en 10 jun. 2023. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5292>. Acesso em: 09/06/2023.

ARNETT, J. J. **Emerging adulthood**: The winding road from the late teens through the twenties (3rd ed.). Oxford University Press. 2021. Acesso em: 16/08/2024.

Banco Mundial-Unesco-UNICEF. The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery. 2021. Disponível em: www.unicef.org. Acesso em: 05/06/2023.

Bank, W. **The COVID-19 Pandemic**: Shocks to Education and Policy Responses; World Bank: Washington, DC, USA, 2020. Acesso em: 12/06/2023.

BARBOSA, A. M., CARNEIRO, B. P. B., NOVAES, I. L. Avaliação da evasão nos cursos de graduação de oferta regular da UNEB. **Brazilian Applied Science Review**, Curitiba, v. 2, n. 7, Edição Especial, p. 2453-2464, dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.34115/basr.v2i7.664>. Acesso em: 05/06/2023.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 9a. Ed. Vozes. Petrópolis, RJ. 2011.

BELOT, Michèle, CHOI, Syngjoo, TRIPODI, Egon, VAN DEN BROEK-ALTENBURG, Eline, JAMILSON, Julian C., e PAPAGEORGE, Nicholas W. Unequal consequences of Covid 19: representative evidence from six countries. **Review of Economics of the Household**, 19, 769–783, 2021. Acesso em: 15/06/2023.

BERNARDO, Ana, et al. Freshmen Program Withdrawal: Types and Recommendations. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, Switzerland, v. 8, p. 1-11, 2017. Acesso em: 05/06/2023.

BISINOTO, Cynthia; RABELO, Mauro Luiz; ARAÚJO, Claisy Marinho; FLEITH, Denise de Souza. Expectativas acadêmicas dos ingressantes da universidade de Brasília: indicadores para uma política de acolhimento. In: ALMEIDA, L. S.; CASTRO, R. V. (orgs.). **Ser estudante no Ensino Superior: o caso dos estudantes do 1o ano**. Braga: Universidade do Minho, 2016. p. 15-31. Acesso em: 10/06/2023

BLAIR, A. Understanding first-year students' transition to university: A pilot study with implications for student engagement, assessment, and feedback. **Politics**, 37(2), 215–228. 2017. <https://doi.org/10.1177/0263395716633904>. 2017. Acesso em: 03/11/2023.

BLEIDORN, W. Hitting the Road to Adulthood: Short-Term Personality Development During

a Major Life Transition. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 38, 1594–1608, 2012. Acesso em: 10/06/2023.

BOATMAN, A., e LONG, B. T. Does Financial Aid Impact College Student Engagement? **Research in Higher Education**, 57(6), 653-681. 2016. Acesso em: 08/11/2023.

BOHN, Johannes; HOLTSMANN, Jana; LUHMANN, Maike; et al. Attachment to Parents and Well-Being After High School Graduation: A Study Using Self- and Parent Ratings. **Journal of Happiness Studies**, v. 21, n. 7, p. 2493–2525, 2020. Acesso em: 06/10/2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior**. dez 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 05/06/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Altos índices de desistência na graduação revelam fragilidade do ensino médio, avalia ministro. 06 out 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 05/06/2023.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2021.

BROCKWAY, J. H. , CARLSON, K. A., JONES, S. K., e BRYANT, F. B. Development and validation of a scale for measuring Cynical Attitudes Toward College, **Journal of Educational Psychology**, 94 (1), 210-224, 2002. Acesso em: 05/10/2023.

CARDOSO, A. T.; SHEER, A. P. Diagnóstico do acompanhamento acadêmico dos calouros de engenharia química da UFPR. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA**, 31., 2003, Rio de Janeiro. Anais[...] Rio de Janeiro: IME, 2003. p. 29-32. Acesso em: 09/06/2023.

CASANOVA, Joana R. ; VASCONCELOS, Rosa; BERNARDO, Ana B. ; ALMEIDA, Leandro S. University Dropout in Engineering: Motives and Student Trajectories. **Psicothema**. Vol. 33, No. 4, 2021, 595-601. doi: 10.7334/psicothema2020.363. Acesso em: 20/06/2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295–316.

CESÁRIO, Jonas Magno dos Santos. FLAUZINO, Victor Hugo de Paula, MEJIA, Judith Victoria Castillo Metodologia científica: Principais tipos de pesquisas e suas características. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 11, Vol. 05, pp. 23-33. Novembro de 2020. ISSN: 2448-0959, <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tipos-de-pesquisas>. Acesso em: 05/06/2023.

CHAOU, Ch.; SR, Yu; YC, Chang, et al. The evolution of medical students' preparedness for clinical practice during the transition of graduation: a longitudinal study from the undergraduate to postgraduate periods. **BMC Medical Education** 21, 260. 2021. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02679-8>. Acesso em: 05/10/2023.

COROMINAS ROVIRA, E. La transición a los estudios universitarios: Abandono o cambio en el primer año de universidad. **RIE: Revista de Investigación Educativa** 19, 127–151. 2001. Acesso em: 12/10/2023.

CRESWEEL, John W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 3a. Ed. -Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRISMAN, J.L.; UPCRAFT, M.L. **The keys to first-year student persistence In Challenging and Supporting the First-Year Student: A handbook for Improving the First Year of College**; Upcraft, M.G.J., Betsy, O., Eds.; Wiley: Hoboken, NJ, USA, 2004; p. 640.

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao Ensino Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 215-222, dez. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200004>. Acesso em: 09/06/2023.

DANTAS, O. M.A.N.A; ALMEIDA, P. D.; CABRAL, E.R. O. Impactos da pandemia da COVID-19 na educação: Da Educação Básica ao Ensino Superior no Distrito Federal – Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024002, 2024. Acesso em 15/04/2024.

DAVID, L. M. L.; CHAYM, C. D. Evasão Universitária: Um Modelo para Diagnóstico e Gerenciamento de Instituições de Ensino Superior . **Revista de Administração IMED**, v. 9, n. 1, p. 167-186, 2019. Acesso em: 09/06/2023.

DE CASTRO, Rui Vieira; ALMEIDA, Leandro S. 1 Ser estudante no ensino superior: observatório dos percursos académicos dos estudantes da UMINHO. **Ser estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano**, v. 1, 2016.

DENARDI, Vânia Bolzan; BISOGNIN, Eleni. Transição para o ensino superior: um estudo de caso sobre as contribuições das representações semióticas. **Revista Eletrônica de Educação Matemática -REVEMAT**, Florianópolis, v.16, p. 01-22, jan./dez., 2021. Acesso em: 26/06/2023.

DOLLINGER, M., LODGE, J. M., e COATES, H. Student expectations and perceptions of higher education. **Studies in Higher Education**, 46(1), 1-13. 2021. Acesso em: 16/08/2024.

FAAS, C., BENSON, M. J., KAESTLE, C. E., e SAVIA, J. Socioeconomic success and mental health profiles of young adults who drop out of college. **Journal of Youth Studies**, 21, 669–686. 2018. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1406598>. Acesso em: 10/06/2023.

FAN C.; CHU, X; WANG, M.; ZHOU, Z. Interpersonal stressors in the schoolyard and depressive symptoms among Chinese adolescents: The mediating roles of rumination and corumination. **School Psychology International**, 2016, 37, 664-679. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034316678447>. Acesso em: 29/06/2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3a. Edição. Artmed. Porto Alegre, 2009.

Flores, S. R. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da colônia a república. **Revista Interdisciplinar de Educação Superior**, 3(2), 401-416. 2017.

GAMBIRAGE, Cinara; SILVA, Jailson Caetano da; HEIN, Nelson; DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza; KROENKE, Adriana. Entre razões e emoções da evasão universitária, o contexto importa? Uma análise das instituições comunitárias catarinenses. **INTERAÇÕES**, Campo Grande, MS, v. 22, n. 3, p. 715-730, jul./set. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/inter.v22i3.2881>. Acesso em: 10/06/2023.

GARCIA, L. M. Lopes da Silva; GOMES, Raquel Salcedo. Causas da evasão em cursos de ciências exatas: uma revisão da produção acadêmica. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 6, p. 937–957, 2022. DOI: 10.15536/reducarmais.6.2022.2970. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2970>. Acesso em: 05/06/2023.

GARCIA, Léo Manoel Lopes da Silva, LARA, Daiany Francisca, ANTUNES, Franciano. Investigação e Análise da Evasão e Seus Fatores Motivacionais no Ensino Superior: um estudo de caso na Universidade do Estado de Mato Grosso. **Avaliação** (Campinas) 26 (01) • Jan-Apr 2021 • <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100007>. Acesso em: 10/06/2023.

GARCÍA-MARTÍN, L. A Agenda 2030 e o desenvolvimento sustentável: reflexões sobre sua natureza jurídica e aplicação no direito internacional por Estados e empresas. **Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo = Revista Iberoamericana de estudios de desenvolvimento**, [S. l.], v. 11, não. 2 P. 126–142, 2022. DOI: 10.26754/ojs_ried/ijds.689. Disponível em: <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/ried/article/view/9274>. Acesso em: 22/06/2024.

GARCÍA-ROS, R., PÉREZ-GONZÁLEZ, F., CAVAS-MARTÍNEZ, F. et al. Efeitos das variáveis pré-universitárias e das experiências dos estudantes de engenharia do primeiro ano no desempenho acadêmico e na retenção: um modelo estrutural. **International Journal of Technology and Design Education** 29, 915–928. 2019. <https://doi.org/10.1007/s10798-018-9466-z>. Acesso em: 29/06/2023.

GARCÍA-ROS, Rafael; PÉREZ-GONZÁLEZ, Francisco; CAVAS-MARTÍNEZ, Francisco; TOMÁS, José M. Social interaction learning strategies, motivation, first-year students' experiences and permanence in university studies, **Educational Psychology**, 38:4, 451-469, 2018. DOI: 10.1080/01443410.2017.1394448 .Acesso em: 29/06/2023.

GARCÍA-ROS, Rafael; PÉREZ-GONZÁLEZ, Francisco; TOMÁS, José M.

Development and Validation of the Questionnaire of Academic Stress in Secondary Education: Structure, Reliability and Nomological Validity. **International Journal of Environmental Research and Public Health** 2018, 15(9), 2023; <https://doi.org/10.3390/ijerph15092023>. Acesso em: 29/06/2023.

GARCÍA-ROS, Rafael; PÉREZ-GONZÁLEZ, Francisco; CASTILLO FUENTES, M.; CAVAS-MARTÍNEZ, F. Predicting First-Year College Student Retention: Validation of the College Persistence Questionnaire in a Spanish Sample. **Sustainability** 2019, 11, 4425. <https://doi.org/10.3390/su11164425>. Acesso em: 29/06/2023.

GIJÓN, José; GIJÓN, Meriem K.; GARCÍA, Pablo; LIZARTE, Emílio J. Dropout stories of Andalusian university students. **Frontiers in education**, 14 April 2023 Sec. Higher Education Volume 8 - 2023. | <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1130194>. Acesso em: 12/10/2023.

GÖKEL, Ö.; DAĞLI, G. Effects of social skill training program on social skills of young people. **EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, London, v. 13, n. 11, p. 7365-7373, Nov. 2017. <https://doi.org/10.12973/ejmste/79615>. Acesso em: 27/06/2023.

GUIMARÃES, Aquiles Cortes. Uma Aproximação Aos Conceitos Básicos Da Fenomenologia. **Fenomenologia e Psicologia**, v. 1, n. 1, p. 138–148, 29 Abr 2013 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/fenomenolpsicol/article/view/1353>. Acesso em: 05/04/2025.

HAAS, S. A. Health selection and the process of social stratification: the effect of childhood health on socioeconomic attainment. **Journal of Health and Social Behavior**, 47(4), 339–354. 2006. Acesso em: 29/06/2023.

HAMM, J. M., PERRY, R. P., CHIPPERFIELD, J. G., PARKER, P. C., e HECKHAUSEN, J. A motivation treatment to enhance goal engagement in online learning environments: Assisting failure-prone college students with low optimism. **Motivation Science**, 5, 116–134. 2019. <http://dx.doi.org/10.1037/mot0000107>. Acesso em: 10/06/2023.

HANUSHEK, E. A., e WOESSMAN, L. Education, knowledge capital, and economic growth, **The Economics of Education**, S. Bradley and C. Green, Eds. New York, NY, USA: Academic, 2020, 171-182. Acesso em: 29/06/2023.

HERRMAN, H.; STEWART, D.E.; DIAZ-GRANADOS, N.; BERGER, E.L.; JACKSON, B.; YUEN, T. What Is Resilience? Can. **Journal Psychiatry** 2011, 56, 258–265. Acesso em: 29/06/2023.

HEUBLEIN, U. Student drop-out from German higher education institutions. **European Journal of Education**, 49, 497–513. 2014. <https://doi.org/10.1111/ejed.12097>. Acesso em: 10/06/2023.

HOED, R. M. **Análise da evasão em cursos superiores: o caso da evasão em cursos superiores da área de Computação**. Dissertação (Mestrado - Mestrado Profissional em Computação Aplicada) -- Universidade de Brasília, 2016. Acesso em: 05/06/2023.

HOI, Vo Ngoc. Transitioning from school to university: a person-oriented approach to understanding first-year students' classroom engagement in higher education. **Educational Review**. 2023. Acesso em: 04/10/2023.

HOLLAND, J. L. Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd ed., Vol. 14). **Odessa: Psychological Assessment Resources**. 1997. Acesso em: 10/06/2023.

Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2022** Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>>. Acesso em: 03/06/2023.

JIMÉNEZ, Fernando; PAOLETTI, Alessia; SÁNCHEZ, Gracia; et al. Predicting the Risk of Academic Dropout With Temporal Multi-Objective Optimization. **IEEE Transactions on Learning Technologies**, Los Alamitos, v. 12, n. 2, p. 225–236, 2019. Acesso em: 03/11/2023.

JUNIOR, Paulo Lima; ANDRADE, Vanessa Carvalho de; JUNIOR, Jailton Correia Fraga; SILVA, Júlia Amaral e; GOULART, Felipe Martins; ARAÚJO, Israel Marinho. Excelência, evasão e experiências de integração dos estudantes de graduação em física. **Ensaio, Pesquisa, Educação em Ciências**. (Belo Horizonte) 22 • 2020. Acesso em: 22/06/2023.

KAHU, E. R., PICTON, C., e NELSON, K. Pathways to engagement: A longitudinal study of the first-year student experience in the educational interface. **Higher Education**, 79(4), 657–673. 2019. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00429-w>. Acesso em: 03/11/2023.

KIM, So Rin; LEE, Sang Min. Resilient College Students in School-to-Work Transition. **International Journal of Stress Management** 2018, Vol. 25, No. 2, 195–207 <http://dx.doi.org/10.1037/str0000060>. Acesso em: 04/05/2023.

KUH G. D., KINZIE, J., SCHUH, J. H., e WHITT, E. J.. **Student success in college: Creating conditions that matter**(2nd ed.). Jossey-Bass. 2020. Acesso em 16/08/2024.

KUSSUDA, S. R. **Um estudo sobre a evasão em um curso de Licenciatura em Física: discursos de ex-alunos e professores**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação para as Ciências. 2017. Acesso em: 05/06/2023.

LASSIBILLE, G., e GÓMEZ, Navarro L. Por que os estudantes do ensino superior desistem? Evidências da Espanha. **Economia da Educação**, 16(1), 89–105. 2008. <https://doi.org/10.1080/09645290701523267>. Acesso em: 29/06/2023.

LAVRAKAS, Paul J. **Encyclopedia of survey research methods**/editor, Paul J. Lavrakas. p. Cm. 2008. Acesso em 10/06/2023.

LEOPOLD, L. Education and physical health trajectories in later life: a comparative study. **Demography**, 55(3), 901–927, 2018. Acesso em: 29/06/2023.

LIU, Y.; LU, Z. The Chinese high school student's stress in the school and academic achievement. **Educational Psychology**, 2011,31, 27-35. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2010.513959>. Acesso em: 29/06/2023.

LIZARTE SIMÓN, E. J., e GIJÓN PUERTA, J. Prediction of early dropout in higher education using the SCPQ. **Cogent Psychology**. 9:2123588. 2022. Acesso em: 12/10/2023.

LOBO, M. B. C. M. Panorama da evasão no ensino superior brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções (ABMES Cadernos). Brasília: **ABMES**. 2012. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/Cadernos25.pdf>. Acesso em: 01/06/2023.

LOTT, A. C., FREITAS, A. S., FERREIRA, J. B., e LOTT, Y. Persistência e evasão na educação a distância: examinando fatores explicativos. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, (2), 149-171, 2018. Acesso em: 10/06/2023.

LOWE, H., e GAYLE, V.. The impact of transitioning to university on mental health and well-being: A systematic review of literature. **Journal of University Teaching and Learning Practice**, 19(2), 1-20.2022. Acesso em 16/08/2024.

MABEL, Z., e BRITTON, T. A. Leaving late: Understanding the extent and predictors of college late departure. **Social Science Research**, 69, 34–51. 2018. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.10.001>. Acesso em: 10/06/2023.

MATTA, C. M. B.; LEBRÃO, S. M. G.; HELENO, M. G. V. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 583-591, set./dez. 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111118>. Acesso em: 03/06/2023

MENARD, Scott. **Handbook of Longitudinal Research**: Design, Measurement, and Analysis. 1st Edition. Elsevier, 2008.

MENEZES, Paulo Lucena. Ação afirmativa: os modelos jurídicos internacionais e a experiência brasileira. **RT/Fasc. Civ.** Ano 92 v.816 Out. 2003. p.39-61. Acesso em: 29/06/2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. “Diplomação, Retenção e Evasão nos cursos

de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas”. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/Detalhe> Acesso em: 01/06/2023.

MOURA, F. A. ; MANDARINO, P. H. P.; DA SILVA, S. C. P. Evasão Escolar no Ensino Superior: Análise Quantitativa no Curso de Licenciatura em Física do IFPA Campus Bragança. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, vol. 42, e20200044, 2020. Acesso em: 04/10/2023.

MÜLLER, L., KLEIN, D. Social Inequality in Dropout from Higher Education in Germany. Towards Combining the Student Integration Model and Rational Choice Theory. **Research in Higher Education** 64, 300–330. 2023. Acesso em: 28/06/2023.

NASCIUTTI, J. Rochael. Pandemia e perspectivas no mundo do trabalho. **Caderno de Administração**, 28, 82-88. 2020. Disponível em: <https://doi.org10.4025/cadadm.v28i0.53609>. Acesso em: 03/06/2023.

NEECE, C.; MCINTYRE, L.L.; FENNING, R. Examining the Impact of COVID-19 in Ethnically Diverse Families with Young Children with Intellectual and Developmental Disabilities. **Journal of Intellectual Disability Research**, 2020, 64, 739–749. Acesso em: 29/06/2023.

NICOLA, M.; ALSAFI, Z.; SOHRABI, C.; KERWAN, A.; AL-JABIR, A.; IOSIFIDIS, C.; AGHA, M.; AGHA, R. The Socio-Economic Implications of the Coronavirus Pandemic (COVID-19): **International Journal of Surgery**, 2020, 78, 185–193. Acesso em: 29/06/2023.

OECD - ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. The short and winding road to 2030: Measuring distance to the SDG targets. **OECD Publishing**, 2022. Acesso em: 28/06/2023.

OECD. (2019). How does socio-economic status influence entry into tertiary education? Education indicators in focus. April 2019. #69. **OECD Publishing**. Acesso em: 28/06/2023.

OLIVEIRA, R. T. D.; BARBOSA, E. D. Retenção dos discentes de Administração da UFS: fatores condicionantes e ações da gestão acadêmica. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 355-80, 2016. Acesso em: 10/06/2023.

OLIVEIRA, C. T.; SANTOS, A. S.; DIAS, A. C. G. Expectativas de universitários sobre a universidade: sugestões para facilitar a adaptação acadêmica. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 43-53, jun. 2016. Acesso em: 05/06/23.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; INACIO, Amanda Lays Monteiro. Adaptação acadêmica e estilos intelectuais no ensino superior. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina , v. 9, n. 3, supl. 1, p. 73-89, dez. 2018 . Disponível em <<http://>

pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072018000400006&lng=pt&nr=m=iso>. Acesso em: 27/06/2023.

PASCARELLA, E.; TERENZINI, P. **How college affects students: a third decade of research**. San Francisco: Jossey Bass, 2005. Acesso em: 27/06/2023.

PENA, Mariza Aparecida Costa; MATOS, Daniel Abud Seabra; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. Percurso de estudantes cotistas: ingresso, permanência e oportunidades no ensino superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 01, p. 27-51, mar. 2020. Acesso em: 04/10/2023.

PERTEGAL-FELICES, M.L.; VALDIVIESO-SALAZAR, D.A.; ESPÍN-LEÓN, A.; JIMENO-MORENILLA, A. Resilience and Academic Dropout in Ecuadorian University Students during COVID-19. **Sustainability** **2022**, 14, 8066. <https://doi.org/10.3390/su14138066>. Acesso em: 29/06/2023.

PERRY, R. P., HLADKYJ, S., PEKRUN, R. P., e PELLETIER, S. T. Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. **Journal of Educational Psychology**, 93, 776– 789. 2001.<http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.93.4.776>. Acesso em: 10/06/2023.

PIERELLA, M.-P., PERALTA, N.-S., POZZO, M.-I. El primer año de la universidad. Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. **Revista iberoamericana de educación superior** 11, 68–84. 2020. Acesso em: 12/10/2023.

PIETROMONACO, P.R.e OVERALL, N.C. Applying Relationship Science to Evaluate How the COVID-19 Pandemic May Impact Couples' Relationships. **American Psychologist**. 2021, 76, 438. Acesso em: 29/06/2023.

Porto, A. M. S., & Soares, A. B. Diferenças entre expectativas e adaptação acadêmica de universitários de diversas áreas do conhecimento. **Análise Psicológica**, 34(1), 13-24. 2017

POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4a. Ed. 6a. Reimpressão. Vozes. Petrópolis, Rj. 2021.

PRINCIOTTA, D. e REYNA, R. . Achieving graduation for all: A governor's guide to dropout -prevention and recovery (p. 48). **NGA Center for Best Practices**.2009. <https://eric.ed.gov/?id=ED507071>. Acesso em: 29/06/2023.

RATINAUD, Pierre. Uma evidência experimental do conceito de representação profissional através do estudo da representação do grupo ideal. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 16, n. 17, 2009.

REASON, R.; TERENCEZINI, P.; DOMINGO, R. First things first: developing academic competence in the first year of college. **Research in Higher Education**, [s. l.], v. 47, p. 149-175, Mar. 2006. <https://doi.org/10.1007/s11162-005-8884-4>. Acesso em: 27/06/2023.

Reinert, M. ALCESTE, une méthodologie d'analyse des données textuelles et une application: Aurélia de G. de Nerval. **Bulletin de Méthodologie Sociologique**, (28), 24-54. 1990.

RESPONDEK, Lisa; SEUFERT, Tina; HAMM, Jeremy M.; NETT, Ulrike E. Linking Changes in Perceived Academic Control to University Dropout and University Grades: A Longitudinal Approach. **Journal of Educational Psychology**, v112 n5 p987-1002 jul 2020. Acesso em: 10/06/2023.

RESPONDEK, Lisa; SEUFERT, Tina; STUPNISKY, Robert. Perceived Academic Control and Academic Emotions Predict Undergraduate University Student Success: Examining Effects on Dropout Intention and Achievement. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, v. 8, 2017. Disponível em: <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.00243>>. Acesso em: 18/06/2023.

RIBEIRO, M. A. O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 6(2), 55-70. 2005. Acesso em: 09/06/2023.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010>. Acesso em: 03/06/2023.

SANDNER M.; PATZINA, A.; ANGER, S. et al. The COVID-19 pandemic, well-being, and transitions to post-secondary education. **Review of Economics of the Household**, 21, 461–483; 2023. Acesso em: 29/06/2023.

SANTANA, Lucas Carvalho. **Mecanismos de enfrentamento ao estresse: estudo longitudinal com mestrandos brasileiros da área de enfermagem**. Tese (Doutorado em Atenção à Saúde). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2024. <http://bdtd.ufm.edu.br/handle/123456789/1711>. Acesso em 15/08/2024.

Santos, A. S., Oliveira, C. T., e Dias, A. C. G. Características das relações dos universitários e seus pares: Implicações na adaptação acadêmica. **Revista Psicológica: Teoria e Prática**, 17(1), 150-163. 2015

SCHER, A. J.; OLIVEIRA, E. M. Acesso e permanência estudantil na Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Realeza/PR. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** (Campinas) 25 (01) • Jan-Apr 2020 • <https://doi.org/10.1590/S1414-40772020000100002>. Acesso em: 06/06/2023.

SCHLEICHER, A. **The Impact of COVID-19 on Education Insights from Education at a Glance 2020**. 2020. Available online: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf> Acesso em: 29/06/2023.

SCHNEIDER, M., e PRECKEL, F. Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. **Psychological Bulletin**, 143, 565– 600. 2017. <http://dx.doi.org/10.1037>. ACESSO EM: 10/06/2023.

SCHWARTZ, S. J.; PETROVA, M. e WARD, C. The social psychology of transitioning to college: Identity, belonging, and adjustment. **Journal of Social Issues**, 76(3), 622-647. 2020. Acesso em: 16/08/2024.

SCOTT, J. **A matter of record** - Documentary sources in social research. Cambridge: Polity, 1990. Acesso em: 27/10/2023.

SILVA, Anielson Barbosa de, GODOI, Christiane K. , BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2a. Ed. - Saraiva- Sao Paulo, 2012.

SILVA, D. B. da; FERRE, A. A. de O.; GUIMARÃES, P. dos S.; LIMA, R. de; ESPINDOLA, I. B. Evasão no ensino superior público do Brasil: estudo de caso da Universidade de São Paulo. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 27, n. 2, p. 248–259, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/5086>. Acesso em: 05/06/2023.

SILVA, F. C.; CABRAL, T. L. O. e PACHECO, A. S. V. Evasão ou permanência? Modelos preditivos para a gestão do Ensino Superior. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 28(149). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5387>. 2020. Acesso em: 15/04/2024.

SILVA FILHO, Roberto L. Lobo; MOTEJUNAS, Paulo Roberto; HIPÓLITO, Oscar; LOBO, Maria Beatriz de C. M. A EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, pag. 641-659,set./dez. 2007. Acesso em: 03/06/2023.

SKINNER, E. A.; KINDERMANN, T. A.; CONNELL, J. P. e WELLBORN, J. G. Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel, e A. Wigfield (Eds.), **Handbook of motivation in school** (pp. 223–245). Erlbaum. 2009. Acesso em: 04/10/2023.

Soares, A. B., Mourão, L; Santos, A. A. A., & Mello, T. V. S. Habilidades sociais e vivência acadêmica de estudantes universitários. **Interação em Psicologia**, 19(2), 211-223. 2016.

SOHRABI, C.; MATHEW, G.; FRNCHI, T. Impacto f the coronavírus (COVID-19) pandemic on scientific research and implications for clinical academic training: A review. **International Journal of Surgery**, n. 86, p. 57-63, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijsu.2020.12.008>. Acesso em: 15/04/2024.

STOLL, G.; RIEGER, S.; NAGENGAST, B.; TRAUTWEIN, U.; ROUNDS, J. Stability and change in vocational interests after graduation from high school: A six-wave longitudinal study. **Journal of Personality and Social Psychology**, 120(4), 1091–1116. 2021. <https://doi.org/10.1037/pspp0000359>. Acesso em: 10/06/2023.

STUPNISKY, R. H.; PERRY, R. P.; HALL, N. C. e GUAY, F. Examining perceived control level and instability as predictors of first-year college students' academic achievement. **Contemporary Educational Psychology**, 37, 81–90. 2012. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2012.01.001>. Acesso em 10/06/2023.

SUEHIRO, A. C. B.; ANDRADE, K. S. Satisfação com a experiência acadêmica: um estudo com universitários do primeiro ano. **Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 1-10, maio/ago. 2018. <https://doi.org/10.24879/2018001200200147>. Acesso em: 23/06/2023.

TAKÁCS, Rita; TAKÁCS, Szabolcs; KÁRÁSZ, Judit T. The impact of the first wave of COVID-19 on students' attainment, analysed by IRT modelling method. **Humanities and Social Sciences Communications**, v. 10, n. 1, p. 127, 2023. Acesso em: 14/10/2023.

Terenzini, P. T., Springer, L., Yaeger, P. M., Pascarella, E. T., & Nora, A. First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development. **Research in Higher Education**, 37(1), 1–22. 1996.

TINTO, V. Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. **Review of Educational Research**, 45(1), 89-125. 1975. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>. Acesso em: 01/11/2023.

TINTO, V. . **Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition**. Chicago: University of Chicago Press. 1993. Acesso em 10/06/2023.

TINTO, V. **Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition**. (3rd ed.). University of Chicago Press. 2020. Acesso em 16/08/2024.

UPCRAFT, M. L., GARDNER, J. N., e BAREFOOT, B. O. Challenging and supporting the first-year student: A handbook for improving the first year of college. **Jossey-Bass**. 2020. Acesso em 16/08/2024.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais** - A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO: **290 Million Students Stay Home Due to Coronavirus**. Available online: <https://learningenglish.voanews.com/a/unesco-290-million-students-stay-home-due-to-coronavirus/5317148.html>. Acesso em: 29/06/2023.

United Nations Department of Economic and Social Affairs. **The Future of Digital**

Government: Trends, Insights and Conclusions. In: United Nations. United Nations E-Government Survey 2022. New York: United Nations, 2022. Disponível em: <https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789210019446c010>. Acesso em: 22 jun. 2024.

WILLCOXSON, L., COTTER, J., e JOY, S. Beyond the first-year experience: The impact on attrition of student experiences throughout undergraduate degree studies in six diverse universities. **Studies in Higher Education**, 36, 331–352. 2011. Acesso em 10/06/2023.

XING, Yanmeng; ZENG, An; FAN, Ying. The strong nonlinear effect in academic dropout. **Scientometrics, Dordrecht**, v. 120, n. 2, p. 793–805, 2019. Acesso em: 03/10/2023.

ZUFFO, Riccardo Giorgio; MAIOLO, Maria Elisa; CORTINI, Michela. Student Cynicism: an Initial Italian Validation of CATCS (Cynical Attitudes Toward College Scale) **Procedia - Social and Behavioral Sciences** 84. 2013. 283 – 287 · July 2013. Acesso em: 05/10/2023.

APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome: _____ Idade: _____
 Curso: _____ Qual semestre está cursando: _____
 Ano conclusão do Ensino Médio: _____ Que ano ingressou na Universidade: _____
 Você estudou em escola: _____ pública () _____ privada. ()
 Não Cotista () Cotista () Qual: _____
 Você conhece algum projeto vinculado ao seu curso?
 () Empresa Júnior
 () Extensão
 () Monitoria
 () PET
 () PIBIC
 () Outros,
 Qual: _____

A. TRAJETÓRIA/TRANSIÇÃO ENSINO MÉDIO/ ENSINO SUPERIOR

1. Quais motivos motivaram a escolha por este curso ?

2. Houve alguma interferência da pandemia na sua escolha por este curso?

3. O que te chamou mais atenção no seu curso no primeiro semestre, quando você chegou no curso ?

B. ADAPTAÇÃO ACADÊMICA

Eu vou te dar algumas palavras e gostaria que você me dissesse como tem sido a sua experiência ao vivenciar estes pontos no primeiro semestre do curso:

- a. Professores
- b. Colegas/amigos
- c. Espaço físico
- d. Deslocamento
- e. Ausência de renda financeira
- f. Contexto/ambiente universitário
- g. Autonomia pessoal

C. MOTIVOS PARA EVASÃO

4. Você teve alguma experiência nesse primeiro momento do curso que você considera difícil?

5.Neste momento de ingresso no curso você já pensou em sair do curso? Porque?

6.Existe alguma coisa que torna a sua permanência no curso como sendo mais difícil? Explique.

7.Qual a ideia que você tinha da universidade ? Isso se concretizou ou foi diferente?

8.Como os alunos do ensino médio poderiam ser mais atraídos para entrar na universidade? Como você acha que os alunos poderiam ter informações mais concretas da Universidade.

D. MUDANÇAS COMPORTAMENTAIS.

SENTIMENTOS/EFEITOS

9.Você considera que escolheu o curso certo?

10.Como você se sente por ter escolhido seu curso?

11.O curso escolhido te inspira a continuar nele ou não?

12.Você passou a sentir algo diferente fisicamente após sua entrada na universidade? Como isso começou?

13.Que expectativas você tem para sua atuação o curso num futuro próximo, exemplo no 5º semestre?
