UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Ciências Econômicas
Departamento de Ciências Contábeis
Programa de Pós-Graduação e Pesquisas em Controladoria e Contabilidade

Glaysson Aguilar de Araújo

EVASÃO, DESEMPENHO ACADÊMICO E MOTIVAÇÃO PARA O INGRESSO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UFMG ANTES E APÓS O SISU

Belo Horizonte

2025

Glaysson Aguilar de Araújo

EVASÃO, DESEMPENHO ACADÊMICO E MOTIVAÇÃO PARA O INGRESSO NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UFMG ANTES E APÓS O SISU

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade do Departamento de Ciências Contábeis da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Controladoria e Contabilidade.

Linha de Pesquisa: Contabilidade Financeira.

Orientadora: Prof.ª Dra. Bruna Camargos Avelino

Coorientadora: Prof.ª Dra. Carolina Silva Pena

Belo Horizonte

2025

Ficha Catalográfica

A663e
2025

Araújo, Glaysson Aguilar de .
Evasão, desempenho acadêmico e motivação para o ingresso no curso de graduação em ciências contábeis da UFMG antes e após o SISU [manuscrito] / Glaysson Aguilar de Araújo. – 2025.
1 v.: il.

Orientadora: Bruna Camargos Avelino.
Coorientadora: Carolina Silva Pena.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Controladoria e Contabilidade.
Inclui bibliografia.

1. Contabilidade – Teses. 2. Ensino superior – Teses. 3. Evasão universitária - Teses. 4. Controladoria – Teses. I. Avelino, Bruna Camargos. II. Pena, Carolina Silva. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Centro de Pós-Graduação e Pesquisas em Controladoria e Contabilidade. IV. Título.

CDD: 657

Elaborado por Rosilene S. Santos CRB-6/2527
Biblioteca da FACE/UFMG. – RSS/105/2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTROLADORIA E CONTABILIDADE

FOLHA DE APROVAÇÃO

Evasão, Desempenho Acadêmico e Motivação Para o Ingresso no Curso de Graduação em Ciências Contábeis da UFMG Antes e Após o Sisu

GLAYSSON AGUILAR DE ARAÚJO

Tese de Doutorado defendida e aprovada, no dia dezoito de agosto de dois mil e vinte e cinco, pela Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Universidade Federal de Minas Gerais constituída pelos seguintes professores:

Bruna Camargos Avelino - Orientadora

UFMG

Carolina Silva Pena - Coorientadora

UFOP

Samuel de Oliveira Durso

UFMG

Jacqueline Veneroso Alves da Cunha

UFMG

Alison Martins Meurer

UFPR

Edvalda Araújo Leal

UFU

Belo Horizonte, 18 de agosto de 2025.

Documento assinado eletronicamente por **Bruna Camargos Avelino**, **Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 19/08/2025, às 07:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Jacqueline Veneroso Alves da Cunha**, **Professora do Magistério Superior**, em 19/08/2025, às 08:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Samuel de Oliveira Durso**, **Professor do Magistério Superior**, em 19/08/2025, às 08:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Alison Martins Meurer**, **Usuário Externo**, em 19/08/2025, às 10:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Carolina Silva Pena**, **Usuário Externo**, em 19/08/2025, às 10:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Edvalda Araujo Leal**, **Usuário Externo**, em 19/08/2025, às 16:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4429094** e o código CRC **94272DF4**.

Aos meus pais, que não tiveram a oportunidade da caneta,
dos livros ou dos bancos escolares.
Dedico a vocês esta conquista,
fruto do exemplo de tudo que me ensinaram.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida, por me permitir chegar até aqui, pela possibilidade do acesso à Educação. Obrigado por ter me proporcionado saúde, força e ter guiado meus passos!

Agradeço aos meus pais, Selma e Francisco, por serem exemplos e, mesmo diante de todas as dificuldades já enfrentadas, criaram seus filhos com amor, honestidade e simplicidade. Agradeço também às minhas irmãs, sobrinhos, afilhado, cunhados e todos demais familiares, muito obrigado por serem colo e apoio.

À minha esposa, Grazielle, agradeço pela paciência, pela confiança, pelo amor e por toda cumplicidade! Ao meu filho, Bernardo, agradeço e dedico esta conquista, você é a minha inspiração constante, aprendo diariamente com você a me tornar uma pessoa melhor!

À minha orientadora, Professora Dra. Bruna Camargos Avelino, agradeço pela leveza, pelos ensinamentos, pela disponibilidade e por me conduzir com extrema competência! Muito obrigado! Você é luz que brilha na vida dos seus alunos!

À Professora Dra. Carolina Silva Pena, minha coorientadora, agradeço por ter aceitado me coorientar mesmo com a pesquisa já em andamento. Você foi e é extremamente brilhante, competência singular, me ajudou para além da pesquisa, obrigado por tudo!

Agradeço, também, aos membros da banca, Professor Dr. Alison Martins Meurer, Professora Dra. Edvalda Araújo Leal, Professora Dra. Jacqueline Veneroso Alves da Cunha e Professor Dr. Samuel de Oliveira Durso. Muito obrigado por todas as contribuições e sugestões, esta pesquisa tornou-se muito mais robusta com cada direcionamento fornecido.

Ao Grupo de Estudos do Ensino Superior (GEES) agradeço pelo acolhimento e pelas ricas discussões em cada encontro do grupo! Aprendi e aprendo muito com cada um de vocês! Em especial, agradeço à Professora Dra. Bréscia França Nonato, por sempre oferecer escuta atenta e conselhos valiosos!

À UFMG o meu máximo respeito pela educação pública e de qualidade! Agradeço por todas oportunidades proporcionadas, desde a graduação, o mestrado e agora o doutorado! À equipe da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) agradeço pelo apoio e por permitir que eu tivesse condições de alcançar esta qualificação. Em especial, agradeço ao Professor Dr. Bruno Otávio Soares Teixeira e Professora Dra. Maria José Batista Pinto Flores por todo apoio durante o período do doutorado.

Expresso, ainda, meus sinceros agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro concedido, o que contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos amigos da minha turma do doutorado agradeço pela caminhada conjunta e pela parceria em todos trabalhos e demandas acadêmicas! Cada um de vocês foi essencialmente importante em cada etapa do curso. Em especial, agradeço ao nobre amigo Cícero José Guerra pela amizade, escuta e constante apoio ao longo do percurso!

Agradeço à toda equipe do CEPCON, por todo suporte e disponibilidade ao longo de todo o período! Registro, também, o meu agradecimento a cada professor do curso do doutorado, foram muitos ensinamentos compartilhados! Obrigado por exercerem uma profissão tão valiosa e necessária ao nosso desenvolvimento!

Ao Flávio Martins da Silva, amigo de vida que a UFMG me proporcionou, obrigado por nunca soltar a minha mão! Você é gigante!

Por fim, agradeço pelo apoio de todos os meus demais amigos, por estarem presente e ajudarem a tornar a caminhada mais leve!

Entrega teu caminho ao Senhor, confia Nele, e Ele tudo fará.

Salmos 37:5.

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa foi identificar a influência do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e da motivação na escolha do curso sobre a evasão e o desempenho acadêmico de estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A amostra da pesquisa foi composta por 1.523 ingressantes no referido curso, contemplando o marco temporal dos anos de 2005 a 2023. Para atingir o objetivo geral, realizou-se a estimação de dois modelos de regressão, com duas subamostras derivadas da amostra inicial, devido aos critérios adotados pela pesquisa em função das características inerentes a cada uma das variáveis dependentes: a evasão e o desempenho acadêmico. A subamostra correspondente ao modelo da evasão foi composta por 659 observações, segregada entre 382 concluintes e 277 evadidos, enquanto a subamostra do modelo que teve o desempenho acadêmico como variável dependente foi composta por 7.676 observações. Acerca da motivação para ingresso no curso, a pesquisa adotou a Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2020), segregada entre motivação intrínseca e extrínseca, como principal alicerce teórico para investigar as relações com a evasão e com o desempenho acadêmico. Em relação ao perfil do ingressante, mapeou-se que, antes do SiSU, a maior parte dos alunos era da rede privada de ensino, com significativa parcela de famílias com renda mais elevada e pouca diversidade em termos de ações afirmativas. Em contrapartida, o perfil do ingressante no período pós-SiSU passou a contar com mais ingressantes advindos da rede pública de ensino, com menor renda familiar mensal e maior possibilidade de adesão às políticas de ações afirmativas. Todavia, essa mudança no perfil começou a ser notada desde 2009, quando a UFMG adotou as primeiras políticas de bônus em seu processo seletivo. Após a adesão ao SiSU, nota-se o aumento do número de ingressantes que vieram de outro curso, ou seja, fizeram uma reopção, assim como o aumento de estudantes que já tinham uma graduação prévia. Em relação às principais motivações para a escolha do curso, a pesquisa identificou que, em sua maior parte, a escolha tem sido feita pelo interesse na área, que é um tipo de motivação intrínseca, em contrapartida à motivação extrínseca, relacionada ao fator mercado de trabalho. No tocante ao modelo ajustado que teve a evasão como variável dependente, os principais achados indicaram uma relação negativa entre a motivação para a escolha do curso, representada pela motivação intrínseca, e a probabilidade de abandono. Entretanto, após a adesão ao SiSU, passou-se a ter um novo cenário, em que estudantes motivados intrinsecamente passaram a ter uma maior probabilidade de evadir do curso, o que seria um contrassenso do ponto de vista teórico, levando em consideração o possível fator protetivo da motivação intrínseca. Já o modelo que teve o desempenho acadêmico como variável dependente, apresentou resultados que sugerem uma média de desempenho superior entre estudantes com motivação intrínseca no momento da escolha do curso. Contudo, a partir da adesão ao SiSU, os resultados indicam que o ganho esperado pela motivação intrínseca seja menor, mas não é confirmada a hipótese de que o contexto do SiSU possa reduzir, em média, o desempenho acadêmico dos estudantes. Há indícios de que o SiSU possa selecionar candidatos com melhor *background* escolar, o que pode se associar a um desempenho mais alto no curso, mas que não garante a permanência. Conclui-se que a forma de ingresso ao ensino superior precisa ser revista e acompanhada de forma contínua, com vistas a assegurar que os critérios de acesso estejam articulados às políticas que promovam a permanência e o desenvolvimento acadêmico.

Palavras-chave: SiSU. Motivação. Evasão. Desempenho Acadêmico. Ciências Contábeis.

ABSTRACT

The general objective of this research was to identify the influence of the Unified Selection System (SiSU) and motivation in choosing a course on dropout rates and academic performance among undergraduate students in Accounting at the Federal University of Minas Gerais (UFMG). The research sample consisted of 1,523 new students enrolled in the course, covering the period from 2005 to 2023. To achieve the general objective, two regression models were estimated, with two subsamples derived from the initial sample, due to the criteria adopted by the research based on the characteristics inherent to each of the dependent variables: dropout and academic performance. The subsample corresponding to the dropout model consisted of 659 observations, divided between 382 graduates and 277 dropouts, while the subsample of the model that had academic performance as a dependent variable consisted of 7,676 observations. Regarding the motivation for enrolling in the course, the research adopted Ryan and Deci's Self-Determination Theory (2020), segregated between intrinsic and extrinsic motivation, as the main theoretical foundation for investigating the relationships with dropout and academic performance. Regarding the profile of new students, it was found that, before SiSU, most students came from private schools, with a significant proportion of families with higher incomes and little diversity in terms of affirmative action. In contrast, the profile of incoming students in the post-SiSU period began to include more students from public schools, with lower monthly family income and greater possibility of adherence to affirmative action policies. However, this change in profile began to be noticed in 2009, when UFMG adopted the first bonus policies in its selection process. After joining SiSU, there was an increase in the number of entrants who came from another course, i.e., who changed their choice, as well as an increase in students who already had a previous degree. Regarding the main motivations for choosing the course, the research identified that, for the most part, the choice has been made based on interest in the area, which is a type of intrinsic motivation, as opposed to extrinsic motivation, related to the job market factor. Regarding the adjusted model that had dropout as a dependent variable, the main findings indicated a negative relationship between the motivation for choosing the course, represented by intrinsic motivation, and the probability of dropping out. However, after joining SiSU, a new scenario emerged, in which intrinsically motivated students were more likely to drop out of the course, which would be a contradiction from a theoretical point of view, considering the possible protective factor of intrinsic motivation. The model that used academic performance as a dependent variable presented results suggesting a higher average performance among students with intrinsic motivation at the time of course selection. However, based on SiSU enrollment, the results indicate that the expected gain from intrinsic motivation is lower, but the hypothesis that the SiSU context may reduce students' academic performance on average is not confirmed. There are indications that SiSU may select candidates with a better academic background, which may be associated with higher performance in the course, but this does not guarantee retention. It is concluded that the form of admission to higher education needs to be reviewed and monitored continuously to ensure that access criteria are linked to policies that promote retention and academic development.

Keywords: SiSU. Motivation. Dropout. Academic Performance. Accounting Sciences.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Taxonomia da Motivação Humana 37
Figura 2 Modelo do Processo de Abandono 42
Figura 3 Modelo de Integração do Estudante de Tinto 44
Figura 4 Modelo teórico proposto para a tese 55
Figura 5 Agrupamento das informações disponíveis na base de dados 60
Figura 6 Variáveis e proxies adotadas no modelo da evasão 73
Figura 7 Variáveis e proxies adotadas no modelo do desempenho acadêmico 79
Figura 8 Objetivos e Metodologias Utilizadas 93
Figura 9 Idades dos ingressantes agrupadas por faixas etárias 95
Figura 10 Gráfico de linhas do sexo do ingressante por ano de ingresso 97
Figura 11 Gráfico de linhas da raça do ingressante por ano de ingresso 99
Figura 12 Gráfico de linhas da variável "sexo-raça" do ingressante por ano de ingresso ... 101
Figura 13 Gráfico de linhas da adesão às políticas de bônus e ação afirmativa por ano de ingresso 102
Figura 14 Gráfico de linhas representativo da escolaridade dos pais por ano de ingresso ... 104
Figura 15 Gráfico de linhas representativo da situação profissional por ano de ingresso 105
Figura 16 Gráfico de linhas representativo da escolarização no ensino médio por ano de ingresso 106
Figura 17 Gráfico de linhas representativo da renda mensal familiar por ano de ingresso .. 107
Figura 18 Gráfico de linhas representativo da cidade de origem do ingressante por ano de ingresso 108
Figura 19 Gráfico de linhas representativo da graduação prévia do ingressante por ano de ingresso 109
Figura 20 Gráfico de linhas representativo do motivo "Interesse na área" vs. "Mercado de Trabalho" por ano de ingresso 116
Figura 21 Idades dos evadidos agrupadas por faixas etárias 118
Figura 22 Gráfico de linhas do sexo do evadido por ano de ingresso 119
Figura 23 Gráfico de linhas da raça do evadido por ano de ingresso 120
Figura 24 Gráfico de linhas da variável "sexo-raça" do evadido por ano de ingresso 121
Figura 25 Gráfico de linhas da adesão às políticas de bônus e ação afirmativa por ano de ingresso do evadido 122

Figura 26 Gráfico de linhas representativo do percentual de evadidos com ou sem graduação prévia por ano de ingresso 124
Figura 27 Gráfico de linhas representativo da quantidade de estudantes que concluíram ou evadiram do curso por ano de ingresso 125
Figura 28 Gráfico de linhas representativo da quantidade de estudantes motivados intrinsecamente que concluíram ou evadiram do curso por ano de ingresso 126
Figura 29 Gráfico de linhas representativo da quantidade de estudantes motivados extrinsecamente que concluíram ou evadiram do curso por ano de ingresso 127
Figura 30 Gráficos dos resíduos pelo pacote *DHARMa* do software R 131
Figura 31 Curva ROC do Modelo Logístico Misto 132
Figura 32 Comparativo do RSG para estudantes motivados intrinsecamente e extrinsecamente, via SiSU e Vestibular 140
Figura 33 Histograma e normalidade dos resíduos 143
Figura 34 Distribuição dos resíduos 144
Figura 35 Gráfico Função de Autocorrelação 145
Figura 36 Modelo teórico da tese preenchido 152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Características dos processos seletivos da UFMG 58
Tabela 2 Situação na UFMG de acordo com o ano de ingresso..... 63
Tabela 3 Distribuição de concluintes e evadidos, por período de ocorrência da evasão 65
Tabela 4 Correspondências do RSG..... 66
Tabela 5 Sexo do Ingressante de acordo com o Ano de Ingresso 96
Tabela 6 Raça do Ingressante de acordo com o Ano de Ingresso 98
Tabela 7 Variável "sexo-raça" por ano de ingresso 100
Tabela 8 Características individuais, familiares, socioeconômicas e referentes à escolarização no ensino médio 103
Tabela 9 Graduação Prévia do Ingressante do Curso de Ciências Contábeis da UFMG..... 109
Tabela 10 Cursos de Origem dos Estudantes que Migraram para Ciências Contábeis..... 111
Tabela 11 Áreas de Origem dos Estudantes que Mudaram para Ciências Contábeis..... 112
Tabela 12 Principais Motivos para Escolha do Curso de Ciências Contábeis da UFMG – 2005 a 2023 114
Tabela 13 Principais Motivos para Escolha do Curso de Ciências Contábeis da UFMG Antes e Após o SiSU 115
Tabela 14 Características individuais, familiares, socioeconômicas e referentes à escolarização do evadido do curso de Ciências Contábeis da UFMG..... 123
Tabela 15 Fator de Inflação da Variância – FIV – Modelo Evasão 129
Tabela 16 Coeficientes fixos das variáveis explicativas do modelo misto de regressão logística 133
Tabela 17 Resumo dos resultados do modelo da evasão..... 137
Tabela 18 Medidas de dispersão do RSG..... 139
Tabela 19 Variância dos Efeitos Aleatórios 141
Tabela 20 Coeficiente de determinação do modelo 142
Tabela 21 Fator de Inflação da Variância – FIV – Modelo RSG..... 142
Tabela 22 Coeficientes fixos das variáveis explicativas do modelo multinível de regressão para dados em painel..... 146
Tabela 23 Resumo dos resultados do modelo do desempenho acadêmico 150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACF	Função de Autocorrelação
ACT	*American College Testing*
AP *Exams*	*Advanced Placement Examinations*
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DHARMa	*Residual Diagnostics for Hierarchical (Multi-Level / Mixed) Regression Models*
DRCA	Departamento de Registro e Controle Acadêmico
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACE	Faculdade de Ciências Econômicas
FDP	Função de Densidade de Probabilidade
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FIV	Fator de Inflação da Variância
GLMM	Modelo Generalizado Misto Logístico
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IGC	Índice Geral de Cursos
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MGA	Média Geral Acumulada
MIE	Modelo de Integração do Estudante
MPA	Modelo do Processo de Abandono
MQO	Mínimos Quadrados Ordinários
MS-*Excel*	*Microsoft Excel*®
MV	Máxima Verossimilhança
NGG	Normas Gerais de Graduação
NSG	Nota Semestral Global
PCD	Pessoas com Deficiência
Pnaes	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação

Prograd	Pró-reitoria de Graduação
ProUni	Programa Universidade Para Todos
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
ROC	*Receiver Operating Characteristic*
RSG	Rendimento Semestral Global
RUF	*Ranking* Universitário Folha
SAT	*Scholastic Aptitude Test*
SDT	*Self-determination Theory*
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
THE	*Times Higher Education*
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 19

1.1 Contextualização 19

1.2. Problema de Pesquisa 26

1.3. Objetivos de Pesquisa 26

1.3.1. Objetivo Geral 26

1.3.2. Objetivos Específicos 26

1.4. Tese Proposta 27

1.5 Justificativa 28

1.6 Organização da Tese 30

2. PLATAFORMA TEÓRICA 31

2.1 Teorias da Motivação 31

2.1.1 Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci 32

2.1.1.1 Motivação Intrínseca 33

2.1.1.2 Motivação Extrínseca 35

2.2 Teorias sobre Evasão 41

2.3 Desempenho Acadêmico 46

2.4 Ingresso no Ensino Superior - O SiSU 49

2.5 Modelo Teórico e Hipóteses da Pesquisa 53

3. METODOLOGIA 57

3.1 Definição das Características da Pesquisa 57

3.2 População, Amostra e Base de Dados 57

3.3 Variáveis Analisadas 60

3.3.1 Variáveis Independentes de Interesse - Motivação e Influência do SiSU 61

3.3.2 Variáveis Dependentes 63

3.3.2.1 Evasão 63

3.3.2.2 Desempenho Acadêmico 66

3.3.3 Variáveis de Controle 68

3.3.3.1 Variáveis de Controle Relacionadas à Evasão 68

3.3.3.2 Variáveis de Controle Relacionadas ao Desempenho Acadêmico 75

3.4 Modelos de Regressão 81

3.4.1 Modelo Misto de Regressão Logística – Motivação e Evasão 81

3.4.2 Modelo Multinível de Regressão para Dados em Painel – Motivação e Desempenho Acadêmico 86
3.5 Análise dos Dados 91
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS 94
4.1 Perfil dos Ingressantes 94
4.1.1 Reopção de Curso 111
4.2 Motivação para Escolha do Curso de Ciências Contábeis da UFMG 113
4.3 Perfil do Evadido 117
4.4 Relação entre Evasão e Motivação para Ingresso no Curso de Ciências Contábeis 128
4.5 Relação entre Desempenho e Motivação para Ingresso no Curso de Ciências Contábeis 138
4.6 Modelo Teórico da Tese Preenchido 151
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 155
REFERÊNCIAS 162
ANEXO A 172

1. INTRODUÇÃO

Neste capítulo, analisa-se o contexto dos tipos de motivação, intrínseca e extrínseca, e como se estabelecem as relações sobre a evasão e o desempenho acadêmico, além da influência do sistema de escolha de cursos de graduação em instituições públicas de ensino superior, de modo a estabelecer o problema de pesquisa, os objetivos, a proposição da tese, a justificativa e a organização da pesquisa.

1.1 Contextualização

Nas últimas décadas, o campo de pesquisas sobre motivações amadureceu rapidamente, com significativas implicações para a área da educação (Ryan & Deci, 2020). Nessa vertente, dois tipos principais de motivação ganharam destaque, apoiados na Teoria da Audodeterminação (*Self-determination Theory* – SDT), a qual estabelece as duas categorias relacionadas aos processos motivacionais, os fatores intrínsecos e os fatores extrínsecos. A motivação intrínseca se relaciona com atividades feitas por seu interesse e prazer inerentes, enquanto a motivação extrínseca diz respeito a comportamentos feitos por outros motivos que não suas satisfações inerentes (Ryan & Deci, 2000, 2020).

Sob a ótica do contexto escolar, Boruchovitch e Bzuneck (2004) ressaltam que a motivação é aquilo que move o indivíduo, que o coloca em ação ou até o faz mudar de curso. Ainda, a motivação pode ser determinante no tempo dedicado aos estudos, assim como no desempenho escolar e nas realizações acadêmicas ao longo do tempo (Lens et al., 2008). Nesse sentido, a literatura tem destacado a motivação, especialmente a motivação intrínseca, como um importante preditor do desempenho e sucesso acadêmico (Ning & Downing; 2010; Clark et al., 2014; Taylor et al., 2014; Jeno et al., 2018, Ryan & Deci, 2020; Morelli et al., 2021; Ozdil et al., 2025). Além do desempenho, a motivação intrínseca também está associada a um engajamento acadêmico mais profundo e duradouro, o que pode minimizar o abandono escolar, representado pelo fenômeno da evasão (Ryan & Deci, 2020).

À luz da Teoria da Autodeterminação, adotada na presente pesquisa, a compreensão é que a motivação intrínseca, caracterizada por um interesse genuíno em aprender, associa-se de maneira positiva ao desempenho acadêmico e à permanência no ensino superior (Ryan & Deci, 2020). Todavia, a motivação, seja intrínseca ou extrínseca, nem sempre se estabelece durante o

percurso formativo, ela já se manifesta no momento da escolha do curso (Zimmermann et al., 2022).

Assim, é de fundamental relevância compreender os fatores que orientam a escolha do curso superior: se há uma afinidade pela área ou se houve algum tipo de influência externa, como a possibilidade de inserção no mercado de trabalho e uma possível complementaridade com outras áreas de formação. Tais características são tradicionais em alguns cursos, exemplificado pelo curso de Ciências Contábeis (Zimmermann et al., 2022), uma das formações mais procuradas no Brasil, estando em sétimo lugar em número de matrículas na última divulgação do Resumo Técnico do Censo da Educação Superior do ano de 2023, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024b).

Apesar do destaque em número de matrículas, o curso de Ciências Contábeis apresenta uma baixa atratividade de estudantes considerados como tradicionais, em contrapartida aos não-tradicionais (Peleias et al., 2017; Durso & Cunha, 2018). Conforme a literatura (Collis & Redd, 2016; Cotton et al.; 2017; Holdsworth et al., 2018; Durso et al., 2021), os estudantes não-tradicionais são aqueles que ingressam no ensino superior com um *delay* após a conclusão do ensino médio, com familiares sem formação superior, com filhos e que trabalham ao mesmo tempo em que estudam, o que gera para esses indivíduos uma carga a mais de adversidade na condução do percurso acadêmico.

Consequentemente, atrelado ao fato de que a maior parte da oferta dos cursos de Ciências Contábeis se dá no período noturno, a formação em Contabilidade tende a atrair estudantes não-tradicionais, que buscam rápida inserção no mercado de trabalho e, em algumas vezes, uma segunda formação que visa complementar atividades já desenvolvidas profissionalmente (Leal et al., 2008; Peleias et al., 2017; Durso & Cunha, 2018; Durso et al., 2021). Isto sugere que o perfil do estudante que busca a formação em Ciências Contábeis estaria impulsionado por fatores externos, como empregabilidade e carreira (Zimmermann et al., 2022), podendo afetar negativamente o desempenho e a conclusão do curso, quando comparado com fatores motivacionais intrínsecos, como o interesse genuíno pela profissão (Ryan & Deci, 2020).

Considerando esses aspectos, que atribuem aos estudantes não-tradicionais uma carga de *stress* e adversidade, Durso et al. (2021) destacam que a motivação inicial na escolha do curso é um fator essencial para que o indivíduo chegue ao final da graduação com satisfação e

comprometimento para atuação na área contábil. Todavia, uma baixa motivação inicial para a carreira contábil pode ser um fator que aumenta a probabilidade de o discente evadir do curso, essencialmente nos primeiros anos da graduação. Além da evasão, a motivação inicial na escolha do curso também pode ser um desafio para que o estudante obtenha um bom desempenho (Durso et al., 2021).

Acerca da evasão, Spady (1970) aponta a existência de uma relação inseparável com o desempenho acadêmico. O citado autor, assim como Tinto (1975), destaca-se como propositor de um modelo teórico desenvolvido acerca do processo de retenção/evasão no ensino de nível superior. No modelo de Tinto (1975), o conceito de evasão, adotado pela presente pesquisa, é retratado sob uma perspectiva institucional, visando explicitar como ocorre o processo que leva um estudante ao abandono de uma Instituição de Ensino Superior (IES) específica, e não os motivos da evasão do ensino superior como um todo (Durso & Cunha, 2018).

No que tange ao conceito de desempenho acadêmico, Munhoz (2004) o aborda como uma manifestação observável das habilidades durante a execução das tarefas acadêmicas, avaliadas em forma de notas e rendimentos, o que pode servir para balizar intervenções e melhorias necessárias. Para Munhoz (2004), o termo desempenho se refere à ação, enquanto o rendimento é o resultado dessa avaliação, geralmente medido em notas ou conceitos.

A partir dessas definições, torna-se relevante destacar que a literatura, nacional e internacional, tem dedicado crescente atenção à motivação como um dos fatores determinantes para o sucesso ou o fracasso acadêmico, seja na relação com a evasão ou na relação com o desempenho acadêmico (Ning & Downing, 2010; Leal et al., 2013; Clark et al., 2014; Taylor et al., 2014; Durso et al., 2016; Marques et al., 2016; Borges et al., 2017; Jeno et al., 2018; Morelli et al., 2021; Zimmermann et al., 2022, Ozdil et al., 2025).

Com o crescente avanço nas pesquisas que investigam a relação entre a motivação, a evasão e o desempenho acadêmico, torna-se importante trazer essa discussão teórica para o contexto prático do ensino superior brasileiro, sendo necessário levar em consideração a expansão ocorrida nas últimas décadas, conforme apresentada em Senkevics (2021), e representada pela criação de uma série de políticas e programas que permitiram enfrentar um histórico de restrição, tais como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), criado em 1999, o Programa Universidade Para Todos (ProUni), criado em 2004, a Universidade Aberta do Brasil (UAB),

instituída em 2006, e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado em 2007 (Nonato, 2018).

Nos anos que se seguiram à criação do Reuni foram abertos muitos *campi* universitários, universidades e ocorreu a interiorização de instituições educacionais nos municípios brasileiros (Ferreira & Oliveira, 2016). Ainda, em 2008, a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), integrando escolas federais de educação técnica e profissional, ampliando a oferta de cursos de graduação, com prioridade para licenciaturas e a educação tecnológica de nível superior (Senkevics, 2021).

Todas essas medidas expansionistas convergiram com o Plano Nacional de Educação (PNE), no decênio 2001-2010. Outras ações também marcaram o período, assim como políticas de ações afirmativas, com ênfase para a Lei de Cotas (Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012), a concessão de bolsas para ingresso em instituições privadas de ensino, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) e a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como via de acesso para a seleção a programas governamentais. Detrás de todas essas políticas relacionadas ao acesso às IES, surgiu o Sistema de Seleção Unificada (SiSU), como um mecanismo centralizado de admissão de discentes (Nonato, 2018; Senkevics, 2021).

A criação do SiSU, de abrangência nacional, provocou uma mudança no âmbito de acesso ao ensino superior no Brasil, tendo sido instituído e regulamentado em janeiro de 2010, por intermédio da Portaria Normativa n.º 02. O sistema foi desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de selecionar os candidatos às vagas das instituições públicas de ensino superior que façam uso da nota do ENEM como única fase, ou como complemento do processo seletivo (Nonato, 2018). O SiSU fornece ao candidato duas opções de curso, primeira e segunda opção, e modalidade de ampla concorrência ou reserva de vagas, sendo que essas opções podem ser alteradas durante todo o período de inscrição (MEC, n.d.). Nesse sentido, a operacionalização do SiSU ocorreu num contexto de políticas de inclusão e ampliação do acesso às IES (Senkevics, 2021).

Em relação a essa ampliação, conforme dados do Censo da Educação Superior do ano de 2023, entre 2013 e 2023, a matrícula na educação superior aumentou em 36,2%. Em 2023, o número de matriculados foi de 9.977.217, enquanto, em 2013, o patamar era de 7.322.964 matrículas. Em relação às categorias públicas, a rede federal apresentou um crescimento de 16,6% no

número de matrículas no período entre 2013 e 2023, tendo sido a que mais cresceu quando comparada com as redes estadual e municipal. (INEP, 2024a).

Destaca-se que o SiSU reúne as vagas ofertadas por instituições públicas de ensino superior de todo o Brasil, em um sistema eletrônico gerenciado pelo MEC, sendo a maior parte delas ofertadas por universidades e institutos federais (MEC, n.d.). Apesar de não apresentar uma obrigatoriedade de adesão ao sistema, a maioria das universidades, institutos federais de educação tecnológica e algumas instituições estaduais aderiu a ele (Nogueira et al., 2017).

De forma comparativa ao Brasil, em alguns países do mundo, como Alemanha, China, Estados Unidos, França e Reino Unido, o ingresso no ensino superior ocorre, majoritariamente, por meio de exames padronizados aplicados ao final da educação básica. Na Alemanha, a porta de entrada para as universidades é pelo exame *Abitur*, de caráter obrigatório para os concluintes da modalidade do *Gymnasium*. Na China, o exame é o *Gaokao*, aplicado uma vez ao ano, sendo considerado o maior vestibular do mundo em quantidade de participantes. Já nos Estados Unidos, que possuem um sistema político federalista com ampla autonomia para definição do modelo educacional, são oferecidos três tipos de exames, o *Scholastic Aptitude Test* (SAT), o *American College Testing* (ACT) ou o *Advanced Placement Examinations* (AP *Exams*) (Vozes da Educação, 2021).

Na França, o exame aplicado é o *Baccalauréat*, com avaliações contínuas e exame final, sendo a principal forma de ingresso nas universidades do país. Por sua vez, o Reino Unido adota o *A-Levels*, que são qualificações para alunos iniciadas nos dois últimos anos do ensino médio. Em todos os países, apesar de uma predominância de centralidade de exames, tal como no Brasil com o ENEM, observa-se a presença de alguns modelos híbridos, que integram avaliações seriadas, o que sinaliza a uma tendência de diversificação (Vozes da Educação, 2021).

Nesse cenário, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), foco deste estudo, divulgou que, a partir de 2028, 30% dos seus estudantes terão passado por um processo seletivo de avaliação seriada, no qual serão aplicados três exames em três anos seguidos, iniciados a partir de 2025, relativos a cada uma das séries do ensino médio, tendo como objetivos diversificar as formas de ingresso, ampliar a diversidade discente e estreitar os laços com as escolas de educação básica. Todavia, o SiSU, implantado desde 2014 na UFMG, ainda continuará sendo

a forma principal de ingresso na instituição, coexistindo com o novo processo seriado de avaliação (UFMG, 2025).

A escolha pela UFMG como campo empírico desta pesquisa pauta-se na notoriedade e prestígio da referida instituição. Dados divulgados pelo INEP (2023) classificam a UFMG como a segunda melhor universidade federal do Brasil, tendo alcançado o segundo maior Índice Geral de Cursos (IGC) contínuo do ano de 2023, mensurado em 4,465, de um total de 5,00. Ademais, a edição 2025 do *ranking* global da *Times Higher Education* (THE) classificou a UFMG como uma das dez melhores universidades da América Latina, sendo a sexta entre as brasileiras e a nona na América Latina, ficando ainda no grupo 801-1000 das melhores universidades do mundo (UFMG, 2024).

Por sua vez, o curso de Ciências Contábeis oferecido pela UFMG, foco deste estudo, conta com duas entradas anuais, sendo disponibilizadas 40 vagas em cada semestre, totalizando 80 vagas ao ano (UFMG, n.d.-b). Compete destacar que o curso aparece como primeiro lugar no Brasil na última edição do *Ranking* Universitário Folha (RUF, 2024). Ainda, ele também se mantém com máxima avaliação nas últimas edições do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), anos de 2015, 2018 e 2022, tendo alcançado a nota 5 (INEP, n.d.-a).

Ainda que o curso de Ciências Contábeis da UFMG e a própria UFMG mantenham seus indicadores de qualidade e reconhecimento, Nogueira et al. (2017) destacaram algumas implicações que o SiSU trouxe para a IES. Os autores, a partir de dados fornecidos pela própria UFMG, identificaram que houve um crescimento no número de candidatos inscritos nos cursos oferecidos pela IES após o SiSU. No entanto, esse acréscimo no número de inscrições trouxe consigo dois fenômenos, o aumento do número de aprovados que não efetivavam suas matrículas, ocasionando atrasos no processo inicial de ocupação das vagas, e o abandono do curso e/ou instituição ainda nos primeiros semestres letivos, acarretando em problemas para a universidade com vagas ociosas. Tais fenômenos podem estar associados à forma de funcionamento do SiSU, o que pode estimular a escolha do curso pelo que é possível, a partir da nota obtida no ENEM, e não pela preferência real do candidato (Nogueira et al., 2017).

Nessa vertente, a escolha da formação, pautada na viabilidade de ingresso decorrente da lógica do SiSU, pode levar ao aumento do desejo pela reopção de curso, ou à evasão (Nonato, 2018).

Desse modo, a forma de ingresso na universidade pode influenciar no fenômeno da evasão, uma vez que a ampliação da oferta de vagas resulta em processos seletivos que podem oferecer maior ou menor dificuldade para o acesso, o que pode resultar no ingresso de discentes com pouca maturidade e inseguros das escolhas feitas (Ribeiro & Morais, 2020).

O que se percebe é que o atual sistema de escolha de cursos em instituições públicas de ensino superior no Brasil, o SiSU, além de poder influenciar o processo de escolha, também possui características que podem fomentar a formação de profissionais sem motivação para atuação na área contábil, assim como em outras áreas do saber. A obtenção de um bom desempenho sem a devida motivação pode ser um desafio para o indivíduo, além de representar a possibilidade da inserção de profissionais no mercado de trabalho desmotivados para atuarem, o que é um risco para a classe contábil (Durso, 2020).

Ao fazer a escolha por um determinado curso, o estudante pode considerar, mesmo que não racionalmente, motivações referentes à possibilidade ou não de se efetivar essa aspiração. No sistema SiSU, o candidato é capaz de simular diferentes possibilidades de cursos, buscando uma maior aproximação entre sua nota e um curso que seja compatível à sua aprovação, o que poderia induzi-lo a adequar a sua escolha às condições objetivas de aprovação (Nogueira & Nonato, 2017; Nonato, 2018).

No contexto do SiSU, Pires (2019) avaliou o impacto desse sistema de seleção no desempenho acadêmico de discentes de Ciências Contábeis da Universidade Federal da Bahia (UFBA), tendo como achado que o baixo desempenho observado no início do curso, pós SiSU, pode se relacionar com a falta de motivadores ou interesse para permanecer no curso. Carvalho (2022) analisou as mudanças ocorridas no perfil e na trajetória acadêmica de discentes evadidos do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), estabelecendo relações com duas formas de processos seletivos no ano de 2013, o vestibular e o SiSU. A autora constatou a necessidade de revisão da política ENEM/SiSU quanto à escolha do curso, sugerindo que o SiSU cria um ambiente propício para o desalinhamento motivacional e, mesmo em estudantes que já possuem uma motivação inerente ao curso, os fatores contextuais introduzidos pelo SiSU podem minar a motivação, impactando negativamente no percurso acadêmico. Os elementos que estariam enfraquecendo a motivação estariam atrelados a problemas no processo de ensino-aprendizagem, dificuldades de integração institucional, desafios socioeconômicos e expectativas frustradas com a profissão.

Diante desses indícios de que o SiSU poderia influenciar a motivação para a escolha do curso (Nogueira & Nonato, 2017; Nonato, 2018; Ribeiro & Morais, 2020), com possíveis impactos negativos para a permanência e para o desempenho acadêmico (Pires, 2019; Carvalho, 2022), mesmo para estudantes que possuem alguma forma de motivação, identificou-se uma lacuna a ser minimizada, que consiste na análise conjunta, à luz da Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2020), da relação da motivação para o ingresso no curso de graduação em Ciências Contábeis, segregada em intrínseca e extrínseca, com a evasão e com o desempenho acadêmico. Frente a isso, foram estimados neste estudo dois modelos estatísticos que analisaram essas relações, considerando que a escolha do curso pode ter sido influenciada pela dinâmica do SiSU, impactando, negativamente, o desempenho e a permanência mesmo de estudantes que ingressaram motivados intrinsecamente, o que seria um paradoxo pedagógico, devido ao fato de que esses estudantes, em teoria, estariam associados a uma maior probabilidade de permanência e bom desempenho.

1.2. Problema de Pesquisa

Diante do exposto anteriormente e considerando que o SiSU possui características que podem influenciar o ingresso de estudantes com baixos motivadores intrínsecos para atuação na área contábil, a pergunta que conduziu esta pesquisa é: “Qual é a influência do SiSU e da motivação na escolha do curso sobre a evasão e o desempenho acadêmico de estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG?”.

1.3. Objetivos de Pesquisa

1.3.1. Objetivo Geral

O objetivo geral deste estudo é identificar a influência do Sistema SiSU e da motivação na escolha do curso sobre a evasão e o desempenho acadêmico de estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Mapear um perfil dos ingressantes do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG, antes e após o SiSU;
- Identificar os principais motivos para a escolha do curso apontados pelos ingressantes no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG, antes e após o SiSU;
- Comparar o perfil dos estudantes que evadiram do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG, antes e após o SiSU.

1.4. Tese Proposta

Ao focar na nota como critério de ingresso ao ensino superior, o SiSU passou a incentivar uma escolha mais estratégica pelo curso (Nogueira & Nonato, 2017; Nonato, 2018), mesmo que ainda sejam preservadas as motivações iniciais, representadas por fatores intrínsecos ou extrínsecos. Antes do SiSU, os indícios eram de que a vocação e o interesse genuíno, quando presentes, eram fatores protetivos de um bom desempenho e da conclusão da graduação (Pires, 2019, Carvalho, 2022). Todavia, a lógica trazida por detrás do SiSU, atrelada a uma condição objetiva de aprovação, trouxe um novo elemento para a escolha do curso, levando a questionamentos sobre como essas relações passariam a se estabelecer.

Assim, com base na discussão apresentada e a partir do arcabouço teórico que trata da temática, a tese estabelecida para esta pesquisa é a de que estudantes que ingressam motivados intrinsecamente no ensino superior tendem a apresentar uma relação negativa com a evasão, com uma menor probabilidade de evadir do curso, e uma relação positiva com o desempenho acadêmico, com o alcance de melhores notas. Contudo, a mudança no modelo de ingresso ao ensino superior, promovida pela adoção do SiSU, influenciou negativamente essas relações, mesmo para a motivação intrínseca, aumentando a probabilidade de evadir e reduzindo o desempenho acadêmico, considerado o contexto para os ingressantes do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG.

A adesão da UFMG ao SiSU em 2014 trouxe aos estudantes um novo cenário, permitindo uma maior participação no processo seletivo, uma vez que a nota do ENEM passou a ser utilizada como critério de pontuação. Nesse sentido, dada a possibilidade de consultas diárias às notas de corte para ingresso nos cursos de graduação, a escolha pode ir além de motivações intrínsecas, como o interesse pela área (Ryan & Deci, 2020), o que pode afetar o desempenho discente e a evasão, trazendo riscos para a profissionalização dos cursos. Portanto, esta pesquisa

busca contribuir para o avanço da área da educação contábil, ultrapassando as fronteiras do conhecimento existentes sobre o relacionamento entre as motivações para o ingresso no curso, a evasão universitária e o desempenho acadêmico.

1.5 Justificativa

A escolha do curso superior é um ponto fundamental no percurso de jovens e adultos ao ingressarem na graduação. Há uma interligação da trajetória passada dos indivíduos com suas perspectivas futuras, tendo, nesse caso, a especificidade da formação profissional. A Sociologia parte do princípio de que as escolhas são socialmente condicionadas, dado que os candidatos, ao ingressarem no ensino superior, tendem a escolher cursos considerados por eles como compatíveis com suas posições sociais e trajetórias escolares (Nonato, 2018).

Nesse cenário de escolha profissional, tendo em vista o atual contexto de processo seletivo das instituições públicas por meio do SiSU, torna-se relevante analisar a motivação dos discentes que ingressam no curso de Ciências Contábeis e como o desempenho acadêmico e a evasão podem estar relacionados. Durso (2020) destaca que os discentes podem utilizar estratégias de maximização da utilidade pessoal (pelo fato de estarem inseridos em instituições de prestígio e públicas) e, dentro dessa configuração de vestibular unificado, trazer consequências não favoráveis para a área contábil como, por exemplo, a formação de profissionais desmotivados e inseguros. Assim, a presente pesquisa contribui à medida que apresenta resultados que podem subsidiar o processo de tomada de decisão das IES, o que possibilita ampliar o debate sobre a necessidade da adoção de políticas de orientação vocacional mais eficazes.

No âmbito social, esta pesquisa traz contribuições sobre as implicações da política do SiSU no processo educacional. A unificação do processo seletivo tende a democratizar o acesso ao ensino superior e ampliar as oportunidades de ingresso. Assim, avaliar os impactos no desempenho acadêmico e no fenômeno da evasão contribui com o processo educacional do país, fomentando a discussão de políticas que possam influenciar o desenvolvimento educacional. Nonato (2018) enfatiza a importância de estudar os possíveis impactos de políticas como o SiSU, pois, tal política tem relação com o processo de escolha do curso e, desta forma, pode evidenciar a trajetória social e escolar passada dos discentes e suas novas possibilidades educacionais e profissionais.

A temporalidade adotada neste estudo também trouxe um diferencial, pois a base de dados fornecida pela UFMG abarcou os anos de 2005 a 2023, sendo possível mapear o perfil do estudante por um período de 19 anos, abrangendo o marco temporal antes do SiSU, 2005 a 2013, e o marco temporal pós SiSU, 2014 a 2023. Assim, foi possível estimar modelos consistentes e robustos, que englobaram o maior número de observações possíveis, a partir das premissas estabelecidas para o tratamento da variável evasão e da variável desempenho acadêmico. Acrescenta-se, ainda, que os dados trabalhados contemplaram o desempenho real dos estudantes, a partir da base de matrículas com informações acadêmicas disponibilizada pela UFMG, o que trouxe mais consistência para as relações estabelecidas.

Considerando a seleção da UFMG como campo empírico, a relevância da pesquisa apresenta-se de forma contundente, tendo em vista que a IES em questão, aderente ao SiSU desde 2014, passará a contar com uma forma adicional de ingresso aos seus cursos a partir da implantação do processo de avaliações seriadas, para início dos primeiros estudantes em 2028. Desse modo, a pesquisa atual, além de contribuir para a compreensão dos efeitos do modelo de seleção vigente, também oferece uma base sólida e robusta para comparações futuras entre as diferentes formas de ingresso.

Por fim, ressalta-se que a pesquisa explorou diversas variáveis de natureza socioeconômica, o que permitiu aos modelos testar novas relações ainda não exploradas anteriormente. Dessa forma, com uma base de dados abrangente, referente a uma instituição de prestígio e notoriedade no cenário nacional, os achados do estudo trouxeram uma maior robustez para as inferências, contribuindo para o campo da educação, dentro da linha de pesquisa estudada.

Destarte, a pesquisa justifica-se pela sua originalidade ao contextualizar um panorama que abarca as motivações para a escolha do curso, a evasão universitária e o desempenho acadêmico, a partir de um cenário que buscou identificar como a dinâmica do sistema de seleção ao ensino superior pode influenciar, de forma negativa, o sucesso acadêmico. Assim, ao dialogar com os objetivos delineados e a tese estabelecida, os resultados alcançados forneceram subsídios para que sejam repensadas políticas institucionais de ingresso, acolhimento e permanência. Esse tipo de análise traz contribuições profundas, que lançam à luz das políticas públicas de acesso à educação implicações significativas, que podem sugerir a urgência de uma reavaliação criteriosa das diretrizes estabelecidas, de forma a minimizar quaisquer impactos

que venham a comprometer a educação e, consequentemente, a formação de profissionais que, futuramente, ocuparão posições estratégicas em suas áreas de formação.

1.6 Organização da Tese

Esta pesquisa está estruturada em cinco capítulos, incluindo esta Introdução, que abarca a contextualização da temática, o problema de pesquisa, o objetivo geral, os objetivos específicos, a tese proposta, a justificativa e a organização do trabalho. No segundo capítulo, apresentam-se a plataforma teórica do estudo, dividida em cinco tópicos: “Teorias da Motivação”, “Teorias sobre Evasão”, “Desempenho Acadêmico”, “Ingresso no Ensino Superior – O SiSU” e “Modelo Teórico e Hipóteses da Pesquisa”.

O terceiro capítulo abrange a metodologia do trabalho, com a definição das características da pesquisa, a apresentação da amostra e o processo de coleta de dados, as variáveis de interesse, os modelos estatísticos propostos e as técnicas de análises dos dados.

Por sua vez, o quarto capítulo descreve os resultados da pesquisa, mapeando o perfil da amostra, os tipos de motivação para escolha do curso, o perfil do aluno evadido, a análise dos modelos estimados e o modelo teórico da tese preenchido. No quinto capítulo, são formuladas as considerações finais, com as implicações e análise crítica dos principais achados, assim como são apresentadas as sugestões para pesquisas futuras.

2. PLATAFORMA TEÓRICA

Neste capítulo, discutem-se as bases que serviram de direcionadores para a pesquisa, tais como: teorias relacionadas à motivação e evasão; fatores determinantes para o desempenho acadêmico; formas de ingresso no ensino superior, com foco no SiSU; e constructos teóricos e hipóteses da pesquisa.

2.1 Teorias da Motivação

A motivação dos indivíduos é um aspecto relevante no processo de escolha e tomada de decisão (Marques et al., 2016). O papel da motivação na aprendizagem e no desempenho vai além da vivência acadêmica, abrangendo diferentes habilidades e situações da vida cotidiana, o que a torna algo cada vez mais inconteste em diversas situações (Barrera, 2011). Estar motivado significa ser movido para que algo seja feito. Já a desmotivação se caracteriza por alguém que não se sente inspirado ou impulsionado para agir (Ryan & Deci, 2000).

A maior parte das pessoas que trabalha ou se relaciona com outras preocupa-se com a motivação, tendo que enfrentar o desafio de quanta motivação está presente nas tarefas a serem praticadas. Nessa ótica, a maioria das teorias motivacionais reflete essas preocupações ao visualizarem a motivação como um fenômeno unitário, variando de pouca motivação para agir até uma maior inspiração na ação. Contudo, a motivação, dificilmente, é um fenômeno unitário. Além de intensidades diferentes, existem, também, diversos tipos de motivação (Ryan & Deci, 2000).

Conforme Witter (1984), vários aspectos, tais como fatores ambientais, forças internas dos indivíduos e incentivos, costumam ser abordados pelos conceitos de motivação que são tratados nas abordagens psicológicas. Nesse aspecto, Penna (2001) destaca quatro vertentes principais relacionadas às diversas teorias motivacionais existentes, a saber: behaviorista, cognitivista, humanista e psicanalítica.

A partir dessas vertentes, teorias motivacionais foram desenvolvidas para abordar como a motivação influencia o comportamento dos indivíduos, destacando-se quatro, a saber: i) Hierarquia das Necessidades de Maslow; ii) Teoria dos Dois Fatores de Herzberg; iii) Teoria da Expectância de Vroom; e IV) Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci. Acerca dessas

teorias, esta pesquisa adotou a Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci como principal alicerce teórico, em função da sua maior adequação ao cenário educacional (Leal et al., 2013; Taylor et al., 2014; Marques et al., 2016, Durso et al., 2016, Ryan & Deci, 2020).

2.1.1 Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci

A Teoria da Autodeterminação é uma teoria que deriva, empiricamente, da motivação humana e da personalidade em contextos sociais que diferenciam a motivação em aspectos autônomos e controlados (Deci & Ryan, 2012). De acordo com Lens et al. (2008, p. 19), tal teoria "faz uma importante distinção entre duas diferentes questões motivacionais: porquê *versus* para que. Qual é o objetivo de sua atividade e por que você quer realizar esse objetivo; quais são as razões que o levam ao esforço para atingir esse objetivo?".

Na busca de respostas, muito se aprendeu no campo motivacional nas décadas entre os anos 2000 e 2020. A Teoria da Autodeterminação se destaca nesse cenário, sendo considerada uma ampla teoria do desenvolvimento humano e bem-estar, com implicações incisivas para a área educacional. Ao contrário de abordagens behavioristas, que tentavam moldar e controlar a motivação externa, a Teoria da Autodeterminação enfatiza os aspectos motivacionais dos indivíduos para aprender e crescer, e como eles podem ser apoiados. Esta teoria parte da ideia de que as pessoas são propensas ao crescimento e à integração psicológica e, dessa maneira, ao aprendizado, ao domínio e à conexão com os outros (Ryan et al., 2019; Ryan & Deci, 2017, 2020).

Fundamenta-se, a partir da Teoria da Autodeterminação, que, para um desenvolvimento saudável, as pessoas precisam suprir algumas necessidades psicológicas básicas, as quais destacam-se três, a saber: i) autonomia; ii) competência; e iii) relacionamento. A autonomia está relacionada a um senso de iniciativa e propriedade nas ações das pessoas, sendo enfraquecida por experiências de controle externo, ou seja, por tentativas de controle. Já a competência diz respeito ao sentimento de domínio, que está relacionado à sensação de que se pode ter sucesso e crescer, sendo melhor satisfeita em ambientes estruturados e que possibilitam desafios, *feedback* e oportunidade de crescimento. Por sua vez, o relacionamento está atrelado a um sentimento de pertencimento e conexão, no qual as pessoas têm a necessidade de se sentirem pertencentes a determinando grupo (Ryan & Deci, 2020).

Em estudo recente, Ozdil et al. (2025), ao abordarem a Teoria da Autodeterminação para compreenderem as experiências e motivação de estudantes de graduação em Contabilidade em uma universidade australiana, encontraram como principais achados que a satisfação das necessidades psicológicas básicas, autonomia, competência e relacionamento, desempenharam um papel fundamental na motivação dos estudantes, especialmente em momentos adversos, como pode ser exemplificado pela pandemia da Covid-19 ocorrida em 2020, situação de saúde emergencial que, à época, havia trazido um novo contexto, com aulas em formato remoto, ao ambiente de aprendizagem.

Ao fazer uma conexão com o que a Teoria da Autodeterminação retrata, a partir de Ryan e Deci (2020), a reflexão crítica que pode ser estabelecida é a de que o fracasso de qualquer uma das necessidades básicas anteriormente citadas é entendido como prejudicial à motivação e ao bem-estar, o que pode afetar diretamente os processos de aprendizagem.

Assim, a análise de ambientes educacionais na Teoria da Autodeterminação está principalmente focada na medida que eles atendem ou frustram essas necessidades. Considerando a sala de aula, o apoio a essas demandas psicológicas básicas tende a promover o bem-estar dos alunos, sendo considerado essencial num ambiente de diversidade. A partir dessas premissas, a Teoria da Autodeterminação pauta-se numa ampla estrutura para entender os fatores que se relacionam com os processos motivacionais que, por sua vez, se distinguem em intrínsecos e extrínsecos (Ryan & Deci, 2020).

2.1.1.1 Motivação Intrínseca

A motivação intrínseca se refere a fazer algo pelo motivo de ser inerentemente interessante ou agradável, assim como realizar atividades por seu próprio prazer. Comportamentos motivados intrinsecamente não dependem de incentivos ou pressões externas, sendo exemplificados por brincadeiras, curiosidade e/ou exploração de atividades que acontecem em busca de satisfação espontânea em seus desempenhos (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017, 2020). Um indivíduo intrinsecamente motivado necessita dos três elementos psicológicos básicos: a autonomia, a competência e o relacionamento (Ryan & Deci, 2000).

White (1959) destaca que a motivação intrínseca foi reconhecida, inicialmente, em estudos experimentais do comportamento animal, tendo sido relacionado que os diversos organismos

se envolviam em condutas exploratórias, lúdicas e espontâneas, mesmo sem recompensas. Nessa ótica, Ryan e Deci (2000) inferem que tais comportamentos espontâneos não são feitos por quaisquer motivos ou razões, mas sim pela experiência positiva associada ao desempenho da atividade e à possibilidade de ampliação da capacidade do indivíduo.

Ryan e Deci (2000) ainda destacam que, embora exista motivação intrínseca dentro dos indivíduos, em outro sentido, existe, também, motivação intrínseca na relação entre indivíduos e atividades. Dessa forma, algumas pessoas podem estar intrinsecamente motivadas para realizarem algumas atividades e não necessariamente para outras. Em suma, nem todos podem estar intrinsecamente motivados para qualquer tarefa. As definições da motivação intrínseca podem variar em termos de interesse da tarefa, assim como das satisfações que o indivíduo alcança com o envolvimento de tarefas intrinsecamente motivadas. Assim, as diferentes definições surgiram como uma reação às teorias comportamentais operantes nas décadas de 40 e 60, tais como a teoria de Skinner.

Ryan e Deci (2000) elucidam que Skinner, em 1953, com a sua teoria operante, defendia que todos os comportamentos são influenciados por formas de recompensas externas, assim como, por exemplo, dinheiro ou comida, indo de encontro às atividades motivadas intrinsecamente, pois, para essas últimas, a recompensa está na própria atividade. Nessa vertente, Ryan e Deci (2020) corroboram que a motivação intrínseca é, possivelmente, um fator essencial na preponderância do processo de aprendizagem ao longo da vida humana, em contrapartida ao que se aprende por exigências externas. Assim, os autores enfatizam que os benefícios da motivação intrínseca na educação formal são contundentes e perceptíveis.

O estudo de Jeno et al. (2018) investigou um modelo baseado na Teoria da Autodeterminação para prever o desempenho acadêmico e as intenções de abandono escolar de estudantes universitários da Noruega, o qual destacou como resultados vários benefícios da motivação intrínseca e da motivação autônoma, dentre eles uma previsão positiva do desempenho acadêmico e negativa do abandono escolar, o que dialoga diretamente com o que preconiza Ryan e Deci (2000, 2017, 2020). Essas conexões entre os autores não apenas reforçam as proposições centrais da Teoria da Autodeterminação, mas também direcionam para a aplicabilidade prática em sala de aula.

Sob essa perspectiva, em sala de aula, um aluno motivado intrinsecamente se envolve nas atividades pela satisfação da realização da tarefa em si, algo que gera prazer e é agradável ao estudante. Tanto o envolvimento, quanto também a persistência nas atividades escolares, são essenciais para que elas sejam iniciadas e sustentadas até o final (Vallerand et al., 1992; Pintrich & Schunk, 2002; Siqueira & Wechsler, 2006).

Para além da sala de aula, considerando a amplitude do ambiente acadêmico, a pesquisa de Clark et al. (2014), ao avaliar uma amostra de 81 estudantes universitários do primeiro ano do curso de psicologia de uma universidade americana, encontrou como resultados indicadores de como a motivação intrínseca se manifesta e beneficia o estudante em todo o contexto formativo. Os principais achados dialogam com a literatura (Jeno et al., 2018; Ryan & Deci, 2020) e sugerem que a motivação intrínseca leva a uma maior integração acadêmica, em que o estudante se beneficia do desenvolvimento intelectual oferecido pela IES, desfrutando das atividades oferecidas, que refletem em um bom desempenho acadêmico.

Todavia, para as atividades que não são vivenciadas como intrinsecamente interessantes, torna-se necessário analisar criticamente esse contexto, representado pela dinâmica da motivação extrínseca (Ryan & Deci, 2000).

2.1.1.2 Motivação Extrínseca

A motivação extrínseca está relacionada à realização de alguma atividade com o propósito de se alcançar um resultado externo ou distinto da própria ação. Para a literatura clássica, a motivação extrínseca tem sido caracterizada de maneira inferiorizada e mais empobrecida, quando comparada à motivação intrínseca. Todavia, a Teoria da Autodeterminação estabelece alguns tipos de motivação extrínseca, sendo alguns, de fato, considerados mais inferiores e alguns caracterizados num estado mais ativo no processo motivacional. A teoria ainda propõe que há uma variação no grau de autonomia desse tipo de motivação (Ryan & Deci, 2000).

A autonomia relativa pode ser exemplificada por um aluno que realiza determinado trabalho de casa para evitar uma punição dos seus pais, enquanto outro aluno realiza a mesma atividade pelo fato de acreditar que a tarefa será de grande valia para a sua carreira profissional. Em ambos os casos, os alunos estão agindo por motivação extrínseca, eles desempenham a atividade para evitar sanções e pelo seu valor instrumental, respectivamente. Não obstante, não

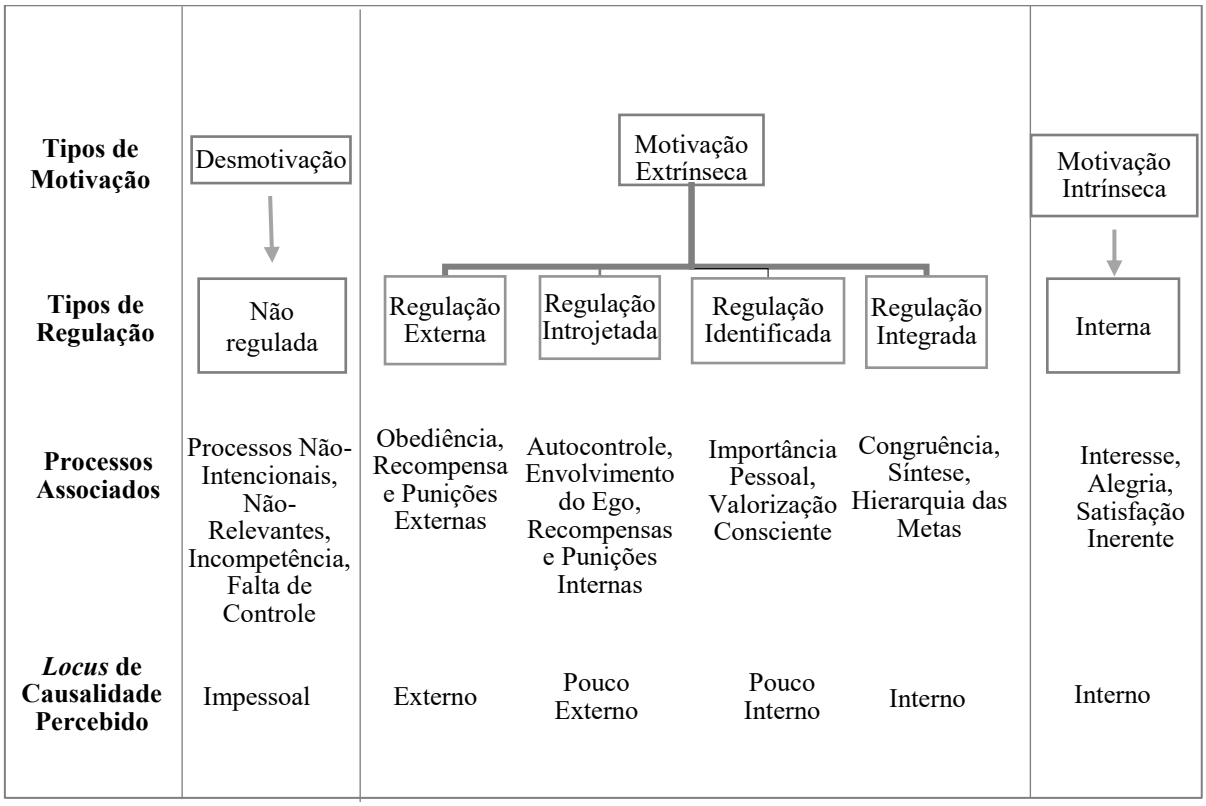
há indicação de um interesse nato pela atividade, mas, para o aluno que leva em conta a motivação profissional, há um sentimento de escolha, enquanto o outro aluno levou em consideração o mero cumprimento da atividade devido ao controle externo parental. Assim, os dois tipos de motivação extrínseca variam na sua autonomia relativa (Ryan & Deci, 2000).

Nesse contexto, estudantes podem desempenhar diversas atividades motivados externamente com ressentimento, resistência e desinteresse ou, de certa maneira, com determinado nível de disposição que não reflita o real valor da atividade. Em todos esses casos, é relevante que os educadores saibam compreender essas variações e consigam adotar estratégias que visem o sucesso do ensino, pois, nem sempre, todas as tarefas propostas em sala de aula serão inerentemente interessantes ou agradáveis aos discentes (Ryan & Deci, 2000).

Deci e Ryan (1985) descreveram esse problema dentro da Teoria da Autodeterminação, no qual o ponto determinante para as escolas é saber motivar os alunos a valorizarem e realizarem atividades por si próprios, sem pressões reguladoras. Torna-se necessário promover a internalização e a integração de valores e regulamentações comportamentais. Sob essa vertente, Ryan e Deci (2000) elucidam que a internalização visa assumir um valor e a integração corresponde a um processo que o indivíduo transforma uma regulação propriamente como sua, para que passe a emanar de si mesmo. Tais conceitos foram pensados a partir de uma espécie de *continuum de* Autodeterminação, conforme apresentado na Figura 1 por meio da taxonomia da motivação humana.

Figura 1

Taxonomia da Motivação Humana



Nota. Adaptado de Ryan e Deci (2000, p. 61) e Prudêncio et al. (2020, p. 426)

Na Figura 1, observam-se os tipos de motivação segregados em "Desmotivação", "Motivação Extrínseca" e "Motivação Intrínseca". Esses diferentes tipos de motivação derivam de uma subteoria denominada Teoria da Integração Organísmica, a qual está compreendida pela Teoria da Autodeterminação. Assim, essa subteoria detalha as diferentes formas de motivação extrínseca e os fatores contextuais que promovem ou dificultam a internalização e a integração da regulação desses comportamentos (Deci & Ryan, 1985).

A taxonomia da motivação humana organiza-se da esquerda para a direita, na medida que a motivação para o próprio comportamento deriva de si mesmo. O primeiro tipo de motivação, chamado de "Desmotivação", significa o estado da ausência de vontade para agir em qualquer situação, em que não há propósito e intenção do indivíduo na realização da atividade. O sentimento da pessoa é de incompetência para desempenhar uma tarefa, assim como há uma falta de valorização dela (Ryan, 1995; Ryan & Deci, 2000; Prudêncio et al., 2020; Lima Filho, 2016; Ryan & Deci, 2020).

Na sequência, a motivação extrínseca abarca quatro divisões, sendo a regulação externa a primeira delas. Para cada tipo de regulação são apresentados os processos associados e o *locus* de causalidade percebido. Os processos associados se referem à internalização e integração das regulações comportamentais e valores. Já o *locus* de causalidade percebido está relacionado à percepção do indivíduo sobre a origem ou a razão de seu comportamento (Ryan & Deci, 2000; Prudêncio et al., 2020).

Na regulação externa há um sentimento de obediência na execução das atividades, uma vez que os indivíduos se sentem externamente controlados e visam obter recompensas e/ou evitar punições/sanções externas. O *locus* de causalidade percebido é o externo. Já na regulação introjetada há um determinando nível de regulação do indivíduo, mesmo que o *locus* de causalidade percebido ainda seja o externo. O comportamento torna-se regulado por recompensas internas de autoestima pelo sucesso e para evitar a culpa por um possível fracasso (Ryan & Deci, 2000, 2020; Lima Filho, 2016; Prudêncio et al., 2020). Acerca da regulação introjetada, Lens et al. (2008) exemplificam que um aluno, ao dar o seu melhor no rendimento escolar, pode estar atendendo seus pais e evitando desobedecê-los, uma vez que poderia ficar com o sentimento de culpa caso não estudasse e obtivesse êxito escolar.

Em seguida, na regulação identificada, Lens et al. (2008, p. 19) definem "que a razão para fazer alguma coisa é ainda de origem externa, mas em parte já é algo também interno, porque o indivíduo percebe a razão como pessoalmente importante". Conforme Ryan e Deci (2000), essa forma de regulação é mais autônoma, em que a pessoa se identifica com a importância pessoal de um comportamento, aceitando a regulação como advinda de si próprio. "Um aluno pode se esforçar ao máximo na escola, porque quer ir para a faculdade e se tornar um arquiteto. Essa motivação do aluno é instrumental, consequentemente, extrínseca, mas se identifica com a razão para estudar (Lens et al., 2008, p.19)".

A última divisão da motivação extrínseca é representada pela regulação integrada, sendo considerada a forma mais autônoma desse tipo de motivação. A regulação integrada ocorre quando o indivíduo não apenas reconhece e se identifica com o valor da atividade, ele entende que há uma convergência com outros interesses e valores, conforme suas necessidades. Esse tipo de regulação ainda é considerado extrínseco, devido ao seu valor instrumental em relação a determinado resultado que é separável do seu comportamento. Por fim, na extrema direita do *continuum de* Autodeterminação, está a motivação intrínseca, segundo a qual os indivíduos

demonstram interesse, alegria e satisfação inerente na realização das atividades, sem pressões externas e/ou recompensas e sanções integradas ao processo (Ryan & Deci, 2000, 2020; Lima Filho, 2016).

Acerca dos *locus* contextualizados pela taxonomia da motivação humana, a pesquisa de Morelli et al. (2021), ao investigar as razões por trás da alta taxa de desistência universitária e insatisfação na Europa, especialmente na Itália, identificou que o *locus* de controle externo, que está alinhado com a atribuição de resultados a fatores externos, é um fator de risco que compromete o sucesso acadêmico, estando positivamente associado com a intenção de abandonar a universidade. Como reflexão crítica, esse tipo de conclusão atribui as causas de fracassos acadêmicos a fatores externos, ao invés de seus próprios esforços e habilidades. De forma comparativa, Moreli et al. (2021) também inferiram que um *locus* de controle interno está associado negativamente à intenção de desistir do ensino superior, o que dialoga diretamente com a teoria seminal da autodeterminação, conforme Ryan e Deci (2000, 2020).

Em síntese, a Teoria da Autodeterminação apresenta duas categorias de elementos que motivam os indivíduos, que seriam elementos intrínsecos e extrínsecos. No tocante à questão da escolha profissional, os elementos intrínsecos relacionam-se com o interesse pelas tarefas e pela satisfação pessoal com o engajamento delas. Já no que se refere aos elementos extrínsecos, apresentam-se o potencial de ganho futuro, recompensa, oportunidade de crescimento financeiro e patrimonial, reputação e o prestígio da profissão (Ryan & Deci, 2000, 2020; Marques et al., 2016).

Especificamente, acerca do curso de Ciências Contábeis, foco desta pesquisa, alguns estudos também abordaram a temática. Leal et al. (2013) avaliaram a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira, tendo como base a Teoria da Autodeterminação. De maneira geral, os resultados apontaram a existência de uma motivação bem diversificada para a aprendizagem dos discentes pertencentes à amostra do estudo. Enquanto alguns estudantes preocupam-se em aprofundar o conhecimento ou alcançar uma fundamentação adequada para o desempenho profissional futuro, outros estão preocupados com a formalidade da obtenção do diploma ou apenas comparecer às aulas para garantir a frequência (Leal et al., 2013).

Já Durso et al. (2016) objetivaram identificar o nível motivacional dos estudantes de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas de cinco IES públicas brasileiras, localizadas em Minas Gerais, com relação à busca por uma pós-graduação *stricto sensu*, assim como determinar as variáveis que influenciam significativamente a motivação dos discentes, tendo como base, para tanto, a Teoria da Autodeterminação. As evidências encontradas sugerem que alunos do curso de Ciências Contábeis não apresentam diferenças de nível motivacional quando comparados aos alunos do curso de Ciências Econômicas. Em relação às variáveis que influenciam a motivação, apurou-se que as mulheres, os mais velhos, bolsistas, advindos de classes sociais mais baixas e cujas mães possuem maior nível de escolarização tendem a apresentar motivação mais autodeterminada (Durso et al., 2016).

No tocante aos motivos para a escolha do curso, Marques et al. (2016) tiveram como objetivo identificar e analisar os fatores determinantes na escolha pelo curso de Ciências Contábeis em uma universidade particular brasileira. A amostra consistiu em 252 questionários respondidos, que foram aplicados entre agosto e outubro de 2015. As principais conclusões indicaram que os fatores mais relevantes para a escolha do curso de contabilidade são: i) possibilidade de atuar em diversas áreas; ii) imagem e reputação da instituição; iii) curso que evolui com o mercado; iv) profissão que proporciona autonomia de atuação; v) amplia a cultura e desenvolvimento geral; iv) profissão que possui grande oferta de emprego (Marques et al., 2016).

Em sinergia, Zimmermann et al. (2022) objetivaram analisar as motivações para a escolha do curso de Contabilidade na visão de discentes de uma universidade comunitária de Santa Catarina. A coleta dos dados foi realizada por meio de aplicação de questionário, tendo como amostra final 71 respondentes matriculados no curso de Ciências Contábeis no primeiro semestre do ano de 2021. Dentre os resultados, foi apontado pelos discentes a possibilidade de atuar em diversas áreas e o mercado de trabalho aquecido como motivadores para ingresso no curso.

Pode-se inferir, a partir desses estudos (Leal et al., 2013; Durso et al., 2016; Marques et al., 2016; Zimmermann et al., 2022), que a motivação dos estudantes de Ciências Contábeis é um fenômeno multifacetado, que combina uma relevante orientação para o mercado de trabalho com aspectos intrínsecos de satisfação e desenvolvimento. Em suma, os autores dialogam diretamente com a Teoria da Autodeterminação, reforçando a amplitude das suas implicações para o campo educacional.

Destarte, a Teoria da Autodeterminação tem sido amplamente utilizada no contexto da educação formal, com foco nos tipos de motivação, intrínsecos e extrínsecos, relacionados ao desempenho escolar (Ning & Downing, 2010; Clark et al., 2014; Taylor et al., 2014; Borges et al., 2017). Não obstante, outra vertente também merece atenção, pois, além da questão do desempenho, a motivação pode se relacionar com uma possível mudança e desistência de curso (Boruchovitch & Bzuneck, 2004), o que traz à discussão a questão do fenômeno da evasão.

2.2 Teorias sobre Evasão

Nesta pesquisa, adotaram-se os modelos teóricos de Spady (1970) e Tinto (1975) como referências centrais, justificada pelo caráter seminal dessas pesquisas, devido à capacidade de fornecerem uma estrutura teórica abrangente para que sejam compreendidos os fatores que se relacionam com a decisão de permanecer ou abandonar o curso. Ainda, muitos trabalhos passaram a ser desenvolvidos a partir desses estudos (Bardagi, 2007), tendo como ponto de partida a proposição teórica de Spady (1970).

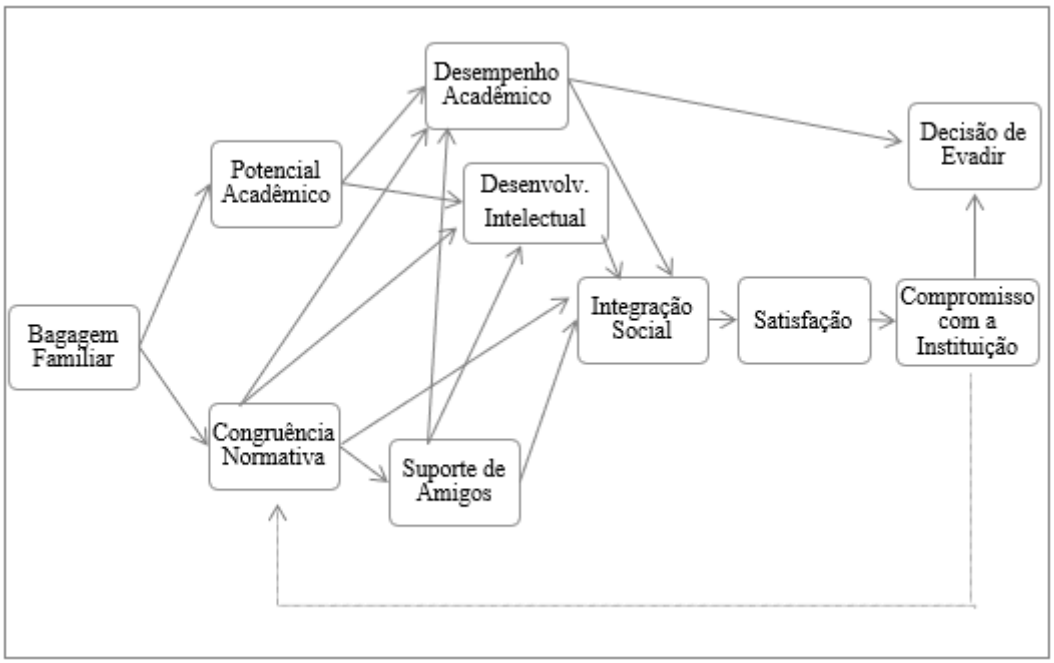
William Spady (1970) propôs um dos principais modelos teóricos acerca do processo de evasão no ensino superior, tendo como base a teoria do suicídio de Émile Durkheim. O autor examinou o processo de evasão a partir de uma variedade de perspectivas e definições operacionais. Assim, o modelo baseado em Durkheim possibilitou um campo frutífero para as pesquisas acerca da evasão, concentrando a atenção na interação entre os atributos dos discentes (disposições, interesses, atitudes e habilidades) e as expectativas e demandas inerentes ao campo universitário (Spady, 1970).

No tocante à dimensão dos discentes, o modelo proposto por Spady leva em consideração fatores relacionados com a origem social do estudante, assim como suas próprias características, tais como competência escolar e intenções com o ensino superior. Em relação ao campo universitário, mencionam-se as questões sociais e acadêmicas. A parte social integra o relacionamento entre colegas e o contexto extracurricular, enquanto a parte acadêmica pauta-se nas características do corpo docente e nos processos de avaliação (Paula, 2021).

Nesse cenário, Spady (1970) propôs o Modelo do Processo de Abandono (MPA), no qual retrata-se que o discente, ao ingressar no ensino superior, traz consigo uma bagagem familiar que influencia tanto o seu potencial acadêmico quanto o seu grau de congruência normativa com o ambiente universitário. Na Figura 2, apresenta-se o modelo proposto por Spady (1970).

Figura 2

Modelo do Processo de Abandono



Nota. Adaptado de Durso (2020), traduzido de Spady (1970)

A partir da análise da Figura 2, constata-se que o modelo tem origem com a bagagem familiar do discente, desencadeando em dois fatores principais, o potencial acadêmico e a congruência normativa. Spady (1970) destaca que a congruência normativa pode envolver uma operacionalização mais problemática, devido às consequências da interação de todos os atributos dos discentes (objetivos, orientações, interesses e aspectos de personalidade) com os vários contextos do ambiente universitário. Sob essa perspectiva, o autor infere que tais possibilidades de interações terão influência direta com o suporte de amigos, a integração social, o desenvolvimento intelectual e o desempenho acadêmico.

O suporte de amigos, assim como o potencial acadêmico, também influenciará o desempenho acadêmico e o desenvolvimento intelectual (Spady, 1970). Durso et al. (2021) enfatizam que o suporte de amigos se torna relevante no processo de evasão em função do amparo de pessoas

próximas que o discente receberá em momentos difíceis e desafiadores vivenciados ao longo de todo o período da graduação.

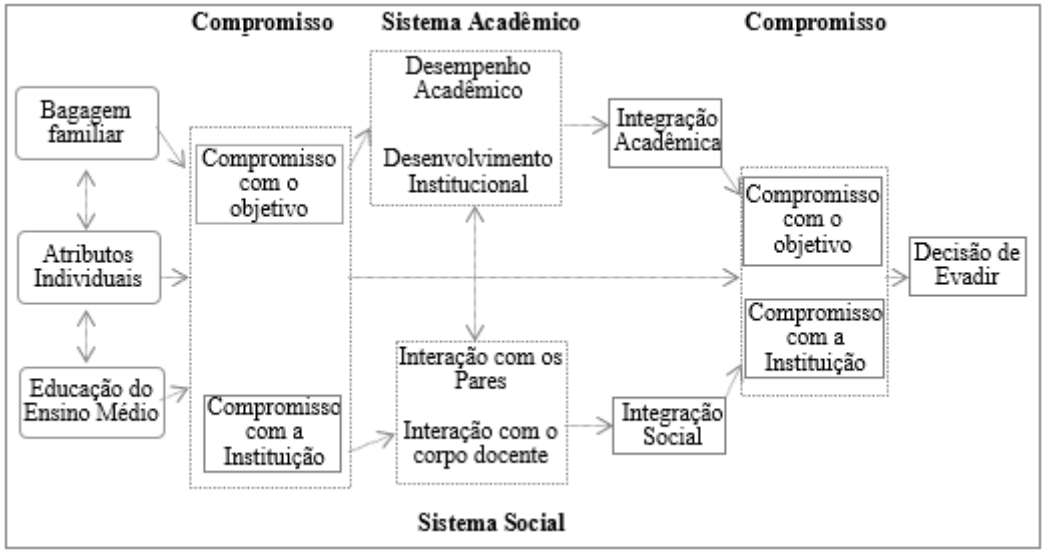
Acerca do desempenho acadêmico, Spady (1970) destaca que o seu papel é de suma relevância e merece uma explicação à parte. Ele apresenta uma seta que o liga diretamente à decisão de evadir, o que deve ser interpretado como uma decisão absoluta, em função de desempenhos insatisfatórios obtidos pelos discentes, não configurando, assim, uma relação classificada como normal. Desse modo, por mais que haja integração com o ambiente escolar, o discente pode se ver diante de uma situação de saída do ensino superior.

Outro apontamento do MPA é que a seta pontilhada que liga do compromisso com a instituição até a congruência normativa denota o caráter cíclico e flexível do modelo. Assim, Spady sugere que todo o processo pode propiciar mudanças nas atitudes, interesses e motivação, o que tende a repercutir mesmo em fases após a carreira universitária (Spady, 1970). Em síntese, a interação particular dos fatores do modelo com a trajetória do discente poderá indicar o aumento ou a redução da satisfação e do compromisso com a instituição, o que leva à decisão de evadir (Paula, 2021).

Tal como Spady, Vicent Tinto (1975) também propôs um modelo teórico para explicar o fenômeno da evasão no âmbito do ensino superior, tendo como ponto de partida a teoria do suicídio de Émile Durkheim. Assim, foi proposto o Modelo de Integração do Estudante (MIE), sendo caracterizado como uma expansão do modelo de Spady (1970), o MPA (Durso, 2020). Na Figura 3, apresenta-se o MIE.

Figura 3

Modelo de Integração do Estudante de Tinto



Nota. Adaptado de Durso (2020), traduzido de Tinto (1975)

Com base na análise da Figura 3, observa-se que os discentes ingressam na universidade com uma bagagem familiar, atributos individuais e uma educação pregressa. Os atributos individuais podem ser exemplificados pelo sexo, raça, habilidades, dentre outros, enquanto a educação pregressa representa-se pelas médias de notas, realizações acadêmicas e sociais. Já a bagagem familiar, assim como no modelo de Spady (1970), está relacionada com *status* social, valores e expectativas. Todas essas questões mencionadas influenciam o desempenho na universidade, o desenvolvimento das expectativas e os compromissos educativos que o discente traz ao ingressar no ensino superior (Tinto, 1975).

Tanto a variável "compromisso com o objetivo" quanto a variável "compromisso com a instituição" são relevantes e refletem as experiências anteriores dos discentes, tais como desilusões e satisfações no contexto universitário. Consequentemente, o modelo teórico de abandono escolar proposto por Tinto (1975) estabelece que o processo de evasão pode ser visto numa dimensão longitudinal, a qual apresenta interações entre os discentes e os sistemas acadêmico e social do ambiente universitário. O sistema acadêmico está representado pelo desempenho acadêmico e pelo desenvolvimento intelectual, enquanto o sistema social contém a interação com os pares e a interação com o corpo docente (Tinto, 1975).

De acordo com Tinto (1975), é a integração do discente nos sistemas acadêmicos e sociais da universidade que está mais relacionada com a sua permanência na instituição. A integração

normativa e estrutural nos citados sistemas que conduz a novos níveis de compromissos. Quanto maior o grau de integração do discente nos sistemas universitários, maior será seu empenho e foco para concluir a graduação.

Conforme o modelo proposto por Tinto (1975), é a interação entre o empenho do discente com o seu objetivo e o compromisso com a instituição que levará à decisão de evadir do curso, assim como da forma de evasão. Um discente que apresenta um alto empenho no objetivo de concluir a graduação, mas esteja pouco integrado com a universidade, pode persistir no curso e não o abandonar. Contudo, ao decidir suportar o curso até o seu final, o discente poderá obter baixo desempenho acadêmico (Tinto, 1975).

A partir das sólidas bases teóricas que os modelos de Spady (1970) e Tinto (1975) trouxeram ao contexto educacional, Durso e Cunha (2018) buscaram evidências que caracterizam o processo de evasão dos estudantes do curso de Ciências Contábeis da uma IES pública brasileira. A base de dados trabalhada pelos autores continha 373 discentes do referido curso, das turmas de 2004/1º a 2009/1º. Com uma abordagem metodológica qualitativa-quantitativa, os autores estimaram regressões logísticas simples e múltiplas, chegando a delinear um modelo preditor da evasão e conduziram aplicações de questionários e entrevistas, visando identificar os fatores que influenciam o fenômeno da evasão. Os principais achados da pesquisa indicaram que 17 variáveis apresentaram significância estatística para a ocorrência da evasão, sendo algumas ligadas às características do próprio indivíduo (por exemplo, gênero e idade), outras atreladas ao potencial acadêmico e às características da educação pregressa (acesso a pré-vestibular e leitura em outro idioma) e, também, algumas vinculadas à origem e condição familiar dos discentes (Durso & Cunha, 2018).

Por sua vez, Paula et al. (2025) analisaram a evasão discente em uma IES pública brasileira por meio de estatísticas descritivas e de modelos de regressão logística, com vistas a identificar em que medida a evasão de curso está associada ao perfil socioeconômico dos estudantes às características das graduações que frequentam. Os principais resultados mostraram que, para o contexto da IES analisada, a evasão não se associa de maneira tão direta às características socioeconômicas dos estudantes, enquanto a seletividade dos cursos aos quais estão vinculados é um fator relevante para explicar as diferenças nas taxas de evasão.

Os estudos de Durso e Cunha (2018) e Paula et al. (2025) estabelecem um diálogo profundo com os modelos teóricos de Spady (1970) e Tinto (1975), permitindo testar e validar as variáveis e hipóteses sobre a evasão. Ademais, permitem inferir que a teoria precisa ser flexibilizada ao contexto brasileiro, onde as formas de ingresso e a valorização dos cursos podem influenciar a motivação dos estudantes.

Em síntese, quando os indivíduos ingressam no ensino superior sem vocação para a área há um maior risco de evasão (Spady, 1970; Tinto, 1975), assim como a falta de motivação inicial dos discentes pode ser um fator dificultador da integração (Durso, et al., 2021), além da questão do desempenho acadêmico.

2.3 Desempenho Acadêmico

Munhoz (2004) considera o termo desempenho acadêmico no sentido da atuação observada de um indivíduo ou grupo na execução de tarefas acadêmicas avaliadas em termos de eficiência e rendimento, com vistas a analisar os resultados em prol de uma orientação futura do indivíduo. A autora ainda elucida a distinção entre desempenho cognitivo e desempenho acadêmico:

> O desempenho cognitivo refere-se à observação da realização do indivíduo que é a expressão de suas habilidades. O desempenho acadêmico envolve atividades consideradas eminentemente escolares ou acadêmicas. Porém, ambos envolvem a aplicação das habilidades intelectuais do indivíduo na conquista do sucesso. As diferenças entre habilidades e desempenho cognitivo são verbais e não empíricas. Na prática, as medidas de avaliação de habilidades são medidas de desempenho e vice-versa (Munhoz, 2004, p.37).

Todavia, o termo desempenho acadêmico é abordado na literatura sob diversos contextos. Weiner e Kukla (1970) enfatizam que os discentes que possuem um esforço pessoal podem ter como consequência um bom desempenho, enquanto a falta de motivação pode desencadear em um mau desempenho. Nesse aspecto motivacional, a pesquisa de Ning e Downing (2010) examinou a interação recíproca entre construtos da motivação e da autorregulação e o desempenho acadêmico de uma amostra de 581 discentes do primeiro ano de administração em uma universidade de Hong Kong, a partir da aplicação de questionários e da estimação de um modelo de equações estruturais. Os resultados indicaram que a relação entre a motivação e

estratégias autorregulatórias é recíproca e se reforça mutuamente. Ainda, a motivação do discente foi considerada o preditor mais forte do desempenho acadêmico. Assim, o estudo também trouxe implicações para a importância da autorregulação e da motivação como facilitadores do sucesso acadêmico

Já Taylor et al. (2014) analisaram as relações dos tipos de motivações, intrínseca e extrínseca, com o desempenho acadêmico. Os autores realizaram uma meta-análise (estudo 1), e uma série de três estudos empíricos (estudos 2, 3 e 4) para examinar, sistematicamente, a contribuição da motivação para o desempenho escolar. O estudo 1 indicou que a motivação intrínseca possui importante papel na previsão do desempenho acadêmico. Os estudos 2 e 3 analisaram alunos do ensino médio e universitário no Canadá, enquanto o estudo 4 analisou na Suécia. Ambos os estudos apontaram que a motivação intrínseca foi o único tipo de motivação relacionada positivamente com o desempenho acadêmico observado ao longo de um ano. Já a desmotivação apresentou associação significativa a um menor desempenho acadêmico nos estudos 3 e 4. No geral, os autores convergem para a relevância da motivação intrínseca no sucesso acadêmico dos indivíduos (Taylor et al., 2014).

Por sua vez, Borges et al. (2017) analisaram as relações entre desempenho acadêmico e motivação dos estudantes do curso de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira, à luz da Teoria da Motivação. A população do estudo foi composta por 849 alunos, das turmas do 2º ao 10º período do curso, tendo como amostra final 309 respondentes de um questionário, com 30 itens que abordaram os pontos do *continuum* de autodeterminação. A metodologia consistiu em análise descritiva, análise fatorial exploratória e estimação de regressão linear múltipla. As conclusões apresentadas sinalizaram relações significativas entre motivação e desempenho acadêmico. Os fatores associados à motivação intrínseca e à motivação extrínseca por regulação identificada relacionaram-se, de forma positiva, com o desempenho acadêmicos dos discentes. Já o fator derivado da motivação por regulação extrínseca introjetada correlacionou-se de maneira negativa com o rendimento acadêmico. Em suma, os achados apontaram que a relação existente entre motivação e desempenho acadêmico do discente depende do tipo de motivação de cada um (Borges et al., 2017).

Para além da questão da motivação, cabe destacar outros determinantes do desempenho acadêmico. Autores como Corbucci (2007) e Glewwe et al. (2011) fazem um agrupamento em três categorias, a saber: i) variáveis relacionadas ao corpo discente (*background* familiar e

características individuais); variáveis relacionadas à instituição (recursos tecnológicos e didáticos, infraestrutura, dentre outros); e variáveis relacionadas ao corpo docente (titulação, formação pedagógica, dentre outras). Hanushek (2010) ainda acrescenta que o desempenho acadêmico pode ser afetado por fatores controlados pelo poder político e por fatores não controláveis que, por sua vez, seriam representados por características sociodemográficas. Assim, Santos (2012, p.193) destaca que o desempenho "é afetado pela interação entre características próprias dos discentes, como aspectos pessoais, socioeconômicos e os insumos das instituições de ensino".

Nesse sentido, Araújo et al. (2013) destacam que existem vários aspectos que podem influenciar o desempenho final obtido nas disciplinas cursadas durante a graduação, sendo alguns de fácil mensuração, como o sexo e a idade, por exemplo, enquanto outros são de maior complexidade, tais como a qualidade do acervo de uma biblioteca. Analogamente, as medidas de mensuração do desempenho acadêmico também podem apresentar maior simplicidade ou complexidade, a depender dos objetivos estabelecidos, a saber: i) nota de uma avaliação e/ou de uma disciplina, ii) notas médias do período e/ou acumulada, e iii) notas advindas de exames externos às IES, como Enade, por exemplo (Miranda et al., 2015).

Ferreira (2015), ao investigar as variáveis significativas na explicação do resultado do exame do Enade 2012 em Ciências Contábeis, encontrou resultados que apontam que as características e atitudes dos alunos são responsáveis por aproximadamente 90% da determinação do desempenho acadêmico, enquanto as variáveis correspondentes ao nível da instituição respondem por cerca de 10%.

Araújo (2021) analisou a relação entre a implementação de políticas de ações afirmativas e o desempenho acadêmico de estudante de uma IES pública brasileira, também com foco no curso de Ciências Contábeis. A pesquisa abarcou um período de 15 anos, entre 2005 a 2019, e encontrou como principais achados uma relação negativa e estatisticamente significativa para variáveis relacionadas às cotas, o que sugere um desempenho inferior para estudantes cotistas. Ainda, de forma similar à Ferreira (2015), Araújo (2021) também encontrou significância em variáveis relacionadas às características dos estudantes, tais como sexo, escolaridade da mãe, situação profissional, dentre outras.

Acerca das características no nível aluno, algumas ganham destaque pela literatura, com uma relação prévia já esperada. Barros et al. (2001) ressaltam que a escolaridade dos pais, em especial a da mãe, é um decisivo preditor do desempenho escolar. A tendência é que quanto maior for o nível de escolaridade dos pais, melhor tende a ser o desempenho acadêmico dos filhos, uma vez que serão menores as dificuldades e os custos decorrentes do processo de aprendizagem.

Barros et al. (2001) também destacam a renda familiar como decisiva para um melhor desempenho acadêmico, o que pode estar estreitamente relacionado ao nível de escolaridade dos pais. Um maior nível de escolaridade no ambiente familiar é favorável a um aumento de renda, além de ser um fator redutor do custo da educação dos filhos e aumentar a busca por escolaridade.

Em suma, o desempenho acadêmico é um tema multifacetado e muitas pesquisas têm abordado os seus possíveis determinantes, com variáveis como sexo, idade, renda, situação profissional, estado civil, escolaridade dos pais, dentre outras (Waiselfisz, 2000; Barros et al., 2001; Jesus & Laros, 2004, Duckworth & Seligman, 2006; Santos, 2012; Araújo et al., 2013; Miranda et al., 2014, Golgher et al., 2014, Ferreira, 2015, Araújo, 2021). Não obstante, todo o processo que envolve o tema desempenho acadêmico é complexo, envolvendo diversas variáveis e possibilidades (Miranda et al., 2014), o que abre espaço para que novas relações sejam exploradas, assim como o fator motivação na escolha do curso mediante o contexto do SiSU.

2.4 Ingresso no Ensino Superior - O SiSU

Ao ser criado pelo governo federal brasileiro em 2010, o SiSU se tornou uma alternativa aos vestibulares realizados até então, de forma descentralizada, pelas IES públicas. A sua criação apresentou três vantagens básicas em comparação aos tradicionais vestibulares, sendo o ganho institucional a primeira delas, dado que seria um processo de seleção com menos custos e mais eficiente. A redução de custos decorre da eliminação de um vestibular próprio realizado pelas instituições, enquanto a eficiência estaria atrelada ao processo facilitado de ocupação das vagas, uma vez que estudantes de todo o país poderiam se candidatar a diversas instituições participantes, sem a necessidade de preparo para vestibulares específicos (Nogueira et al., 2017).

A segunda vantagem, diretamente relacionada à primeira, diz respeito à possibilidade de uma maior mobilidade geográfica dos estudantes, propiciando um intercâmbio acadêmico e cultural, além da integração do país. Desse modo, dada a possibilidade de participação em diversos processos seletivos de IES de todo o país, uma maior parte dos estudantes poderia ser estimulada a estudar fora da sua região de origem. Já a terceira vantagem se destaca pela possibilidade do efeito da inclusão social do SiSU. Há uma maior possibilidade de candidatos mais pobres se candidatarem a cursos e instituições que, caso ainda fossem adeptos ao vestibular tradicional, poderiam se tornar inacessíveis (Nogueira et al., 2017).

Nesse contexto, a articulação do SiSU com a lei de reserva de vagas do ano de 2012, Lei de Cotas, se configura como um importante marco, ao passo que a citada lei destina, no mínimo, cinquenta por cento das vagas em instituições federais de educação superior aos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Ainda, metade dessas vagas reservadas devem ser destinadas para estudantes da rede pública com renda familiar por indivíduo igual ou inferir a um salário-mínimo e meio. Há previsão, também, para que dentro dos dois conjuntos de cotas seja garantido um percentual de vagas para pretos, pardos e indígenas (Nogueira et al., 2017). Mais recentemente, em 2016, a Lei n.º 13.409, de 28 de dezembro de 2016, trouxe alterações à Lei de Cotas, garantindo, também, reserva de vagas para pessoas com deficiência (PCD).

Apesar das alterações ocorridas na forma de ingresso ao longo do tempo, visando ganhos institucionais, algumas questões importantes passaram a ter mais destaque no cenário educacional como, por exemplo, uma ampliação das vagas ociosas, decorrente da evasão de estudantes que foram motivados, estrategicamente, a fazerem a escolha pelo curso em função das regras do funcionamento operacional do SiSU. O aumento da mobilidade social e a promessa de maior inclusão social também trouxeram questionamentos quanto às suas efetividades, o que pode estar relacionado com as condições reais dos estudantes para se beneficiarem das oportunidades formalmente oferecidas a todos (Nogueira et al., 2017).

Cabe destacar que o funcionamento operacional do SiSU se pauta numa forma de seleção em etapa única de inscrição. Para a participação na seleção é obrigatório apresentar a nota do ENEM do último ano ao que se está pleiteando a entrada no ensino superior (UFMG, 2022). Por sua vez, a prova do ENEM consiste em uma avaliação estruturada em quatro áreas de conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias;

ciências da natureza e suas tecnologias; e matemática e suas tecnologias, que, ao todo, somam 180 questões, além de uma redação de um texto dissertativo-argumentativo. A prova é aplicada em dois dias, podendo ser feita por qualquer pessoa que já concluiu o ensino médio ou está concluindo, além de treineiros, representados pelos alunos que não concluíram o ensino médio (INEP, n.d.-b).

Em continuidade, com a nota obtida no ENEM, o candidato preenche um formulário no site do MEC, com duas opções de curso e modalidade de ampla concorrência ou reserva de vagas, com a possibilidade de alterar as suas opções enquanto o período de inscrição ainda estiver aberto. A nota de corte de cada curso é a nota do último candidato classificado e convocado para a matrícula na primeira chamada, variando de curso para curso. Ao final de cada dia de inscrição, o sistema SiSU permite que o candidato veja a nota de corte no curso escolhido (UFMG, 2022), o que permite que seja feita uma readequação estratégica, caso a nota do candidato esteja abaixo da nota de corte do curso.

De modo geral, cabe destacar que as consequências advindas do funcionamento do SiSU são complexas e se diferenciam conforme os cursos, o que demanda análises detalhadas antes de qualquer avaliação conclusiva (Nogueira et al., 2017). Nesse sentido, o estudo de Pires (2019) verificou a existência de diferenças no perfil e no desempenho acadêmico dos estudantes de Ciências Contábeis de uma instituição pública, nos períodos pré e pós SiSU. A população do estudo foi composta pelos estudantes do referido curso da UFBA, tendo sido selecionada uma amostra com ingressantes pelo SiSU a partir do primeiro semestre do ano de 2014, com vistas a comparar com os quatro anos anteriores ao SiSU (2010 a 2013). A metodologia consistiu na estimação de modelos de regressão múltipla, tendo o desempenho acadêmico como variável explicada, mensurado pela nota em duas disciplinas específicas de contabilidade e a média geral acumulada (MGA). Os principais resultados indicaram que, no início do curso, os estudantes pós-SiSU tiveram desempenho acadêmico inferior. Contudo, ao final do curso, observou-se que não há diferença estatística de médias dos graduados, o que sugere que o SiSU não tenha afetado o desempenho acadêmico dos concluintes para a amostra analisada. O estudo concluiu, ainda, que o baixo desempenho inicial observado pós-SiSU pode estar atrelado à falta de motivadores ou interesse do discente para permanecer no curso, sendo que um desempenho acadêmico inferior favorece a evasão (Pires, 2019).

Já Ribeiro e Morais (2020) tiveram como objetivo compreender a dinâmica estabelecida entre o SiSU e a evasão, mediante as estratégias de escolha do curso, da natureza das motivações e das expectativas em relação ao ensino superior pelos alunos ingressantes nos bacharelados interdisciplinares da UFBA, no ano de 2016. Para tanto, adotou-se a aplicação de um questionário, sendo a amostra final composta por 128 respondentes. Os resultados indicaram que a facilidade do acesso ao ensino superior, permitida a partir da dinâmica do SiSU, aumenta a chance de ingresso em uma graduação não desejada, o que levará os estudantes a uma relação distante com o curso.

Carvalho (2022) analisou as mudanças ocorridas no perfil e na trajetória dos estudantes evadidos do curso de Ciências Contábeis da UFRN, visando estabelecer relações com a forma de ingresso na instituição, via vestibular no primeiro semestre do ano de 2013 e via ENEM/SiSU no segundo semestre do mesmo ano. Foi utilizada uma abordagem qualitativa, com análise documental, aplicação de questionários, entrevistas e análise de conteúdo. A população do estudo foi composta por 79 discentes evadidos, sendo 28 que ingressaram via vestibular e 51 ingressantes pelo SiSU. Ao final, foram realizadas 20 entrevistas, a partir de 21 questionários respondidos. Os achados de Carvalho (2022) indicaram um aumento no indicador de evasão após a adesão ao SiSU, assim como uma alteração no perfil do discente evadido, caracterizado pelo aumento no percentual de alunos solteiros e do sexo feminino a evadirem do curso de Ciências Contábeis. A autora ainda constatou que a mobilidade possibilitada pelo SiSU passou a ser um fator contributivo para a evasão. A conclusão da pesquisa evidencia a necessidade de rever a política do SiSU no que se refere à escolha do curso, com vistas a garantir uma melhor adequação entre interesses e escolhas profissionais.

O que se percebe é que o contexto trazido pelo SiSU passou a se relacionar com importantes constructos teóricos, tais como a motivação para o ingresso no curso, a evasão e o desempenho acadêmico. Essa inter-relação evidencia uma lacuna importante na literatura, especialmente no que tange aos efeitos que essa forma de ingresso trouxe ao contexto educacional. Diante disso, a próxima seção estabelece as relações dos constructos teóricos e apresenta as hipóteses desta pesquisa.

2.5 Modelo Teórico e Hipóteses da Pesquisa

O ponto de partida para a evidenciação das relações entre os constructos teóricos trabalhados nesta pesquisa tem como alicerce principal a Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2000, 2017, 2020), a qual, predominantemente, é utilizada em contextos educacionais, categorizada em dois principais tipos de motivação: i) a motivação intrínseca, caracterizada pelo interesse genuíno, prazer ou satisfação na realização das tarefas e atividades; e ii) a motivação extrínseca, caracterizada pela influência e pressão de fatores externos, relacionados à possibilidade de ganho futuro, recompensa, prestígio e reputação.

Ambos os tipos de categorização da motivação influenciam a escolha profissional do estudante e, consequentemente, o seu posterior sucesso ou fracasso acadêmico, afetando o desempenho e a permanência na educação superior. A motivação intrínseca tem sido associada a um melhor desempenho acadêmico, persistência nas atividades escolares, integração acadêmica e menor abandono escolar (Clark et al., 2014; Taylor et al., 2014; Jeno et al., 2018; Ryan & Deci, 2020, Ozdil et al., 2025). Já a motivação extrínseca, quando comparada com a intrínseca, é mais sugestiva de que seja um fator de risco que comprometa o sucesso acadêmico, associando-se de forma positiva com a intenção de abandono escolar e negativa com o desempenho acadêmico (Taylor et al., 2014; Ryan & Deci, 2020; Moreli et al., 2021).

Para além das relações citadas anteriormente, cabe destacar que tanto a evasão, quanto o desempenho acadêmico, não devem ser vistos apenas como uma associação direta dos tipos de motivação. A evasão também é influenciada pela bagagem familiar, pelos atributos individuais do estudante e pela educação pregressa, conforme Tinto (1975). Já o desempenho acadêmico também é afetado por questões relacionadas ao corpo discente, à instituição e ao corpo docente (Corbucci, 2007; Glewwe et al., 2011).

Diante de tais constructos teóricos, o cenário educacional brasileiro, marcado por uma expansão das políticas de acesso ao ensino superior (Senkevics, 2021), passou a contar com um novo formato centralizado de ingresso, representado pelo SiSU, cuja lógica de ingresso, baseada no desempenho no ENEM, possibilita ao candidato fazer escolhas mais condicionadas e estratégicas, o que pode levar a um desalinhamento com o curso escolhido, com consequências futuras para o desempenho acadêmico e a evasão, devido a baixos motivadores intrínsecos

(Nogueira & Nonato, 2017; Nonato, 2018; Pires, 2019; Ribeiro & Morais, 2020; Carvalho, 2022).

Portanto, a partir da revisão da literatura e dos desdobramentos possíveis que envolvem as relações entre as motivações na escolha do curso, a evasão e o desempenho acadêmico e, ainda, considerando as possíveis influências da adoção do modelo SiSU, o que poderia alterar a força da relação entre a motivação intrínseca sobre a evasão e o desempenho, foram elaboradas as hipóteses testadas nesta pesquisa, conforme detalhadas na sequência:

H_1: Estudantes motivados intrinsecamente no momento da escolha do curso apresentam menor probabilidade de evadir do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG.

H_2: Estudantes motivados intrinsecamente no momento da escolha do curso, a partir da adoção do modelo de ingresso ao ensino superior pelo SiSU, apresentam maior probabilidade de evadir do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG.

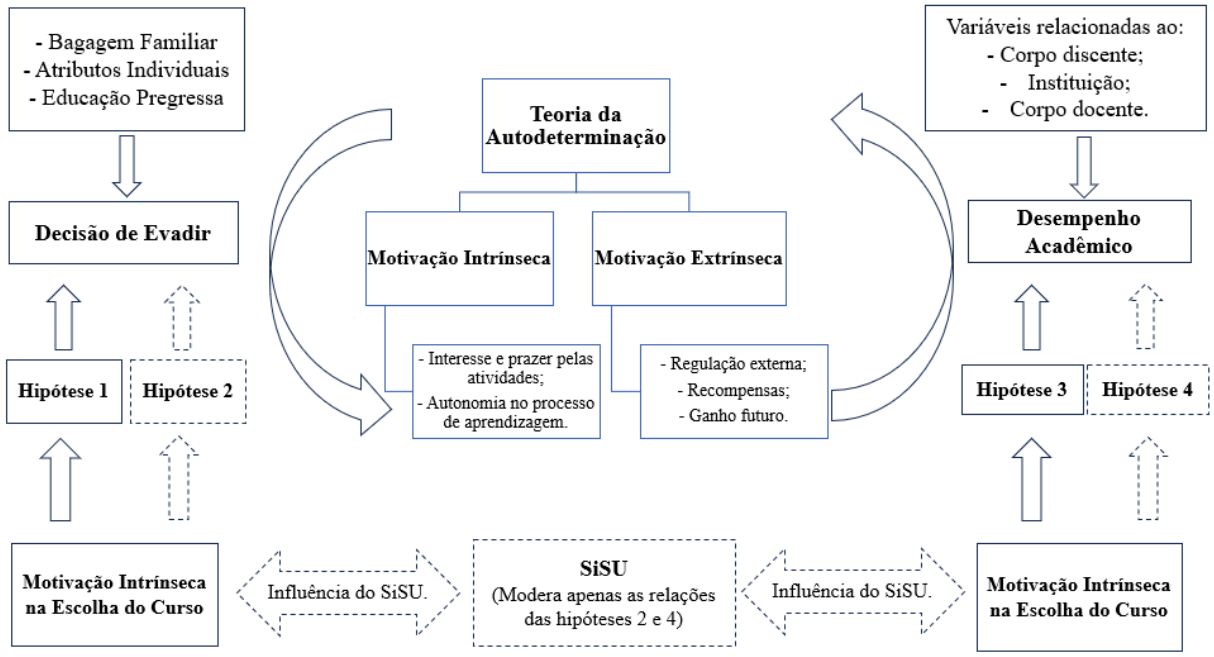
H_3: Estudantes motivados intrinsecamente no momento da escolha do curso apresentam, em média, desempenho acadêmico mais elevado no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG.

H_4: Estudantes motivados intrinsecamente no momento da escolha do curso, a partir da adoção do modelo de ingresso ao ensino superior pelo SiSU, apresentam, em média, uma redução no desempenho acadêmico no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG.

Após a apresentação das hipóteses, elaborou-se um modelo teórico, com vistas a ilustrar as relações testadas a partir de todos os constructos. O esquema visual está representado pela Figura 4.

Figura 4

Modelo teórico proposto para a tese



Nota. Elaborado pelo autor.

O modelo proposto pela Figura 4 busca explicar as relações propostas pelas quatro hipóteses estabelecidas. Ao centro do modelo, na parte superior, está representada a Teoria da Autodeterminação, alicerce teórico principal desta pesquisa, segregada em motivação intrínseca e extrínseca, assim como os processos associados derivados de cada tipo de motivação. Ainda ao centro, um pouco mais abaixo, foi representado o SiSU como uma variável contextual moderadora. Cabe destacar que o SiSU não é apresentado só como um contexto, mas como uma condição que pode vir a modificar as relações esperadas entre as variáveis. A representação visual do SiSU está destacada de forma tracejada no modelo teórico.

Ao lado esquerdo do modelo, na parte superior, são apresentados os três pilares do modelo de Tinto (1975) que influenciam a decisão ou não de evadir, a saber: a bagagem familiar, os atributos individuais e a educação pregressa. No esquema visual, a seta dos três pilares está direcionada para a decisão de evadir do curso. Mais ao final, no mesmo lado esquerdo, está a motivação intrínseca na escolha do curso, que foi analisada sob as hipóteses 1 e 2. Assim, a partir dos resultados da pesquisa, o modelo foi preenchido com as relações encontradas. Cabe ressaltar que o SiSU modera apenas a relação proposta pela hipótese 2. As representações visuais do tipo de motivação intrínseca e das hipóteses 1 e 2 também estão direcionadas para a decisão de evadir do curso.

Já ao lado direito, na parte superior, estão representados os três principais agrupamentos que podem afetar o desempenho acadêmico: as variáveis relacionadas ao corpo discente, à instituição e ao corpo docente. No esquema visual, a seta dos três agrupamentos está direcionada para o desempenho acadêmico. Mais ao final, no mesmo lado direito, está a motivação intrínseca na escolha do curso, que foi analisada sob as hipóteses 3 e 4. Assim, a partir dos resultados da pesquisa, o modelo foi preenchido com as relações encontradas. Cabe ressaltar que o SiSU modera apenas a relação proposta pela hipótese 4. As representações visuais do tipo de motivação intrínseca e das hipóteses 3 e 4 também estão direcionadas para o desempenho acadêmico.

A partir da apresentação do modelo teórico proposto pela pesquisa e do estabelecimento das hipóteses, sendo H_1 e H_3 com efeitos diretos e H_2 e H_4 com efeitos moderados pelo SiSU, o próximo tópico aborda os procedimentos metodológicos adotados para o cumprimento dos objetivos estabelecidos.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, detalham-se os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, compreendendo: características da pesquisa; definição da população, da amostra e dos procedimentos da coleta de dados; apresentação das variáveis dependentes e independentes; proposições dos modelos estatísticos e técnicas de análise dos dados.

3.1 Definição das Características da Pesquisa

Este estudo caracteriza-se, quanto aos seus objetivos, como uma pesquisa descritiva, dado que descreve as características dos ingressantes do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG e os principais motivos que os fizeram escolher a respectiva graduação, antes e após o SiSU. Ademais, o estudo busca identificar as possíveis relações existentes entre a motivação na escolha do curso, a evasão e o desempenho acadêmico, antes e após o SiSU. Conforme Collis e Hussey (2005), estudos descritivos objetivam descrever o comportamento dos fenômenos analisados.

Em relação à estratégia utilizada, este estudo classifica-se como documental. A natureza documental do estudo deve-se ao fato da utilização de documentos como fonte de dados e informações, sendo que, nesta pesquisa, foi utilizado o banco de matrículas da UFMG no período alvo da análise.

No tocante à abordagem do problema, a pesquisa caracteriza-se como quantitativa, ao utilizar técnicas e recursos estatísticos para o processo de coleta e tratamento dos dados, assim como nas proposições dos modelos estatísticos. A pesquisa tem como base epistemológica o positivismo, pautada na utilização de métodos quantitativos e testes estatísticos.

3.2 População, Amostra e Base de Dados

Conforme descrito pela UFMG (n.d.-b), “o curso de Ciências Contábeis forma profissionais capazes de gerenciar a contabilidade de entidades, de tomar decisões adequadas e oportunas ao destino das organizações e de prestar contas da gestão perante a sociedade”. Ele é oferecido na Faculdade de Ciências Econômicas (FACE), na modalidade presencial, no período noturno, com carga horária total de 3.060 horas, tendo uma duração padrão de 10 semestres e máxima

de 17. O curso é um dos pioneiros na educação superior contábil do Brasil, uma vez que, apenas em 1945, foi inaugurado o ensino universitário na área. Na UFMG, ele teve início no mesmo ano, sob o nome de Ciências Contábeis e Atuariais, passando, em 1953, a se chamar Ciências Contábeis (UFMG, n.d.-b).

A base de dados disponibilizada para o presente estudo contemplou, inicialmente, toda a população com os ingressantes da graduação em Ciências Contábeis matriculados na UFMG no período de 2005 a 2023, o que perfaz um total de 19 anos, sendo nove anos antes da implantação do SiSU, 2005 a 2013, e dez anos após a implantação do SiSU, 2014 a 2023, correspondente a um total de 38 turmas, visto que o curso conta com duas entradas semestrais.

Importante destacar que as transformações ocorridas nos processos seletivos ao longo desses anos aconteceram de forma concomitante com as políticas de ações afirmativas (Nonato, 2018; Nogueira et al., 2017). Na Tabela 1, apresenta-se um resumo com as principais características das formas de ingresso na UFMG nos anos de 2005 a 2023.

Tabela 1

Características dos processos seletivos da UFMG

Anos	Processo Seletivo		Ação Afirmativa
	1ª Etapa	2ª Etapa	
2005 a 2008	UFMG	UFMG	Não há
2009 a 2010	UFMG	UFMG	Bônus de 10% e 15%
2011 a 2012	ENEM	UFMG	Bônus de 10% e 15%
2013	ENEM	UFMG	Lei de Cotas - 12,5%
2014	SiSU		Lei de Cotas - Cotas 25%
2015	SiSU		Lei de Cotas - Cotas 37,5%
2016 a 2017	SiSU		Lei de Cotas - Cotas 50%
2018 a 2023	SiSU		Lei de Cotas - 50% (incluindo PCD)

Nota. Adaptado de Araújo (2021) e Pró-reitoria de Graduação (Prograd, 2019).

De acordo com a Tabela 1, observa-se que a UFMG adotou o vestibular em formato de duas etapas para a forma de ingresso no período de 2005 a 2013, sendo que, em 2011, o ENEM passou a ser adotado como primeira etapa. A partir de 2014, a UFMG aderiu ao SiSU como etapa única, utilizando a nota do ENEM, sendo essa a forma de ingresso até o ano de 2023. Em relação às políticas de ações afirmativas, a UFMG aderiu à concessão de bônus de dez e quinze por cento a partir do vestibular do ano de 2009, migrando para a Lei de Cotas, gradativamente, a partir do ano de 2013 (Nonato, 2018; Nogueira et al., 2017).

Nesse cenário, o período adotado por esta pesquisa, 2005 a 2023, se justifica pela possibilidade de explorar os anos que antecedem ao SiSU, assim como após o SiSU, o que permitiu mapear como o perfil do ingressante no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG modificou-se ao longo de quase duas décadas. Contudo, cabe frisar que um ingressante do ano de 2022, por exemplo, ainda matriculado ao final de 2023, poderia vir a evadir do curso nos anos seguintes. Assim, para fins de modelagem estatística relacionada à evasão, houve o devido tratamento da base de dados, estando devidamente explicitados os parâmetros adotados no tópico correspondente.

O acesso à base de dados foi concedido pela instituição em análise, tendo sido submetido à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG e tendo como Parecer final o status "Aprovado". O Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) é representado pela sequência numérica: 20423319.3.0000.5149. Destaca-se, também, que todos os dados e informações disponibilizados pelo banco de matrículas preservam a identificação pessoal dos estudantes, o que garante a privacidade dos indivíduos.

A base de dados conta com informações que contemplam características sociais e acadêmicas dos estudantes. Os dados de natureza acadêmica apresentam informações armazenadas pela Diretoria de Registro e Controle Acadêmico (DRCA) e os dados socioeconômicos contemplam informações derivadas de questionários que foram respondidos quando do ingresso no curso de Ciências Contábeis da UFMG, durante as etapas do processo.

Os dados apresentam informações individuais, semestrais, relacionadas às disciplinas e socioeconômicas. No tocante às informações socioeconômicas, o banco de dados apresenta um questionário com um total de 77 questões que foram respondidas pelos ingressantes quando do momento de entrada na UFMG. O Anexo A apresenta um modelo do questionário socioeconômico que é aplicado pela UFMG, contendo todas as perguntas e respostas disponíveis aos ingressantes no curso de Ciências Contábeis ao longo dos anos de 2005 a 2023.

Todavia, vale ressaltar que durante o período temporal informado, houve mudanças no questionário, mediante acréscimo ou supressão de questões. Assim, uma pergunta disponível no questionário do ano de 2005, por exemplo, poderia não estar mais disponível no ano de 2010. Nesse sentido, tornou-se necessário fazer a compatibilização das respostas para todo o período

disponível na base de dados, mantendo-se uma padronização que permitisse estabelecer as estatísticas descritivas e os modelos econométricos adequados.

Importante destacar que, dentre todas as perguntas disponíveis no questionário socioeconômico, uma delas abrange a variável explicativa principal proposta por este estudo, a motivação para a escolha do curso de graduação em Ciências Contábeis. Na Figura 5, apresenta-se o agrupamento de todas as informações disponíveis na base de dados.

Figura 5

Agrupamento das informações disponíveis na base de dados

Grupo	Principais Informações
Informações individuais	Data de nascimento, sexo, cor/raça, modalidade de ação afirmativa, modalidade da vaga, forma de ingresso, semestre de ingresso, dentre outras.
Informações semestrais	Semestre de ocorrência, forma de admissão, semestre ingresso no curso, situação final no semestre, Rendimento Semestral Global (RSG), Nota Semestral Global (NSG), carga horária integralizada e restante, dentre outras.
Informações relacionadas às disciplinas	Semestre, código da disciplina, nome da disciplina, código da turma, nota final do estudante na disciplina, frequência na disciplina, resultado na disciplina, modalidade da disciplina, dentre outras.
Informações socioeconômicas	Estado de nascimento, estado civil, renda, bens no domicílio, escolaridade dos pais, ocupação dos pais, rede de ensino onde cursou o ensino médio, motivação para a escolha do curso, dentre outras.

Nota. Elaborada pelo autor.

Após a análise e compatibilização de todas as informações disponíveis na base de dados, apenas os ingressantes no ensino superior que tiveram como forma de admissão a participação em processo seletivo via vestibular ou SiSU foram mantidos, excluindo-se, assim, quem havia ingressado via obtenção de novo título, refugiados políticos, reopção de curso e transferências, dado que, para tais formas de acesso excluídas, originalmente, a escolha inicial da graduação não foi pelo curso de Ciências Contábeis, o que tornam incompatíveis as respostas do questionário socioeconômico para esses ingressantes. Assim, a amostra derivada da população inicial foi composta por 1.523 ingressantes no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG, no período de 2005 a 2023.

3.3 Variáveis Analisadas

Nas seções seguintes, apresentam-se a variável explicativa principal proposta pelo modelo, a motivação para a escolha do curso, e a variável que captou a influência do SiSU. Ainda,

apresentam-se as variáveis dependentes e as variáveis de controle tratadas nesta pesquisa, assim como as *proxies* que foram utilizadas.

3.3.1 Variáveis Independentes de Interesse - Motivação e Influência do SiSU

As variáveis independentes de interesse propostas por esta pesquisa são a motivação e a influência do SiSU. A variável relacionada à motivação para a escolha do curso de graduação em Ciências Contábeis foi composta de forma categórica (qualitativa). Foi construída uma variável binária, ou variável *dummy*, que assume valor 0 na ausência do atributo considerado pela variável e valor 1 na presença do atributo (Gujarati & Porter, 2011).

No questionário socioeconômico respondido pelos ingressantes no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG, disponibilizado na base de dados desta pesquisa, são apresentadas seis opções de motivações para a escolha do curso, a saber:

i. Interesse na área;
ii. Facilidade de aprovação no processo seletivo para ingresso no ensino superior;
iii. Influência da família e/ou de terceiros;
iv. Possibilidade de inserção no mercado de trabalho;
v. Prestígio social da profissão;
vi. Outro.

A partir das opções apresentadas e com base na literatura, as motivações foram agrupadas em fatores intrínsecos e extrínsecos. Dessa maneira, a opção "interesse na área" foi classificada como um tipo de motivação intrínseca, devido a sua forma autônoma, a partir de um senso de escolha e interesses pessoais (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000, 2017, 2020; Taylor et al., 2014; Borges et al., 2017). Por sua vez, as demais opções, com exceção da motivação "Outro", foram classificadas como extrínsecas, devido à forma controlada de escolha, a partir de regulações, pressões e condições externas. Assim, caracterizaram-se como motivações extrínsecas: i) facilidade de aprovação no processo seletivo para ingresso no ensino superior; ii) influência da família e/ou de terceiros; iii) possibilidade de inserção no mercado de trabalho; e iv) prestígio social da profissão (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000, 2017, 2020; Taylor et al., 2014; Borges et al., 2017). A opção "Outro", pelo fato de não permitir uma classificação

direta e poder incluir tanto fatores intrínsecos, quanto extrínsecos, não foi considerada para fins de estimação dos modelos estatísticos.

No processo de modelagem estatística, a variável motivação assumiu valor 1 quando a resposta disponível no questionário era pela opção “Interesse na área”, considerada como um tipo de motivação intrínseca. Já quando a resposta era uma das opções consideradas como motivação extrínseca, a variável assumiu valor 0. A forma de categorização, com o agrupamento das opções extrínsecas, justifica-se pelo fato de 86% das respostas consideradas como extrínsecas indicarem a opção “possibilidade de inserção no mercado de trabalho” como motivação para a escolha do curso de Ciências Contábeis da UFMG, não sendo viável criar mais de uma *dummy* relacionada aos tipos de motivação. A variável motivação foi representada pelo código MOT. Espera-se que estudantes motivados intrinsecamente apresentem relação negativa com a evasão, com menor probabilidade de abandonar o curso, e relação positiva com o desempenho acadêmico, conforme balizado na literatura (Clark et al., 2014; Taylor et al., 2014; Jeno et al., 2018; Ryan & Deci, 2020, Ozdil et al., 2025).

No que concerne à captação da influência da forma de ingresso na graduação, se via SiSU ou processo vestibular, incluiu-se uma variável dicotômica, que assumiu valor 1 para o ingressante pelo SiSU e 0 caso contrário, sendo representada pelo código SiSU. Ademais, foi feita a interação entre a variável motivação e SiSU, com o objetivo de captar como o SiSU influenciou as relações da motivação com a evasão e com o desempenho acadêmico dos estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG, sendo representada no modelo estatístico pelo código MOTSiSU. Em relação aos sinais esperados das variáveis relacionadas ao SiSU, espera-se uma relação positiva com a evasão, indicando maior probabilidade de evadir do curso, e negativa com o desempenho acadêmico. A sustentação para os sinais esperados pauta-se no possível desalinhamento com o curso escolhido a partir do SiSU, conforme indicado pela literatura (Nogueira & Nonato, 2017; Nonato, 2018; Pires, 2019; Ribeiro & Morais, 2020; Carvalho, 2022).

3.3.2 Variáveis Dependentes

3.3.2.1 Evasão

Uma das variáveis dependentes propostas por esta pesquisa é a evasão. A partir das informações acadêmicas disponibilizadas nas bases de matrículas da UFMG, foi possível identificar quais estudantes que ingressaram na instituição e que concluíram o curso de Ciências Contábeis, quais evadiram e quais ainda permanecem matriculados. Assim, similarmente a Durso e Cunha (2018), classificou-se os discentes em dois grupos: evadidos e não evadidos. Essa variável, de natureza qualitativa, assumiu valor 1 na presença do atributo (evasão) e 0 caso contrário.

No entanto, levando em consideração o tempo padrão de duração do curso de Ciências Contábeis da UFMG, que é de 5 anos, e, ainda, a possibilidade de extensão desse período para a conclusão da graduação, tornou-se necessário adotar algumas premissas para fins de modelagem estatística. Na Tabela 2, apresenta-se a situação na UFMG de acordo com o ano de entrada para o total dos 1.523 ingressantes disponíveis na base de dados.

Tabela 2
Situação na UFMG de acordo com o ano de ingresso

	Conclusão		Excluído		Matriculado		Total	
Ano de Ingresso	**Absoluto**	**Relativo (%)**	**Absoluto**	**Relativo (%)**	**Absoluto**	**Relativo (%)**	**Absoluto**	**Relativo (%)**
2005	66	83%	14	18%	0	0%	80	100%
2006	56	70%	24	30%	0	0%	80	100%
2007	50	63%	28	35%	2	3%	80	100%
2008	50	63%	30	38%	0	0%	80	100%
2009	46	58%	32	40%	2	3%	80	100%
2010	55	69%	25	31%	0	0%	80	100%
2011	48	60%	31	39%	1	1%	80	100%
2012	44	55%	35	44%	1	1%	80	100%
2013	54	68%	23	29%	3	4%	80	100%
2014	37	48%	38	49%	2	3%	77	100%
2015	34	43%	43	54%	2	3%	79	100%
2016	34	43%	39	49%	7	9%	80	100%
2017	29	34%	46	54%	10	12%	85	100%
2018	23	28%	34	41%	25	30%	82	100%
2019	13	16%	18	23%	48	61%	79	100%
2020	0	0%	17	22%	60	78%	77	100%
2021	0	0%	25	31%	56	69%	81	100%
2022	0	0%	19	23%	63	77%	82	100%
2023	0	0%	6	7%	75	93%	81	100%
Total	**639**	**42%**	**527**	**35%**	**357**	**23%**	**1523**	**100%**

Nota. Elaborada pelo autor.

Conforme a Tabela 2, a partir do ano de 2017 já há uma queda no percentual de conclusão, quando comparado com o ano de 2016, saindo de 43% em 2016 para 34% em 2017, o que é esperado, pois esses estudantes ainda estariam cursando a graduação. Analogamente, o percentual de matriculados a partir do ano de 2017 começa a aumentar progressivamente nos anos seguintes, o que reflete o tempo necessário para a finalização do curso. Assim, para fins de modelagem e tratamento da variável evasão, adotou-se até o ano de 2016 como período temporal final, partindo-se do princípio de que, até esse ano, a maior parte do corpo discente já teria concluído ou evadido do curso, o que possibilitou um número de observações suficiente para a realização da pesquisa e para a validação do modelo.

Além do marco temporal final até o ano de 2016, durante o processo de modelagem, ao incluir uma das variáveis de controle, representativa da graduação prévia do estudante, o *software* utilizado na estimação do modelo, o R, fez a exclusão das observações relativas aos anos de 2005 a 2007, tendo em vista que a pergunta que tratava da graduação prévia no questionário socioeconômico só passou a ser aplicada a partir do ano de 2008. Consequentemente, dada a relevância indicada pela literatura para a variável e considerando a validação do modelo com a inclusão dela, a variável foi mantida, o que, na prática, definiu o ano de 2008 como marco temporal inicial para fins de modelagem da subamostra da evasão. Logo, o modelo estimado considerou as observações dos anos de 2008 a 2016, além de não incluir as observações dos estudantes que declararam a motivação para ingresso no curso como “Outro”.

Além da definição do marco temporal, avaliou-se, a partir do banco de dados, a possibilidade do controle pela evasão forçada (por exemplo: rendimento insuficiente, infrequência, tempo esgotado, dentre outros) e pela evasão no primeiro ano do curso. A sugestão por esse tipo de controle parte dos estudos de Spady (1970, 1971) e Tinto (1975), os quais apontam que pesquisas relacionadas à evasão precisam levar em consideração as diferenças entre as formas de evadir do curso. No entanto, a base de dados não dispunha das informações acerca das razões que levaram os estudantes a evadirem do curso de Ciências Contábeis da UFMG, não sendo possível identificar quais evasões poderiam ser classificadas como “forçadas”.

Ainda, Tinto (1975) infere que a evasão ocorrida no primeiro ano do curso pode apresentar diferenças da evasão ocorrida nos anos posteriores. Conforme apresenta a Tabela 3, elaborada a partir das informações disponíveis na base de dados, constatou-se que apenas 7,74% da

subamostra evadiu no primeiro ano da graduação e, devido à baixa porcentagem de observações, o modelo estimado no presente estudo não controla pelo período que se deu a evasão. Portanto, tal como Durso e Cunha (2018), todas as observações de evadidos presentes na base de dados receberam igual tratamento.

Tabela 3

Distribuição de concluintes e evadidos, por período de ocorrência da evasão

Discentes	**Total**	
	Absoluto	**Relativo (%)**
Total	**659**	**100%**
Concluintes	382	57,97%
Evadidos	277	42,03%
Primeiro Ano	51	7,74%
Anos Seguintes	226	34,29%

Nota. Elaborada pelo autor

A partir da Tabela 3, observa-se que a subamostra para fins de análise da variável evasão foi composta por 659 observações, segregadas entre concluintes e evadidos, não sendo consideradas, para fins de modelagem, as observações dos discentes ainda na situação de matriculados, pois, apesar de não terem desistido da graduação, ainda poderiam evadir do curso. Ademais, algumas observações da base de dados desta pesquisa apresentaram informações faltantes, ocasionadas pela omissão na resposta de alguns quesitos do questionário, seja por vontade própria ou por descuido.

Em face do exposto, adotou-se como critério não retirar do modelo as observações que apresentaram informações incompletas, tendo em vista que não era possível saber, a priori, quais variáveis apresentariam significância estatística. Dessa forma, o modelo foi estimado a partir de todas as observações disponíveis na base de dados, com vistas a não perder informações de forma desnecessária, tal como também foi adotado no estudo de Durso e Cunha (2018). Todavia, o *software* R retirou, automaticamente, os estudantes que apresentavam informações faltantes para as variáveis utilizadas no modelo final.

Cabe destacar que o conceito de evasão adotado nesta pesquisa está relacionado à perda de vínculo com o curso de Ciências Contábeis da UFMG, a partir de uma abordagem institucional

de Tinto (1975). Essa definição também foi adotada por Durso e Cunha (2018), o que corrobora a escolha conceitual utilizada neste estudo.

3.3.2.2 Desempenho Acadêmico

A outra variável dependente analisada neste estudo se refere ao desempenho acadêmico dos estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis matriculados na UFMG, entre os anos de 2005 a 2023. Segundo as Normas Gerais de Graduação (NGG) da UFMG, a avaliação do desempenho do discente é aferida por meio de uma nota expressa num intervalo entre 0 e 100, sendo que a indicação de aprovação em uma disciplina ocorrerá com uma nota maior ou igual a 60, além da assiduidade mínima de 75% da programação das atividades (UFMG, n.d.-d).

Assim, é calculada a Nota Semestral Global (NSG) que, por sua vez, corresponde à média das notas das disciplinas cursadas ao longo de um semestre letivo e ponderadas pelo número de créditos da atividade. A NSG varia numa escala entre 0 e 100 e foi implantada a partir do ano de 2019 na UFMG. Até 2018, o indicador de desempenho utilizado era o Rendimento Semestral Global (RSG). O RSG também é calculado por uma média ponderada, sendo o cálculo feito ao se converter conceitos obtidos em cada disciplina em valores, variando num intervalo entre 5 e 0, sendo 5 o maior desempenho e 0 o menor desempenho (UFMG, n.d.-d). Na Tabela 4, exemplifica-se a correspondência entre os valores do RSG e os conceitos.

Tabela 4

Correspondências do RSG

Pontuação	Conceito	Valor do RSG
90 a 100	A	5
80 a 89	B	4
70 a 79	C	3
60 a 69	D	2
40 a 59	E	1
0 a 39 ou infrequência	F	0

Nota. Adaptado da UFMG (n.d.-d).

Para fins de *proxy* adotada nesta pesquisa como medida de desempenho, adotou-se o RSG, tendo em vista que ele foi utilizado pela UFMG por um maior intervalo de tempo na base de dados disponível. Ainda, mesmo para os ingressantes após o ano de 2019, a base de dados fornecida também disponibilizava o valor do RSG, o que permitiu avaliar até o ano de 2023.

Pesquisas anteriores também já adotaram o RSG como medida de desempenho, o que corrobora a presente escolha (Golgher et al., 2014, Araújo, 2021; Amaral & Golgher, 2022).

Após a definição do RSG como *proxy*, as seguintes premissas foram adotadas para fins de definição da subamostra que possibilitou a estimação do modelo estatístico que avaliou o desempenho acadêmico:

- O marco temporal foi dos anos de 2008 a 2023. Assim como no modelo da evasão, o próprio *software* R excluiu os anos de 2005 a 2007, devido à inclusão da variável "Graduado", que não estava disponível nos questionários socioeconômicos nos anos excluídos. A relevância literária da variável e a validação do modelo com ela justificaram essa premissa;
- Em relação ao ano final sendo o de 2023, para fins de controle da questão do tempo padrão do curso, foi inserida uma variável que controlou em qual semestre ocorreu a obtenção do desempenho, o que levou em consideração estudantes que não haviam entrado ainda em disciplinas mais complexas da área, por estarem há menos tempo no curso;
- Foram excluídas todas as observações que ao final do semestre letivo apresentavam as situações "Excluído" e "Trancado";
- Foram consideradas as observações apenas de valores de rendimentos acadêmicos que haviam sido obtidos até o 12º semestre letivo de cada estudante, o que equivale a dois semestres letivos além do tempo regular do curso. A justificativa pauta-se na perda de observações a partir do 13º período, além de poder representar situações bem específicas de cada estudante, comprometendo os resultados. Tal premissa também foi adotada em pesquisa anterior (Araújo, 2021);
- Para fins de modelagem, foram adotados os valores de RSG maiores ou iguais a 1, equivalentes aos conceitos A, B, C, D e E, tendo em vista que o RSG aferido como menor que 1 pode representar situações de infrequência, conforme a Tabela 4, muitas vezes por um possível abandono do curso. Ainda, durante o processo de modelagem, quando se adotou o RSG maior ou igual a 1, houve um ganho na normalidade dos resíduos do modelo, o que corroborou o critério adotado.

A partir das premissas, a subamostra foi composta pelo total de 7.676 observações. A variável de desempenho acadêmico foi representada pelo código DESRSG.

3.3.3 Variáveis de Controle

3.3.3.1 Variáveis de Controle Relacionadas à Evasão

Com vistas a trazer uma maior robustez aos resultados e contribuições para o campo educacional, foram acrescentadas variáveis de controle aos modelos econométricos estimados, todas balizadas na literatura nacional e internacional. As variáveis de controle vinculadas à evasão foram incorporadas ao modelo proposto, sendo explicadas e detalhadas na sequência, além da evidenciação de cada *proxy* adotada.

I) Adesão a algum tipo de ação afirmativa: variável qualitativa de natureza dicotômica, que assume valor 1 para estudante que tenha aderido a algum tipo de ação afirmativa e 0 caso contrário. Estudos apontam que estudantes cotistas apresentam menores taxas de evasão, quando comparados aos não cotistas. A valoração da faculdade para os cotistas pode ser um fator decisivo para uma maior persistência e taxa de graduação (Mendes Junior, 2014; Pinheiro et al., 2021).

Assim, espera-se que estudantes que aderiram a algum tipo de ação afirmativa tenham menor probabilidade de evadir do curso. A variável em questão é representada pelo código AÇÃOAFIRM. Adicionalmente, testou-se a interação entre a variável SiSU e AÇÃOAFIRM, com vistas a captar a influência da forma de ingresso no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG quando o estudante aderiu a algum tipo de ação afirmativa. A presente interação é representada pelo código SiSUAÇÃO. Considerando a hipótese que o SiSU poderia influenciar o aumento da probabilidade de evadir da graduação, espera-se uma relação positiva para a interação.

II) Variações de "sexo-raça": historicamente, a maior parte dos estudos já existente aborda as questões de sexo e raça de forma separada, avaliando, individualmente, como o sexo e a raça podem se relacionar com a evasão (Braga et al. 2003; Durso & Cunha, 2018; Silva et al., 2020; Paula, 2021). Contudo, alguns estudos recentes apontam a necessidade da análise da interseccionalidade entre sexo e raça, tendo em vista a necessidade de compreender como as múltiplas dimensões de identidade podem influenciar as trajetórias acadêmicas (Hilário & Santos, 2021; Coelho & Pinto, 2023). Nesse cenário, esta pesquisa propôs a análise

interseccional das variações de sexo e raça, com vistas a trazer uma inovação com essa nova perspectiva. A variável qualitativa foi denominada “sexo-raça”, com natureza dicotômica, representada pelos códigos descritos a seguir:

- SEXRACHNB: assume valor 1 para estudantes classificados no questionário socioeconômico como homens não brancos (inclui pretos, pardos, amarelos e indígenas) e 0 caso contrário;
- SEXRACMB: assume valor 1 para estudantes classificadas no questionário socioeconômico como mulheres brancas e 0 caso contrário;
- SEXRACMNB: assume valor 1 para estudantes classificadas no questionário socioeconômico como mulheres não brancas (inclui pretas, pardas, amarelas e indígenas) e 0 caso contrário;
- SEXRACDA: assume valor 1 para estudantes que não declararam sexo e/ou raça no questionário socioeconômico, sendo classificados como “dados ausentes”, e 0 caso contrário.

No estudo de Hilário e Santos (2021), a interseccionalidade foi apresentada como uma ferramenta para compreender como mulheres pretas e outros grupos subalternizados enfrentam dificuldades, opressões, invisibilidade e desafios diários que trazem um obstáculo a mais para a permanência e para o sucesso acadêmico. Ainda, o estudo trouxe como conclusão que o ambiente acadêmico valoriza funções de homens brancos. Nesse sentido, a categoria de referência adotada nessa variável é a de homens brancos, sendo esperado pela pesquisa que eles tenham menos chances de evadir do curso.

III) Tipo de escola onde o estudante cursou o ensino médio: variável qualitativa de natureza dicotômica, representada pelos códigos a seguir:

- ESCPE: assume valor 1 para estudantes que declararam terem feito o ensino médio em escola da rede pública estadual e 0 caso contrário;
- ESCPF: assume valor 1 para estudantes que declararam terem feito o ensino médio em escola da rede pública federal e 0 caso contrário;
- ESCPM: assume valor 1 para estudantes que declararam terem feito o ensino médio em escola da rede pública municipal e 0 caso contrário.

A categoria de referência adotada foi a de estudantes que declararam terem feito o ensino médio na rede particular de ensino. As teorias sobre evasão apontam que a qualidade da educação no ensino médio pode ser um fator decisivo para a maior taxa de permanência na graduação (Spady, 1970, 1971; Tinto, 1975; Bean, 1980). Assim, considerando a suposição de que o ensino médio de escolas particulares possui melhor qualidade do que o de escolas públicas (Silva et al., 2020), espera-se que o estudante proveniente da rede particular de ensino tenha uma menor probabilidade de evasão.

IV) Renda mensal do grupo familiar do estudante ("RENDA"): variável qualitativa de natureza dicotômica, representada pelos códigos a seguir:

- REN1: assume valor 1 para estudantes que declararam ter a renda mensal familiar entre 5 e 10 salários mínimos e 0 caso contrário;
- REN2: assume valor 1 para estudantes que declararam ter a renda mensal familiar maior que 10 salários mínimos e 0 caso contrário.

A literatura prévia aponta que estudantes oriundos de famílias com classe social mais elevada tendem a ter mais probabilidade de concluir o curso, devido a terem uma situação mais favorável quando comparados aos estudantes com menores rendas familiares (Tinto, 1975). A categoria de referência utilizada foi a de estudantes que declararam terem a renda mensal familiar de até 5 salários mínimos, sendo esperado para eles uma maior probabilidade de evadir do curso, relação já encontrada em outros estudos (Furtado & Alves, 2012, Durso & Cunha, 2018). O ponto de corte em cinco salários mínimos pauta-se em estudos anteriores que já adotaram a mesma faixa de renda (Durso & Cunha, 2018, Araújo, 2021), além de ser a faixa que compreende a maior parte das famílias pertencentes às classes C, D e E, conforme classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Mendes, n.d.).

V) Situação profissional do estudante ao iniciar na graduação: variável qualitativa de natureza dicotômica, representada pelos códigos descritos a seguir:

- SITPRO1: assume valor 1 para estudantes que declararam trabalhar, no momento de ingresso no curso, até 20 horas semanais ou eventualmente e 0 caso contrário;

- SITPRO2: assume valor 1 para estudantes que declararam trabalhar, no momento de ingresso do curso, mais de 20 horas semanais e 0 caso contrário.

Pesquisas anteriores apontam que o estudante-trabalhador ou trabalhador-estudante apresenta mais dificuldade para conciliar o trabalho com as atividades acadêmicas, o que pode influenciar o sucesso acadêmico (Vargas & Paula, 2013) e, consequentemente, a sua permanência no ensino superior. Ainda, ter um maior tempo de dedicação aos estudos é relevante para a conclusão da graduação (Freitas, 2009). Assim, a categoria de referência adotada foi a de estudantes que declararam não estarem trabalhando no momento de ingresso do curso, sendo esperada uma menor probabilidade de evasão para esse perfil.

VI) Estado civil do estudante ao iniciar na graduação: variável qualitativa de natureza dicotômica, que assume valor 1 quando o estudante for solteiro e 0 quando o estudante for casado/outros. A presente variável é representada pelo código ESTCIV.

A relação esperada pela pesquisa é a de que estudantes solteiros tenham uma menor probabilidade de evadir do curso, tendo em vista que ainda não possuem responsabilidades advindas de uma relação conjugal, dispondo de mais tempo para as atividades acadêmicas. A proposição dessa relação pauta-se em estudos prévios sobre a variável (Freitas, 2009; Furtado & Alves, 2012; Durso & Cunha, 2018).

VII) Grau de escolaridade dos pais do estudante: variável qualitativa de natureza dicotômica, representada pelos códigos a seguir:

- MAESUP: assume valor 1 caso a mãe do estudante possua nível de escolaridade referente ao ensino superior e 0 caso contrário;
- PAISUP: assume valor 1 caso o pai do estudante possua nível de escolaridade referente ao ensino superior e 0 caso contrário.

A categoria de referência adotada foi a de estudantes que declararam que os pais não possuem escolaridade de nível superior. Espera-se que estudantes com pais com nível de escolaridade superior tenham menor probabilidade de evadir do curso, tendo em vista que em ambientes familiares onde os pais possuem maior nível de escolaridade, o estudante teria um ambiente

mais favorável aos estudos (Schultz, 1988), além da possibilidade de os pais poderem orientar melhor seus filhos nas escolhas do curso (Furtado & Alves, 2012).

VIII) Idade do estudante ao iniciar na graduação: variável quantitativa que indica a idade do estudante quando iniciou o curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG. Neste estudo, a variável em análise é representada pelo código IDA.

Estudos pregressos apontam que estudantes mais velhos tendem a evadirem com maior frequência do ensino superior (Durso & Cunha, 2018; Silva et al. 2020, Paula et al., 2025), o que poderia estar relacionado a múltiplos fatores como, por exemplo, o fato de já estarem inseridos no mercado de trabalho e/ou terem menos tempo devido a vários compromissos, sejam pessoais ou profissionais (Silva et al., 2020).

IX) Graduação prévia ao iniciar no curso de Ciências Contábeis: variável qualitativa de natureza dicotômica, que assume valor 1 para estudantes que já tenham uma graduação prévia ao iniciarem o curso de Ciências Contábeis da UFMG e 0 caso contrário. Nesta pesquisa, a variável em questão é representada pelo código GRAD.

Espera-se que estudantes já graduados apresentem uma maior probabilidade de evadirem da graduação, tendo em vista que estudantes que possuem uma formação prévia possam já estar inseridos no mercado de trabalho, o que fará com que tenham menos tempo para se dedicar ao novo curso (Freitas, 2009; Durso & Cunha, 2018). Ainda, essa variável ganhou mais notoriedade com a adoção do SiSU como sistema de acesso ao ensino superior, devido ao fato de que estudantes já graduados passaram a buscar uma complementaridade com a formação anterior. Todavia, considerando que a dinâmica do SiSU pode ter influenciado a uma escolha nem sempre totalmente alinhada às expectativas e realidades, poderia haver uma maior propensão à evasão relacionada a essa nova escolha formativa (Ribeiro & Morais, 2020).

X) Cidade onde o estudante residia ao ingressar na graduação (**"CID"**): variável qualitativa de natureza dicotômica, representada pelos códigos a seguir:

- GRBH: assume valor 1 caso o estudante residisse na Grande Belo Horizonte e 0 caso contrário;

- INTMG: assume valor 1 caso o estudante residisse no interior de Minas Gerais e 0 caso contrário;
- OUTEST: assume valor 1 caso o estudante residisse em outro estado e 0 caso contrário.

A cidade de localização da IES pode ser um fator determinante no processo de evasão (Bean, 1980), assim como o sentimento de pertencimento a uma região na qual já estão estabelecidas relações sociais (Spady, 1970, 1971; Tinto, 1975), fatores que quando não estão atendidos podem levar ao abandono do curso. Assim, a categoria de referência adotada foi a de estudantes que declararam que residiam em Belo Horizonte, com a relação esperada de que esses estudantes tenham uma menor probabilidade de evadir da graduação.

Após a evidenciação das variáveis inseridas no modelo que trata da evasão, a Figura 6 compila todos os códigos adotados, as descrições, as *proxies*, a base literária utilizada e os sinais esperados.

Figura 6

Variáveis e proxies adotadas no modelo da evasão

Variável	Descrição	*Proxy*	Fonte	Sinal Esperado
MOT	Motivação	1 para motivação intrínseca e 0 caso contrário	Clark et al., 2014; Taylor et al., 2014; Jeno et al., 2018; Ryan e Deci, 2020, Ozdil et al., 2025.	-
SiSU	Ingresso pelo SiSU	1 para ingresso pelo SiSU e 0 caso contrário	Nogueira e Nonato, 2017; Nonato, 2018; Pires, 2019; Ribeiro e Morais, 2020; Carvalho, 2022.	+
SiSU x MOT	Interação entre SiSU e tipo de motivação	Interação entre SiSU e tipo de motivação	Nogueira e Nonato, 2017; Nonato, 2018; Pires, 2019; Ribeiro e Morais, 2020; Carvalho, 2022.	+
AÇÃOAFIRM	Ação afirmativa	1 para ação afirmativa e 0 caso contrário	Mendes Junior, 2014; Pinheiro et al., 2021.	-
SiSU x AÇÃOAFIRM	Interação entre SiSU e ação afirmativa	Interação entre SiSU e ação afirmativa	Nogueira e Nonato, 2017; Nonato, 2018; Pires, 2019; Ribeiro e Morais, 2020; Carvalho, 2022	+
SEXRACDA	Sexo-raça dados ausentes	1 para dados ausentes e 0 caso contrário	Hilário e Santos, 2021; Coelho e Pinto, 2023.	+
SEXRAHNB	Sexo-raça homens não brancos	1 para homens não brancos e 0 caso contrário	Hilário e Santos, 2021; Coelho e Pinto, 2023.	+

Variável	Descrição	*Proxy*	Fonte	Sinal Esperado
SEXRACMB	Sexo-raça mulheres brancas	1 para mulheres brancas e 0 caso contrário	Hilário e Santos, 2021; Coelho e Pinto, 2023.	+
SEXRACMNB	Sexo-raça mulheres não brancas	1 para mulheres não brancas e 0 caso contrário	Hilário e Santos, 2021; Coelho e Pinto, 2023.	+
ESCPE	Ensino médio em escola pública estadual	1 para escola pública estadual e 0 caso contrário	Spady, 1970, 1971; Tinto, 1975; Bean, 1980; Silva et al., 2020.	+
ESCPF	Ensino médio em escola pública federal	1 para escola pública federal e 0 caso contrário	Spady, 1970, 1971; Tinto, 1975; Bean, 1980; Silva et al., 2020.	+
ESCPM	Ensino médio em escola pública municipal	1 para escola pública municipal e 0 caso contrário	Spady, 1970, 1971; Tinto, 1975; Bean, 1980; Silva et al., 2020.	+
REN1	Renda mensal familiar entre 5 e 10 SM****	1 para renda entre 5 e 10 SM e 0 caso contrário	Tinto, 1975; Furtado e Alves, 2012, Durso e Cunha, 2018.	-
REN2	Renda mensal familiar maior que 10 SM****	1 para renda maior que 10 SM e 0 caso contrário	Tinto, 1975; Furtado e Alves, 2012, Durso e Cunha, 2018.	-
SITPRO1	20h de trabalho semanal ou eventualmente	1 se tiver declarado que trabalha até 20 horas semanais ou eventualmente e 0 caso contrário	Freitas, 2009; Vargas e Paula, 2013.	+
SITPRO2	Mais de 20h de trabalho semanal	1 se tiver declarado que trabalha mais de 20 horas semanais e 0 caso contrário	Freitas, 2009; Vargas e Paula, 2013.	+
ESTCIV	Estado Civil	1 para solteiro e 0 caso contrário	Freitas, 2009; Furtado e Alves, 2012; Durso e Cunha, 2018.	-
MAESUP	Escolaridade da mãe	1 para mães com nível superior e 0 caso contrário	Schultz, 1988, Furtado e Alves, 2012.	-
PAISUP	Escolaridade do pai	1 para pais com nível superior e 0 caso contrário	Schultz, 1988, Furtado e Alves, 2012.	-
IDA	Idade	Idade no ano de ingresso no curso	Durso e Cunha, 2018; Silva et al. 2020, Paula et al., 2025.	+
GRAD	Graduação prévia	1 para graduado e 0 caso contrário	Freitas, 2009; Durso e Cunha, 2018.	+
GRBH	Residência Grande Belo Horizonte	1 paa residente na Grande Belo Horizonte e 0 caso contrário	Bean, 1980; Spady, 1970, 1971; Tinto, 1975.	+
INTMG	Residência Interior de MG	1 paa residente no Interior de MG e 0 caso contrário	Bean, 1980; Spady, 1970, 1971; Tinto, 1975.	+
OUTEST	Residência Outro Estado	1 paa residente em Outro Estado e 0 caso contrário	Bean, 1980; Spady, 1970, 1971; Tinto, 1975.	+

Nota. Elaborada pelo autor.

A Figura 6 apresenta as 24 variáveis independentes trabalhadas pelo modelo da evasão, com vistas à posterior comparação com os resultados encontrados. Na sequência, são apresentadas as variáveis relacionadas ao desempenho acadêmico.

3.3.3.2 Variáveis de Controle Relacionadas ao Desempenho Acadêmico

Analogamente às variáveis de controle relacionadas à evasão, as variáveis de controle vinculadas ao desempenho acadêmico foram incorporadas ao modelo proposto conforme suporte da literatura, nacional e internacional, sendo explicadas e detalhadas na sequência, além da evidenciação de cada *proxy* adotada.

I) Adesão a algum tipo de ação afirmativa: variável qualitativa de natureza dicotômica, que assume valor 1 para estudante que tenha aderido a algum tipo de ação afirmativa e 0 caso contrário. A variável em questão é representada pelo código AÇÃOAFIRM.

Estudos pregressos apontam uma relação positiva entre o desempenho acadêmico e as políticas de ações afirmativas, tendo em vista que as políticas adotadas permitem o ingresso no ensino superior de estudantes com considerável potencial acadêmico (McCowan, 2007; Golgher et al., 2015; Miranda et al., 2018; Araújo, 2021). Assim, espera-se uma relação positiva entre a variável ação afirmativa e o desempenho acadêmico.

Adicionalmente, testou-se a interação entre a variável SiSU e AÇÃOAFIRM, com vistas a captar a influência da forma de ingresso no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG quando o estudante aderiu a algum tipo de ação afirmativa. A presente interação é representada pelo código SiSUAÇÃO. Considerando a hipótese que o SiSU poderia influenciar negativamente o desempenho acadêmico, espera-se uma relação negativa para a interação.

II) Variações de "sexo-raça" do estudante: variável qualitativa de natureza dicotômica, representada pelos códigos descritos a seguir:

- SEXRACHNB: assume valor 1 para estudantes classificados no questionário socioeconômico como homens não brancos (inclui pretos, pardos, amarelos e indígenas) e 0 caso contrário;
- SEXRACMB: assume valor 1 para estudantes classificadas no questionário socioeconômico como mulheres brancas e 0 caso contrário;

- SEXRACMNB: assume valor 1 para estudantes classificadas no questionário socioeconômico como mulheres não brancas (inclui pretas, pardas, amarelas e indígenas) e 0 caso contrário;
- SEXRACDA: assume valor 1 para estudantes que não declararam sexo e/ou raça no questionário socioeconômico, sendo classificados como "dados ausentes", e 0 caso contrário.

Assim como proposto no modelo da evasão, a variável sexo-raça foi inserida no modelo do desempenho acadêmico com vistas a trazer um caráter inovador, considerando o fato de que esse tipo de análise permite uma observação de forma mais refinada, a partir da interseccionalidade entre o sexo e a raça. Sob essa vertente, a literatura aponta que mulheres pretas e outros grupos subalternizados enfrentam situações adversas que podem prejudicar o sucesso acadêmico (Hilário & Santos, 2021). Com isso, a categoria de referência adotada nessa variável é a de homens brancos e espera-se que eles tenham um desempenho acadêmico superior comparado às demais categorias.

III) Tipo de escola onde o estudante cursou o ensino médio: variável qualitativa de natureza dicotômica, representada pelos códigos a seguir:

- ESCPE: assume valor 1 para estudantes que declararam terem feito o ensino médio em escola da rede pública estadual e 0 caso contrário;
- ESCPF: assume valor 1 para estudantes que declararam terem feito o ensino médio em escola da rede pública federal e 0 caso contrário;
- ESCPM: assume valor 1 para estudantes que declararam terem feito o ensino médio em escola da rede pública municipal e 0 caso contrário.

A categoria de referência adotada foi a de estudantes que declararam terem feito o ensino médio na rede particular de ensino. Estudos indicam que estudantes que cursaram o ensino médio na rede particular de ensino tendem a apresentar melhor desempenho acadêmico na graduação (Ferreira, 2015; Golgher et al., 2015). Assim, espera-se encontrar uma relação negativa para as variáveis representativas da escolaridade no ensino médio na rede pública de ensino.

IV) Renda mensal do grupo familiar do estudante ("RENDA"): variável qualitativa de natureza dicotômica, representada pelos códigos a seguir:

- REN1: assume valor 1 para estudantes que declararam ter a renda mensal familiar entre 5 e 10 salários mínimos e 0 caso contrário;
- REN2: assume valor 1 para estudantes que declararam ter a renda mensal familiar maior que 10 salários mínimos e 0 caso contrário.

A categoria de referência utilizada foi a de ingressantes que declararam terem a renda mensal familiar de até 5 salários mínimos. A relação esperada para as variáveis REN1 e REN2 é positiva, a partir da indicação da literatura de que estudantes com maior renda mensal familiar tendem a apresentam desempenho superior aos estudantes que possuem menor renda mensal familiar (Barros et al., 2001; Ferreira, 2015). O ponto de corte em cinco salários mínimos segue os mesmos critérios apresentados no modelo da evasão, considerando ser a faixa que compreende a maior parte das famílias pertencentes às classes C, D e E, conforme classificação do IBGE (Mendes, n.d.).

V) Situação profissional do estudante ao iniciar na graduação: variável qualitativa de natureza dicotômica, representada pelos códigos descritos a seguir:

- SITPRO1: assume valor 1 para estudantes que declararam trabalhar, no momento de ingresso no curso, até 20 horas semanais ou eventualmente e 0 caso contrário;
- SITPRO2: assume valor 1 para estudantes que declararam trabalhar, no momento de ingresso do curso, mais de 20 horas semanais e 0 caso contrário.

A categoria de referência adotada foi a de estudantes que declararam não estarem trabalhando no momento de ingresso do curso, sendo esperada uma relação negativa para as variáveis SITPRO1 e SITPRO2. A relação negativa justifica-se pela indicação de que estudantes que trabalham possuem menor tempo para se dedicar aos estudos, o que pode comprometer o rendimento acadêmico (Vargas & Paula, 2013; Golgher et al., 2015).

VI) Grau de escolaridade dos pais do estudante: variável qualitativa de natureza dicotômica, representada pelos códigos a seguir:

- MAESUP: assume valor 1 caso a mãe do estudante possua nível de escolaridade referente ao ensino superior e 0 caso contrário;

- PAISUP: assume valor 1 caso o pai do estudante possua nível de escolaridade referente ao ensino superior e 0 caso contrário.

A categoria de referência adotada foi a de estudantes que declararam que os pais não possuem escolaridade de nível superior. No caso de pais que possuem nível superior de escolaridade, infere-se que haveria uma maior probabilidade de sucesso escolar dos filhos, a partir da influência e do ambiente familiar favorável aos estudos (Schultz, 1988; Waiselfisz, 2000; Jesus & Laros, 2004). Nesse caso, espera-se que as variáveis MAESUP e PAISUP tenham uma relação positiva com o desempenho acadêmico.

VII) Idade do estudante ao iniciar na graduação: variável quantitativa que indica a idade do estudante quando iniciou o curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG. Neste estudo, a variável em análise é representada pelo código IDA. De forma similar à proposição feita no modelo da evasão, estudantes mais velhos podem já estar inseridos no mercado de trabalho e disporem de menos tempo aos estudos (Silva et al., 2020), situação que poderia influenciar a ter um menor desempenho, conforme já evidenciado em outros estudos (Nogueira et al., 2013; Araújo, 2021).

VII) Graduação prévia ao iniciar no curso de Ciências Contábeis: variável qualitativa de natureza dicotômica, que assume valor 1 para estudantes que já tenham uma graduação prévia ao iniciarem o curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG e 0 caso contrário. Nesta pesquisa, a variável em questão é representada pelo código GRAD.

Analogamente ao contexto apresentado no modelo da evasão, estudantes graduados podem já estar inseridos no mercado de trabalho, com menos tempo para se dedicar aos estudos (Freitas, 2009; Durso & Cunha, 2018; Carvalho, 2022), o que tende a influenciar o desempenho acadêmico de forma negativa, levando em consideração, ainda, o processo de escolha do curso a partir do SiSU (Ribeiro & Morais, 2020). Assim, espera-se um sinal negativo para a variável em questão.

VIII) Semestre de ingresso no curso de Ciências Contábeis: variável qualitativa de natureza dicotômica, que assume valor 1 caso o estudante tenha iniciado no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG no segundo semestre do ano letivo vigente à época e 0 caso contrário. A presente variável é representada pelo código SEMING.

Levando em consideração que estudantes que ingressaram no primeiro semestre letivo do ano obtiveram um melhor desempenho no processo seletivo, espera-se que eles tenham um melhor desempenho acadêmico, quando comparados aos estudantes que ingressaram no segundo semestre. Essa relação proposta pauta-se nas evidências já indicadas pela literatura (Miranda et al., 2018; Golgher et al., 2014: Araújo, 2021; Amaral & Golgher, 2022).

IX) Semestre de obtenção do desempenho acadêmico mensurado pelo RSG: variável quantitativa que indica em qual semestre o RSG foi alcançado pelo estudante. A presente variável foi incluída com a justificativa da possibilidade de controlar em qual semestre o estudante estava quando obteve o rendimento acadêmico, o que leva em consideração se ele estava no início do curso, com disciplinas introdutórias, no meio do curso, com disciplinas intermediárias, ou no final do curso, com disciplinas mais complexas da área.

Considerando o fato de que à medida que o curso avança o estudante pode já estar inserido no mercado de trabalho, a relação proposta para essa variável é a de que o semestre de obtenção tenha uma relação negativa com o desempenho aferido, assim como já aponta estudos recentes (Araújo, 2021; Amaral & Golgher, 2022).

Destarte, após a contextualização teórica acerca das variáveis propostas pela pesquisa, a Figura 7 compila as *proxies* adotadas, os sinais esperados e as fontes utilizadas.

Figura 7

Variáveis e proxies adotadas no modelo do desempenho acadêmico

Variável	Descrição	*Proxy*	Fonte	Sinal Esperado
MOT	Motivação	1 para motivação intrínseca e 0 caso contrário	Clark et al., 2014; Taylor et al., 2014; Jeno et al., 2018; Ryan e Deci, 2020, Ozdil et al., 2025.	+
SiSU	Ingresso pelo SiSU	1 para ingresso pelo SiSU e 0 caso contrário	Nogueira e Nonato, 2017; Nonato, 2018; Pires, 2019; Ribeiro e Morais, 2020; Carvalho, 2022.	-
SiSU x MOT	Interação entre SiSU e tipo de motivação	Interação entre SiSU e tipo de motivação	Nogueira e Nonato, 2017; Nonato, 2018; Pires, 2019; Ribeiro e Morais, 2020; Carvalho, 2022.	-

Variável	Descrição	*Proxy*	Fonte	Sinal Esperado
AÇÃOAFIRM	Ação afirmativa	1 para ação afirmativa e 0 caso contrário	McCowan, 2007; Golgher et al., 2015; Miranda et al., 2018; Araújo, 2021.	+
SiSU x AÇÃOAFIRM	Interação entre SiSU e ação afirmativa	Interação entre SiSU e ação afirmativa	Nogueira e Nonato, 2017; Nonato, 2018; Pires, 2019; Ribeiro e Morais, 2020; Carvalho, 2022.	-
SEXRACDA	Sexo-raça dados ausentes	1 para dados ausentes e 0 caso contrário	Hilário e Santos (2021)	-
SEXRAHNB	Sexo-raça homens não brancos	1 para homens não brancos e 0 caso contrário	Hilário e Santos (2021)	-
SEXRACMB	Sexo-raça mulheres brancas	1 para mulheres brancas e 0 caso contrário	Hilário e Santos (2021)	-
SEXRACMNB	Sexo-raça mulheres não brancas	1 para mulheres não brancas e 0 caso contrário	Hilário e Santos (2021)	-
ESCPE	Ensino médio em escola pública estadual	1 para escola pública estadual e 0 caso contrário	Ferreira, 2015; Golgher et al., 2015.	-
ESCPF	Ensino médio em escola pública federal	1 para escola pública federal e 0 caso contrário	Ferreira, 2015; Golgher et al., 2015.	-
ESCPM	Ensino médio em escola pública municipal	1 para escola pública municipal e 0 caso contrário	Ferreira, 2015; Golgher et al., 2015.	-
REN1	Renda mensal familiar entre 5 e 10 SM****	1 para renda entre 5 e 10 SM e 0 caso contrário	Barros et al., 2001; Ferreira, 2015	+
REN2	Renda mensal familiar maior que 10 SM****	1 para renda maior que 10 SM e 0 caso contrário	Barros et al., 2001; Ferreira, 2015	+
SITPRO1	20h de trabalho semanal ou eventualmente	1 se tiver declarado que trabalha até 20 horas semanais ou eventualmente e 0 caso contrário	Vargas e Paula, 2013; Golgher et al., 2015	-
SITPRO2	Mais de 20h de trabalho semanal	1 se tiver declarado que trabalha mais de 20 horas semanais e 0 caso contrário	Vargas e Paula, 2013; Golgher et al., 2015	-
MAESUP	Escolaridade da mãe	1 para mães com nível superior e 0 caso contrário	Schultz, 1988; Waiselfisz, 2000; Jesus e Laros, 2004.	+
PAISUP	Escolaridade do pai	1 para pais com nível superior e 0 caso contrário	Schultz, 1988; Waiselfisz, 2000; Jesus e Laros, 2004.	+
IDA	Idade	Idade no ano de ingresso no curso	Nogueira et al., 2013; Araújo, 2021.	-
GRAD	Graduação prévia	1 para graduado e 0 caso contrário	Freitas, 2009; Durso e Cunha, 2018; Carvalho, 2022.	-
SEMING	Semestre de ingresso no curso	1 para ingresso no segundo semestre e 0 caso contrário	Miranda et al., 2018; Golgher et al., 2014: Araújo, 2021; Amaral e Golgher, 2022.	-

Variável	Descrição	*Proxy*	Fonte	Sinal Esperado
SEMOBT	Semestre de obtenção do desempenho	Variável quantitativa que indica em qual semestre o RSG foi alcançado pelo estudante.	Araújo, 2021; Amaral e Golgher, 2022.	-

Nota. Elaborada pelo autor.

A Figura 7 apresenta as 22 variáveis independentes trabalhadas pelo modelo do desempenho acadêmico, com vistas à posterior comparação com os resultados encontrados. Na sequência, são apresentados os modelos econométricos estimados.

3.4 Modelos de Regressão

Dado o objetivo geral desta pesquisa, de identificar a influência do Sistema SiSU e da motivação na escolha do curso sobre a evasão e o desempenho acadêmico de estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG, foram estimados dois modelos estatísticos. A definição por dois modelos justifica-se pela natureza binária da variável dependente evasão e pela natureza contínua da variável dependente desempenho acadêmico. O primeiro modelo apresentado representa a evasão, enquanto o segundo modelo representa o desempenho acadêmico.

3.4.1 Modelo Misto de Regressão Logística – Motivação e Evasão

No tocante ao modelo que contempla a evasão, a proposta inicial foi pela estimação de uma regressão logística, representada pelo modelo logit. A escolha pauta-se pela natureza binária da variável dependente. Nessa ótica, a estimação de um modelo de regressão logística tem como finalidade principal estudar a probabilidade de ocorrência de um evento definido por Y que se configura na forma de uma variável dicotômica, a partir do comportamento de variáveis explicativas (Fávero & Belfiore, 2017). De maneira comparativa, em um modelo no qual Y é quantitativo, o objetivo é pela estimação do seu valor esperado, ou médio, a partir dos valores dos regressores, enquanto nos modelos nos quais o Y é dicotômico, o objetivo é encontrar a probabilidade de que o evento de interesse ocorra (Gujarati & Porter, 2011). Assim, seja Y a variável de interesse, pode-se estabelecer a seguinte definição:

$$Y = \begin{cases} 1\ (sucesso), & com\ probabilidade\ p; \\ 0\ (fracasso), & com\ probabilidade\ 1-p. \end{cases}$$

(1)

Conforme Fávero et al. (2014), ao avaliar a probabilidade *p* de ocorrência de um determinado evento (sucesso), com base no comportamento de variáveis explicativas, a chance de ocorrência do mesmo é dada conforme a Equação 2:

$$Chance = \frac{Probabilidade\ (Sucesso)}{Probabilidade\ (Fracasso)} = \frac{P\ (Y=1)}{P\ (Y=0)} = \frac{p}{1-p}$$

(2)

Por exemplo, se chance é igual a dois, significa que o sucesso é duas vezes mais provável que o fracasso. Assim, a regressão logística pode ser definida conforme as Equações 2 e 3 (Fávero et al. 2014):

$$\ln(chance) = logit\ (p) = Z = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \ldots + \beta_I x_I \Leftrightarrow chance = e^z = e^{\alpha + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \ldots + \beta_I x_I}$$

(3)

Após o desenvolvimento chega-se a:

$$p = \frac{chance}{1+chance} = \frac{1}{1+e^{-z}} = \frac{1}{1+e^{-(\beta_0 + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \ldots + \beta_I x_I)}}$$

(4)

Em que:

Z: é conhecido como função logit;
p: probabilidade de ocorrência do evento de interesse;
x_i: são as variáveis explicativas, com j = 1, 2, ... I; e
β_0 e β_i: são os parâmetros do modelo, com j = 1, 2, ... I.

No modelo logit, a relação entre as variáveis x_i e *p* ocorre em compatibilidade com a forma não linear da função logística. Ainda, quando os dados disponíveis estiverem no nível individual ou micro, a estimação seguirá o método da máxima verossimilhança (MV), com a aplicação de procedimentos de estimação não lineares nos parâmetros (Gujarati & Porter, 2011).

Diante de tais características do modelo logit e levando em consideração a base de dados disponível no presente estudo, outro fator importante passou a ser considerado, que é a estrutura hierárquica ou agrupada dos estudantes no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG, sendo representada pelas turmas. A justificativa pela inclusão desse fator ao modelo pauta-se na possibilidade de poder capturar a variabilidade entre diferentes grupos, através da inserção do que é chamado de efeitos aleatórios. Quando os dados estão agrupados de maneira hierárquica, as unidades de um mesmo nível compartilham um mesmo ambiente ou características semelhantes, sendo raramente independentes (Tamura & Giampaoli, 2013).

Para a predição do modelo logístico, que levasse em consideração a inclusão dos efeitos aleatórios, passou-se, então, a utilizar um modelo misto, que é um caso particular de modelo multinível, no qual os grupos são representados por efeitos aleatórios e a variabilidade entre grupos é representada por intermédio da variabilidade do intercepto aleatório e/ou da variabilidade da inclinação aleatória (Tamura & Giampaoli, 2013). A equação do modelo logístico misto é dada por:

$$logit\left(p_{ij}\right) = \beta_o + b_{0j} + \beta_1 x_{ij1} + \beta_2 x_{ij2} + \ldots + \beta_K x_{ijK} \quad (5)$$

Em que:

i: índice correspondente às unidades de nível 1;

j: índice correspondente às unidades de nível 2;

logit (p_{ij}) = $\log\left(\frac{P\,(Y_{ij}=1)}{1-P\,(Y_{ij}=1)}\right)$: função logit que modela a probabilidade de Y_{ij} ser igual a 1 (evasão do curso) para o i-ésimo indivíduo pertencente à j-ésima turma;

Y_{ij}: resposta da i-ésima unidade de nível 1 pertencente ao j-ésimo *cluster* de nível 2;

β_0: intercepto do modelo;

β_k: coeficientes fixos associados às variáveis preditoras X_{ij}, onde k varia de 1 a K, o número total de varáveis preditoras de efeito fixo;

b_{oj}: efeito aleatório específico para o j-ésimo *cluster*, onde j varia de 1 a J, o número total de grupos. O efeito aleatório varia entre os J agrupamentos, mas não entre os indivíduos pertencentes a um mesmo agrupamento.

O modelo de regressão logística misto assume que $b_{oj} \sim N(0,\sigma^2)$, ou seja, os efeitos aleatórios são normalmente distribuídos com média zero e variância σ^2 (Tamura & Giampaoli, 2013). Especificamente, o modelo logístico misto utilizado neste estudo é expresso conforme abaixo, em dois níveis hierárquicos:

1. Nível 1: estudante;
2. Nível 2: ano e semestre de ingresso no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG.

A inclusão desse efeito aleatório (nível 2) tem como função modelar a correlação existente entre os estudantes de uma mesma turma, dado o mesmo ambiente e processos de aprendizagem em que estiveram submetidos enquanto discentes da instituição de ensino. Justifica-se, então, pela hipótese de que estudantes de uma mesma turma tendem a possuir um comportamento mais homogêneo entre si, podendo se apoiar em momentos de dificuldades durante a graduação, o que poderia dificultar a ocorrência de uma evasão do curso, além de terem vivenciado experiências similares durante a graduação, com os mesmos professores, processos de avaliação e ambiente dentro de sala de aula. Assim, estudantes do primeiro semestre do ano de 2008, por exemplo, pertencem à turma "20081", enquanto estudantes do segundo semestre do mesmo ano pertencem à turma "20082" e assim por diante, o que caracteriza um agrupamento de dados.

A equação 6 representa o modelo estimado:

$$logit\,(p_{ij}) = \beta_0 + b_{oj} + \beta_1 \times SiSU_{ij} + \beta_2 \times MOT_{ij} + \beta_3 \times AÇÃOAFIRM_{ij} + \beta_4 \times SEXRACDA_{ij} + \beta_5 \times SEXRACHNB_{ij} + \beta_6 \times SEXRACMB_{ij} + \beta_7 \times SEXRACMNB_{ij} + \beta_8 \times ESCPE_{ij} + \beta_9 \times ESCPF_{ij} + \beta_{10} \times ESCPM_{ij} + \beta_{11} \times REN1_{ij} + \beta_{12} \times REN2_{ij} + \beta_{13} \times SITPRO1_{ij} + \beta_{14} \times SITPRO2_{ij} + \beta_{15} \times ESTCIV_{ij} + \beta_{16} \times MAESUP_{ij} + \beta_{17} \times PAISUP_{ij} + \beta_{18} \times IDA_{ij} + \beta_{19} \times GRAD_{ij} + \beta_{20} \times GRBH_{ij} + \beta_{21} \times INTMG_{ij} + \beta_{22} \times OUTEST_{ij} + \beta_{23} \times (SiSU_{ij}\ x\ MOT_{ij}) + \beta_{24} \times (SiSU_{ij}\ x\ AÇÃOAFIRM_{ij}) \quad (6)$$

Em que:

i: índice correspondente às unidades de nível 1;
j: índice correspondente às unidades de nível 2;
p_{ij} = probabilidade de o estudante *i*, pertencente à turma *j*, ter evadido do curso;

1-p_{ij} = probabilidade de o estudante *i*, pertencente à turma *j*, ter concluído o curso;

β_0 = Intercepto do modelo (constante);

β_1, β_2, ..., β_{24} = parâmetros de efeito fixo estimados pelo modelo, associados às variáveis explicativas;

b_{0j} = é o efeito aleatório da turma e sua função é modelar a estrutura de dependência presente entre estudantes que ingressaram na UFMG na mesma turma (ano/semestre) do curso de Ciências Contábeis;

SiSU = Forma de ingresso na graduação. Assume valor 1 caso o estudante tenha ingressado pelo SiSU e 0 caso tenha sido pelo vestibular tradicional;

MOT = Tipo de motivação pela escolha do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG. Assume valor 1 caso a motivação seja intrínseca e 0 caso seja extrínseca;

AÇÃOAFIRM = Adesão a algum tipo de ação afirmativa. Assume valor 1 caso o estudante tenha aderido a algum tipo de ação afirmativa no processo seletivo e 0 caso contrário;

SEXRACDA = Perfil "sexo-raça" declarado pelo estudante. Assume valor 1 para estudantes que não declararam essa opção, deixando como dados ausentes, e 0 caso contrário;

SEXRACHNB = Perfil "sexo-raça" declarado pelo estudante. Assume valor 1 para estudantes classificados como homens não brancos e 0 caso contrário;

SEXRACMB = Perfil "sexo-raça" declarado pela estudante. Assume valor 1 para estudantes classificadas como mulheres brancas e 0 caso contrário;

SEXRACMNB = Perfil "sexo-raça" declarado pela estudante. Assume valor 1 para estudantes classificadas como mulheres não brancas e 0 caso contrário;

ESCPE = Tipo de escola que o estudante cursou o ensino médio. Assume valor 1 quando o estudante tiver declarado que cursou na rede pública estadual e 0 caso contrário;

ESCPF = Tipo de escola que o estudante cursou o ensino médio. Assume valor 1 quando o estudante tiver declarado que cursou na rede pública federal e 0 caso contrário;

ESCPM = Tipo de escola que o estudante cursou o ensino médio. Assume valor 1 quando o estudante tiver declarado que cursou na rede pública municipal e 0 caso contrário;

REN1 = Renda mensal familiar do estudante. Assume valor 1 quando o estudante tiver declarado que possui renda mensal familiar entre 5 e 10 salários mínimos e 0 caso contrário;

REN2 = Renda mensal familiar do estudante. Assume valor 1 quando o estudante tiver declarado que possui renda mensal familiar maior que 10 salários mínimos e 0 caso contrário;

SITPRO1 = Situação profissional do estudante ao iniciar na graduação. Assume valor 1 para estudantes que declararam trabalhar, no momento de ingresso no curso, até 20 horas semanais ou eventualmente e 0 caso contrário;

SITPRO2 = Situação profissional do estudante ao iniciar na graduação. Assume valor 1 para estudante que declararam trabalhar, no momento de ingresso do curso, mais de 20 horas semanais e 0 caso contrário;
ESTCIV = Estado civil do estudante ao iniciar na graduação. Assume valor 1 quando o estudante for solteiro e 0 quando o estudante for casado/outros;
MAESUP = Grau de escolaridade dos pais do estudante. Assume valor 1 caso a mãe do estudante possua nível de escolaridade referente ao ensino superior e 0 caso contrário;
PAISUP = Grau de escolaridade dos pais do estudante. Assume valor 1 caso o pai do estudante possua nível de escolaridade referente ao ensino superior e 0 caso contrário;
IDA = Idade do estudante ao iniciar na graduação;
GRAD = Graduação prévia ao iniciar no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG. Assume valor 1 para estudantes que já tenham uma graduação prévia ao iniciarem o curso de Ciências Contábeis da UFMG e 0 caso contrário;
GRBH = Cidade onde o estudante residia ao ingressar na graduação. Assume valor 1 caso o estudante residia na Grande Belo Horizonte e 0 caso contrário;
INTMG = Cidade onde o estudante residia ao ingressar na graduação. Assume valor 1 caso o estudante residia no interior de Minas Gerais e 0 caso contrário;
OUTEST = Cidade onde o estudante residia ao ingressar na graduação. Assume valor 1 caso o estudante residia em outro estado e 0 caso contrário;
SiSU x MOT = Interação entre as variáveis SiSU e Motivação;
SiSU x AÇÃOAFIRM = Interação entre as variáveis SiSU e Ação Afirmativa.

O modelo estimado pela Equação 6 apresenta 24 variáveis independentes, as quais visam identificar os fatores que influenciam a probabilidade de um estudante evadir do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG. Compete destacar, ainda, que o modelo leva em consideração a dependência entre observações de estudantes de uma mesma turma, o que foi tratado a partir da inclusão do efeito aleatório b_{0j}. Na sequência, apresenta-se o modelo estimado para tratar do desempenho acadêmico.

3.4.2 Modelo Multinível de Regressão para Dados em Painel – Motivação e Desempenho Acadêmico

Em função das características dos dados e tendo em vista o propósito de se avaliar a relação existente entre as variáveis de desempenho acadêmico e a motivação para ingresso no curso,

objetivou-se a estimação de um modelo de regressão. Gujarati e Porter (2011) definem que a análise de regressão diz respeito ao estudo da dependência de uma variável, a variável dependente, em relação a uma ou mais variáveis, as variáveis explanatórias, com vistas a estimar o valor médio da primeira em função dos valores conhecidos das segundas.

Na presente pesquisa, o desempenho acadêmico é mensurado pelo RSG, representando a variável dependente, enquanto a motivação para ingresso no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG é a variável explanatória principal, além das variáveis de controle e interações estimadas no modelo econométrico. Cabe ressaltar que o modelo lida com dados que variam no tempo e espaço, o que constitui um painel de observações. Nesse caso, Fávero e Belfiore (2017) destacam a crescente utilização de modelos longitudinais de regressão para dados em painel, visto que os dados dos indivíduos estão disponíveis em vários períodos de tempo.

Conforme Gujarati e Porter (2011), a utilização de dados em painel apresenta diversas vantagens metodológicas. Dentre elas, cita-se a possibilidade de um aumento substancial no tamanho da amostra, uma vez que para um mesmo indivíduo várias observações são coletadas ao longo do tempo. Ademais, ao se considerarem informações repetidas de um corte transversal, os dados em painel mostram-se particularmente adequados para a identificação e compreensão da dinâmica da mudança. Outra vantagem, diz respeito à estrutura dos dados, que permite o estudo de modelos comportamentais mais complicados, o que traz mais robustez aos resultados.

Todavia, apesar das vantagens mencionadas, a modelagem em painel deve levar em consideração possíveis problemas econométricos durante o processo de estimação, como a heterocedasticidade, associada aos dados de corte transversal, e a autocorrelação, decorrente da estrutura temporal das séries. Tais questões devem ser devidamente tratadas durante a execução da técnica de estimação, a fim de validar os pressupostos do modelo (Gujarati & Porter, 2011).

Diante do exposto e considerando as possibilidades de modelagens utilizando-se a técnica de análise de regressão para dados em painel, identificou-se que a modelagem mais adequada para as características dos dados de cada estudante é a estimação de um modelo multinível de regressão para dados em painel. Fávero e Belfiore (2017) destacam que modelos multiníveis têm adquirido importância considerável em diversas áreas do conhecimento, sendo cada vez mais frequentes em estudos que consideram a existência de estruturas aninhadas de dados.

A estrutura aninhada de dados relaciona-se a determinadas variáveis que apresentam variação entre unidades distintas que representam grupos, mas não entre observações pertencentes a um mesmo grupo (Fávero & Belfiore, 2017). Em pesquisas educacionais, por exemplo, a estrutura dos dados pode ser organizada hierarquicamente ou em níveis, sendo que um grupo de alunos constitui uma turma e um grupo de turmas constitui uma escola (Barbosa & Fernandes, 2000).

Devido a esse agrupamento dos dados, os modelos multiníveis apresentam-se como mais vantajosos quando comparados a um modelo tradicional de regressão, estimado pelo método dos Mínimos Quadrados Ordinários (MQO). A vantagem decorre da possibilidade de que sejam identificadas e analisadas as heterogeneidades individuais e entre grupos a que pertencem estes indivíduos, o que possibilita a especificação de componentes aleatórios em cada nível da análise (Fávero & Belfiore, 2017).

Os modelos multiníveis são também denominados de modelos hierárquicos lineares ou modelos lineares mistos. Tal denominação deriva da especificação linear do modelo e pelo fato das variáveis explicativas apresentarem um misto de efeitos fixos e aleatórios. Esse tipo de modelagem permite que o pesquisador avalie a relação entre determinada variável de desempenho e uma ou mais variáveis preditoras representativas de diferentes níveis de análise, sendo cada nível representado por indivíduos ou grupos aninhados (West et al., 2015; Fávero & Belfiore, 2017).

Sob esse enfoque, os dados de cada estudante disponíveis na base disponibilizada pela UFMG podem ser agrupados por turma, o que justifica a escolha metodológica pela estimação de um modelo linear multinível, tendo em vista a correlação existente entre os agrupamentos dos estudantes. Pesquisas anteriores, como as de Golgher et al. (2014) e Araújo (2021), também adotaram esse tipo de modelagem, em função da necessidade de controlar a correlação existente entre estudantes de um mesmo semestre, devido à possibilidade de que houvesse uma dependência nos erros no processo de estimação. Especificamente, o modelo multinível de regressão para dados em painel estimado apresenta três níveis hierárquicos, conforme abaixo:

1. Nível 1: observações distintas de um mesmo estudante, que ocorrem devido à temporalidade dos dados;
2. Nível 2: estudante;

3. Nível 3: ano e semestre de ingresso no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG. A inclusão desse efeito aleatório visa modelar a correlação existente entre os rendimentos semestrais globais alcançados pelos estudantes de uma mesma turma, que iniciaram a graduação no mesmo semestre letivo. Espera-se que estudantes de uma mesma turma possuam um comportamento mais homogêneo entre si, devido a estarem submetidos a um mesmo ambiente de sala de aula, com mesmos processos de avaliação e professores, além das relações estabelecidas entre si, o que pode influenciar o desempenho acadêmico.

A Equação 7 apresenta o modelo estimado:

$$DESRSG_{ijk} = \beta_0 + b_{0k}^{(3)} + b_{0jk}^{(2)} + \beta_1 \times SiSU_{jk} + \beta_2 \times MOT_{jk} + \beta_3 \times AÇÃOAFIRM_{jk} + \beta_4 \times SEXRACDA_{jk} + \beta_5 \times SEXRACHNB_{jk} + \beta_6 \times SEXRACMB_{jk} + \beta_7 \times SEXRACMNB_{jk} + \beta_8 \times ESCPE_{jk} + \beta_9 \times ESCPF_{jk} + \beta_{10} \times ESCPM_{jk} + \beta_{11} \times REN1_{jk} + \beta_{12} \times REN2_{jk} + \beta_{13} \times SITPRO1_{jk} + \beta_{14} \times SITPRO2_{jk} + \beta_{15} \times MAESUP_{jk} + \beta_{16} \times PAISUP_{jk} + \beta_{17} \times IDA_{jk} + \beta_{18} \times GRAD_{jk} + \beta_{19} \times SEMING_{jk} + (\beta_{20} + b_{20jk}^{(2)}) \times SEMOBT_{ijk} + \beta_{21} \times (SiSU_{jk}\ x\ MOT_{jk}) + \beta_{22} \times (SiSU_{jk}\ x\ AÇÃOAFIRM_{jk}) + \varepsilon_{ijk} \quad (7)$$

Em que:

i = índice correspondente às unidades de nível 1;
j = índice correspondente às unidades de nível 2;
k = índice correspondente às unidades de nível 3;
DESRSG = Desempenho acadêmico mensurado pelo Rendimento Semestral Global (RSG), que varia entre 1 e 5;
β_0 = Intercepto do modelo (constante), valor assumido pela resposta quando as demais variáveis do modelo forem iguais a zero;
$b_{jk}^{(2)} = \left[b_{0jk}^{(2)} + b_{20jk}^{(2)}\right]$ = representa o vetor de efeitos aleatórios do estudante. O efeito aleatório $b_{0jk}^{(2)}$ permite que o RSG no início do estudo varie entre os estudantes e $b_{20jk}^{(2)}$ permite que a evolução do RSG ao longo dos semestres letivos também varie entre os estudantes;

$b_{0k}^{(3)}$ = é o efeito aleatório da turma e sua função é modelar a estrutura de dependência presente no desempenho de estudantes que ingressaram na UFMG na mesma turma (ano/semestre) do curso de Ciências Contábeis;

$\beta_1, \beta_2, ..., \beta_{22}$ = coeficientes angulares fixos do modelo;

SiSU = Forma de ingresso na graduação. Assume valor 1 caso o estudante tenha ingressado pelo SiSU e 0 caso tenha sido pelo vestibular tradicional;

MOT = Tipo de motivação pela escolha do curso de Ciências Contábeis da UFMG. Assume valor 1 caso a motivação seja intrínseca e 0 caso seja extrínseca;

AÇÃOAFIRM = Adesão a algum tipo de ação afirmativa. Assume valor 1 caso o estudante tenha aderido a algum tipo de ação afirmativa no processo seletivo e 0 caso contrário;

SEXRACDA = Perfil "sexo-raça" declarado pelo estudante. Assume valor 1 para estudantes que não declararam essa opção, deixando como dados ausentes, e 0 caso contrário;

SEXRACHNB = Perfil "sexo-raça" declarado pelo estudante. Assume valor 1 para estudantes classificados como homens não brancos e 0 caso contrário;

SEXRCMB = Perfil "sexo-raça" declarado pela estudante. Assume valor 1 para estudantes classificadas como mulheres brancas e 0 caso contrário;

SEXRACMNB = Perfil "sexo-raça" declarado pela estudante. Assume valor 1 para estudantes classificadas como mulheres não brancas e 0 caso contrário;

ESCPE = Tipo de escola que o estudante cursou o ensino médio. Assume valor 1 quando o estudante tiver declarado que cursou na rede pública estadual e 0 caso contrário;

ESCPF = Tipo de escola que o estudante cursou o ensino médio. Assume valor 1 quando o estudante tiver declarado que cursou na rede pública federal e 0 caso contrário;

ESCPM = Tipo de escola que o estudante cursou o ensino médio. Assume valor 1 quando o estudante tiver declarado que cursou na rede pública municipal e 0 caso contrário;

REN1 = Renda mensal familiar do estudante. Assume valor 1 quando o estudante tiver declarado que possui renda mensal familiar entre 5 e 10 salários mínimos e 0 caso contrário;

REN2 = Renda mensal familiar do estudante. Assume valor 1 quando o estudante tiver declarado que possui renda mensal familiar maior que 10 salários mínimos e 0 caso contrário;

SITPRO1 = Situação profissional do estudante ao iniciar na graduação. Assume valor 1 para estudantes que declararam trabalhar, no momento de ingresso no curso, até 20 horas semanais ou eventualmente e 0 caso contrário;

SITPRO2 = Situação profissional do estudante ao iniciar na graduação. Assume valor 1 para estudantes que declararam trabalhar, no momento de ingresso do curso, mais de 20 horas semanais e 0 caso contrário;
MAESUP = Grau de escolaridade dos pais do estudante. Assume valor 1 caso a mãe do estudante possua nível de escolaridade referente ao ensino superior e 0 caso contrário;
PAISUP = Grau de escolaridade dos pais do estudante. Assume valor 1 caso o pai do estudante possua nível de escolaridade referente ao ensino superior e 0 caso contrário;
IDA = Idade do estudante ao iniciar na graduação;
GRAD = Graduação prévia ao iniciar no curso de Ciências Contábeis. Assume valor 1 para estudantes que já tenham uma graduação prévia ao iniciarem o curso de Ciências Contábeis da UFMG e 0 caso contrário;
SEMING = Semestre de ingresso no curso de graduação em Ciências Contábeis. Assume valor 1 caso o estudante tenha iniciado no curso de Ciências Contábeis da UFMG no segundo semestre do ano letivo vigente à época e 0 caso contrário;
SEMOBT = Semestre de obtenção do desempenho acadêmico mensurado pelo RSG. Variável quantitativa que indica em qual semestre o RSG foi alcançado pelo estudante;
SiSU x MOT = Interação entre as variáveis SiSU e Motivação;
SiSU x AÇÃOAFIRM = Interação entre as variáveis SiSU e Ação Afirmativa;
ε = Erro aleatório do modelo.

O modelo estimado pela Equação 7 apresenta 23 variáveis, sendo uma variável dependente, o desempenho acadêmico, mensurado pelo RSG, e 22 variáveis independentes. Compete destacar, ainda, que a dependência estrutural entre as unidades de nível 1 é considerada por meio da inclusão dos efeitos aleatórios $b_{0k}^{(3)}$ e $b_{jk}^{(2)} = \left[b_{0jk}^{(2)} + b_{20jk}^{(2)}\right]$. Após a apresentação do modelo, compete destacar as técnicas utilizadas para a análise dos dados.

3.5 Análise dos Dados

A análise dos dados contou com técnicas de estatística descritiva e análise inferencial. Segundo Fávero e Belfiore (2017, p. 21) “a estatística descritiva descreve e sintetiza as características principais observadas em um conjunto de dados por meio de tabelas, gráficos e medidas-resumo, permitindo melhor compreensão do comportamento dos dados”. Já a estatística

inferencial tem por objetivo permitir que sejam feitas inferências acerca de uma população a partir de uma amostra representativa (Fávero et al. 2014).

Nessa vertente, a pesquisa adotou o cálculo de medidas de dispersão, tais como: cálculo de médias, variância, mínimos, máximos, desvios-padrão e coeficiente de variação. Todas essas medidas visam evidenciar as principais características do público-alvo do estudo, assim como mapear e identificar perfis e cumprir os objetivos específicos propostos. Ademais, no tratamento e estimação dos modelos estatísticos, foram adotados todos os testes necessários para a validação deles, com o atendimento a todos os pressupostos previstos na literatura.

O modelo misto de regressão logística verificou os problemas envolvidos na estimação de modelos de probabilidade linear, assim como a ausência de normalidade e a variância heterocedástica do termo de erro e a medida de qualidade de ajustamento do modelo. Por sua vez, a estimação do modelo multinível de regressão para dados em painel levou em consideração a questão da homocedasticidade e ausência de autocorrelação dos resíduos, ausência de multicolinearidade entre os regressores, correta especificação do modelo e normalidade dos resíduos (Gujarati & Porter, 2011).

Cabe destacar, ainda, que o nível de significância (α) adotado na pesquisa foi de 10%. Em problemas de pesquisas com forte caráter social, torna-se aceitável um nível de significância de até 10% (Durso & Cunha, 2018). A etapa de tratamento e tabulação da base de dados foi realizada com a utilização do *Microsoft Excel® (MS-Excel)* 2019 e os modelos foram estimados com a utilização do *software* R, disponibilizado no endereço eletrônico https://www.r-project.org/. Ainda, utilizou-se o *software STATA 14.0®* para elaboração de figura.

Por fim, para uma melhor visualização da metodologia empregada nesta pesquisa, foi elaborada a Figura 8, apresentada na sequência.

Figura 8

Objetivos e Metodologias Utilizadas

Tipo de Objetivo	Descrição do Objetivo	Metodologia
Geral	Identificar a influência do Sistema SiSU e da motivação na escolha do curso sobre a evasão e o desempenho acadêmico de estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG	Estimação de dois modelos econométricos, a saber: 1 - Modelo misto de regressão logística - motivação e evasão; 2 - Modelo multinível de regressão para dados em painel - motivação e desempenho.
Primeiro Objetivo Específico	Mapear um perfil dos ingressantes do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG, antes e após o SiSU	Estatísticas descritivas, com uso de tabelas, gráficos e medidas de dispersão. Público-alvo composto pela amostra de 1.523 ingressantes no período de 2005 a 2023.
Segundo Objetivo Específico	Identificar os principais motivos para a escolha do curso apontados pelos ingressantes no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG, antes e após o SiSU	Estatísticas descritivas, com uso de tabelas, gráficos e medidas de dispersão. Público alvo composto pela amostra de 1.523 ingressantes no período de 2005 a 2023.
Terceiro Objetivo Específico	Comparar o perfil dos estudantes que evadiram do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG, antes e após o SiSU	Estatísticas descritivas, com uso de tabelas, gráficos e medidas de dispersão. Público alvo composto por 277 estudantes evadidos no período de 2008 a 2016.

Nota. Elaborada pelo autor.

A partir da apresentação da metodologia empregada pela pesquisa, o próximo tópico aborda os resultados alcançados, com a evidenciação do cumprimento de todos os objetivos propostos.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A descrição dos resultados deste estudo contempla o detalhamento: do perfil dos ingressantes, dos tipos de motivação para a escolha do curso, do perfil dos evadidos e das principais medidas de dispersão do desempenho acadêmico. Além desses detalhamentos, a presente seção também conta com a análise da relação entre a evasão e a motivação para ingresso no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG e a análise da relação entre o desempenho e a motivação para ingresso no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG, cumprindo, assim, com os objetivos propostos pela pesquisa. Ao final do capítulo, ainda consta o modelo teórico da tese preenchido.

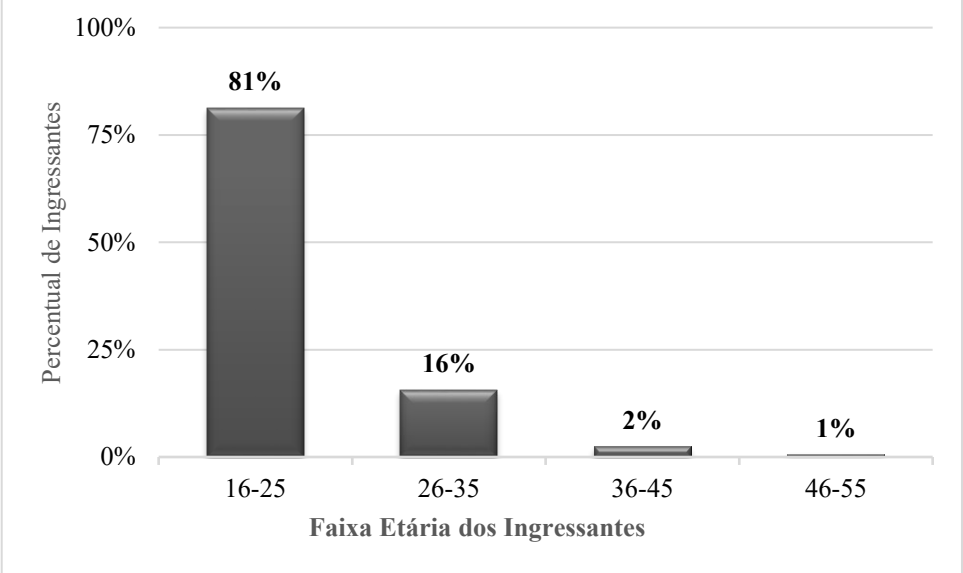
4.1 Perfil dos Ingressantes

A amostra inicial disponibilizada no banco de dados desta pesquisa foi composta por 1.523 ingressantes no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG, no período de 2005 a 2023. Considerando a abrangência, a riqueza dos dados e a possibilidade de se mapear como o perfil do ingressante alterou-se ao longo de 19 anos, o primeiro objetivo específico foi cumprido com esse público-alvo.

Inicialmente, mapeou-se a média de idade dos ingressantes, sendo mensurada em 22 anos, com a frequência modal de 18 anos. Conforme evidenciado na Figura 9, há uma maior concentração de ingressantes na faixa etária entre 16 e 25 anos, o que representa 81% da amostra. Observa-se, também, que 16% dos ingressantes estão na faixa etária dos 26 aos 35 anos, seguidos de 2% de ingressantes entre 36 e 45 anos e 1% de ingressantes entre 46 e 55 anos.

Figura 9

Idades dos ingressantes agrupadas por faixas etárias



Nota. Elaborada pelo autor.

Comparativamente, segundo resultados do último Resumo Técnico do Censo da Educação Superior do ano de 2023, a média nacional do ingressante em cursos de graduação, na modalidade presencial, é de 24 anos, tendo como idade mais frequente o ingressante com 19 anos (INEP, 2024b). Assim, o ingressante do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG tem uma média de idade inferior à do estudante que ingressa em cursos de graduação no ensino superior brasileiro. Ademais, essa média, de 22 anos, se manteve constante nos períodos antes e após o SiSU.

Os dados ainda revelam que, dos 1.523 ingressantes, 909 são do sexo masculino, o que representa em torno de 60% da amostra, enquanto 614 são do sexo feminino, equivalente ao percentual de 40%. Na Tabela 5, apresenta-se como se dá essa distribuição ao longo dos anos, indicando uma prevalência histórica de ingressantes do sexo masculino em relação ao sexo feminino.

Tabela 5

Sexo do Ingressante de acordo com o Ano de Ingresso

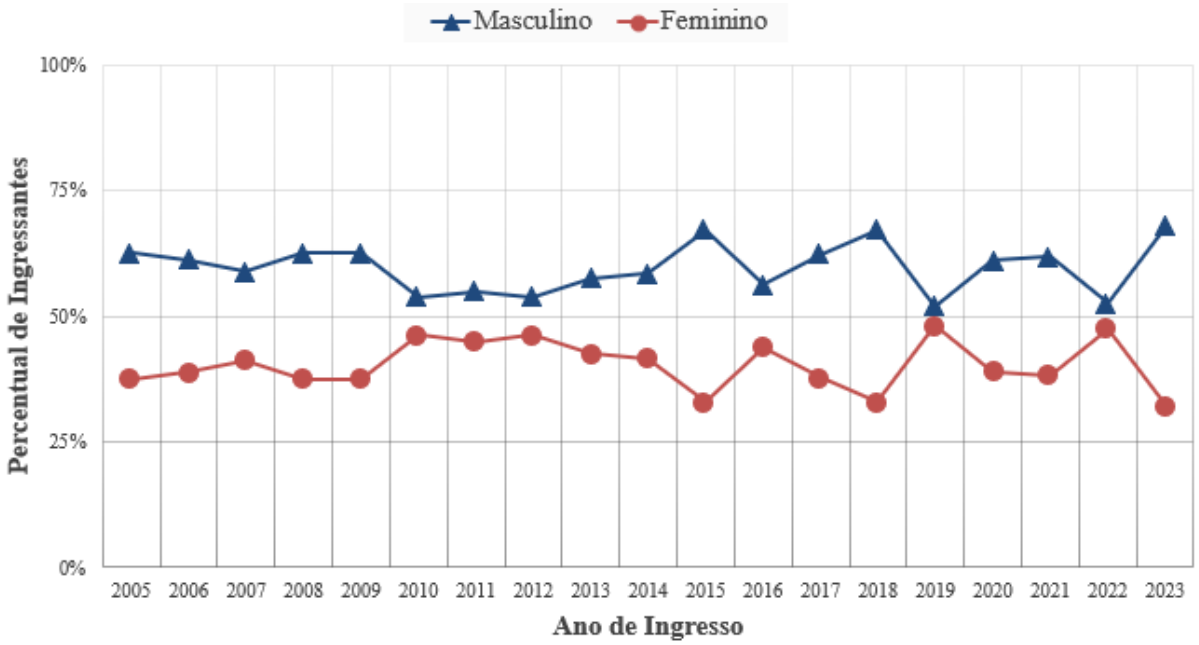
	Masculino		Feminino		Total	
Ano de Ingresso	**Absoluto**	**Relativo (%)**	**Absoluto**	**Relativo (%)**	**Absoluto**	**Relativo (%)**
2005	50	63%	30	38%	80	100%
2006	49	61%	31	39%	80	100%
2007	47	59%	33	41%	80	100%
2008	50	63%	30	38%	80	100%
2009	50	63%	30	38%	80	100%
2010	43	54%	37	46%	80	100%
2011	44	55%	36	45%	80	100%
2012	43	54%	37	46%	80	100%
2013	46	58%	34	43%	80	100%
2014	45	58%	32	42%	77	100%
2015	53	67%	26	33%	79	100%
2016	45	56%	35	44%	80	100%
2017	53	62%	32	38%	85	100%
2018	55	67%	27	33%	82	100%
2019	41	52%	38	48%	79	100%
2020	47	61%	30	39%	77	100%
2021	50	62%	31	38%	81	100%
2022	43	52%	39	48%	82	100%
2023	55	68%	26	32%	81	100%
Total	**909**	**60%**	**614**	**40%**	**1523**	**100%**

Nota. Elaborada pelo autor.

Apesar da Tabela 5 indicar uma predominância do sexo masculino no curso de Ciências Contábeis da UFMG, dados do INEP, relativos ao ano de 2023, indicam um maior número de matrículas do sexo feminino nos cursos de Contabilidade do Brasil, com um percentual de 60%, enquanto o sexo masculino responde por um percentual de 40% (INEP, 2024b). Assim, pode-se inferir que os percentuais da amostra da UFMG são o oposto do perfil divulgado pelo INEP. A Figura 10 visa elucidar, com maior clareza, como a categoria sexo tem oscilado ao longo dos anos na UFMG.

Figura 10

Gráfico de linhas do sexo do ingressante por ano de ingresso



Nota. Elaborada pelo autor.

É possível notar, a partir da Figura 10, que a proporção de mulheres nas turmas ao longo dos anos variou, mas sempre mantendo uma participação inferior à dos homens. De 2005 a 2009, observa-se uma relativa estabilidade entre os percentuais, com uma leve variação entre 2010 e 2012, indicando um aumento no percentual de ingressantes do sexo feminino. Em 2019 e 2022, os percentuais de mulheres tiveram os picos mais altos, em torno de 48% em cada ano, mas ainda assim abaixo da paridade com os homens. Já os anos com menores percentuais relativos de mulheres foram 2015, 2018 e 2023, todos no período após a implantação do SiSU.

No tocante à raça declarada nos questionários socioeconômicos, os dados indicam que, ao longo dos anos de 2005 a 2023, a média das porcentagens de ingressantes brancos é de aproximadamente 47%, enquanto a de ingressantes não brancos é ligeiramente inferior, em torno de 46%, o que tende a sinalizar um possível equilíbrio entre essas duas principais categorias. Contudo, conforme se observa na Tabela 6, a distribuição nem sempre ocorreu de forma equilibrada quando analisado ano a ano.

Tabela 6

Raça do Ingressante de acordo com o Ano de Ingresso

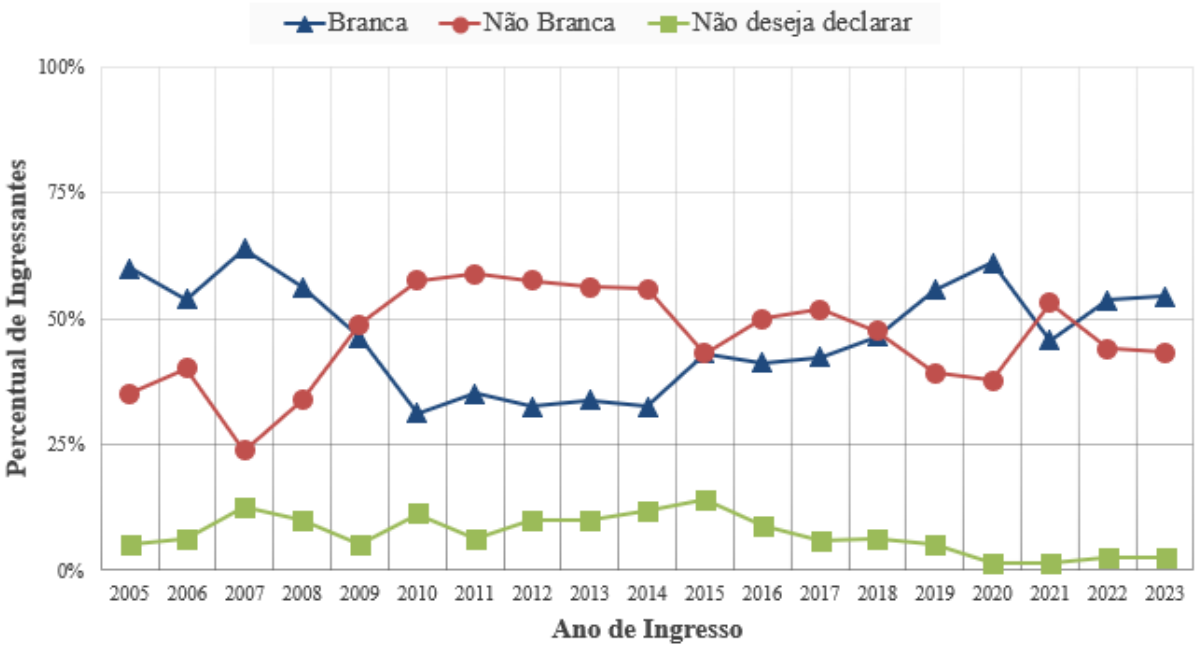
	Branca		Não Branca		Não deseja declarar		Total	
Ano de Ingresso	**Absoluto**	**Relativo (%)**	**Absoluto**	**Relativo (%)**	**Absoluto**	**Relativo (%)**	**Absoluto**	**Relativo (%)**
2005	48	60%	28	35%	4	5%	80	100%
2006	43	54%	32	40%	5	6%	80	100%
2007	51	64%	19	24%	10	13%	80	100%
2008	45	56%	27	34%	8	10%	80	100%
2009	37	46%	39	49%	4	5%	80	100%
2010	25	31%	46	58%	9	11%	80	100%
2011	28	35%	47	59%	5	6%	80	100%
2012	26	33%	46	58%	8	10%	80	100%
2013	27	34%	45	56%	8	10%	80	100%
2014	25	32%	43	56%	9	12%	77	100%
2015	34	43%	34	43%	11	14%	79	100%
2016	33	41%	40	50%	7	9%	80	100%
2017	36	42%	44	52%	5	6%	85	100%
2018	38	46%	39	48%	5	6%	82	100%
2019	44	56%	31	39%	4	5%	79	100%
2020	47	61%	29	38%	1	1%	77	100%
2021	37	46%	43	53%	1	1%	81	100%
2022	44	54%	36	44%	2	2%	82	100%
2023	44	54%	35	43%	2	2%	81	100%
Total	**712**	**47%**	**703**	**46%**	**108**	**7%**	**1523**	**100%**

Nota. Elaborada pelo autor.

Por intermédio da análise da Tabela 6, observa-se que, nos anos de 2005 a 2008, há uma prevalência de ingressantes que declararam serem da raça branca, quando comparados aos ingressantes declarados como não brancos. Já a partir do ano de 2009, há uma inversão nessa relação, mantendo-se com uma superioridade de ingressantes não brancos até o ano de 2018, exceto no ano de 2015, no qual os percentuais são idênticos. Durante esse período, de 2009 a 2018, pode-se citar as políticas dos bônus e da adesão à Lei de Cotas, implantadas nos processos seletivos da UFMG, o que explica essa alteração do perfil do ingressante, trazendo mais equilíbrio ao processo de inclusão no ensino superior. A Figura 11, a seguir, sintetiza como ocorreu essa evolução do perfil racial do ingressante.

Figura 11

Gráfico de linhas da raça do ingressante por ano de ingresso



Nota. Elaborada pelo autor.

Conforme ilustrado pela Figura 11, nota-se que 2009 foi o primeiro ano que ingressantes declarados como não brancos superaram os ingressantes declarados como brancos. Um ano após a implantação do SiSU, em 2015, já houve uma equidade de número de ingressantes, com alternâncias nos anos seguintes, chegando ao ano de 2023 com superioridade numérica aos ingressantes brancos. Já os ingressantes que optaram por não declararem a raça, foram sempre minoria ao longo do período analisado, terminando o último triênio, 2021 a 2023, com um percentual médio de 2%. De forma comparativa, dados do INEP, relativos ao ano de 2023, apontam um maior percentual de ingressantes de cursos de graduação da cor branca, mensurado em 42,3%, seguido de 36,3% de ingressantes não brancos e 21,5% de ingressantes que optaram por não declararem a raça (INEP, 2024b).

Na sequência, a partir da proposição que foi feita pelo estudo de análise conjunta do sexo e da raça declarados pelo ingressante, elaborou-se a Tabela 7, com vistas ao mapeamento do perfil dessa interseção, representada pela variável “sexo-raça”.

Tabela 7

Variável "sexo-raça" por ano de ingresso

	Homens Brancos		Homens Não Brancos		Mulheres Brancas		Mulheres Não Brancas		Dado Ausente		Total	
Ano de Ingresso	**Absoluto**	**Relativo (%)**	**Absoluto**	**Relativo (%)**	**Absoluto**	**Relativo (%)**	**Absoluto**	**Relativo (%)**	**Absoluto**	**Relativo (%)**	**Absoluto**	**Relativo (%)**
2005	32	40%	16	20%	16	20%	12	15%	4	5%	80	40%
2006	28	35%	16	20%	15	19%	16	20%	5	6%	80	45%
2007	29	36%	12	15%	22	28%	7	9%	10	13%	80	49%
2008	28	35%	17	21%	17	21%	10	13%	8	10%	80	44%
2009	28	35%	19	24%	9	11%	20	25%	4	5%	80	41%
2010	12	15%	25	31%	13	16%	21	26%	9	11%	80	54%
2011	21	26%	20	25%	7	9%	27	34%	5	6%	80	49%
2012	13	16%	23	29%	13	16%	23	29%	8	10%	80	55%
2013	14	18%	26	33%	13	16%	19	24%	8	10%	80	50%
2014	16	21%	23	30%	9	12%	20	26%	9	12%	77	49%
2015	24	30%	22	28%	10	13%	12	15%	11	14%	79	42%
2016	18	23%	24	30%	15	19%	16	20%	7	9%	80	48%
2017	26	31%	25	29%	10	12%	19	22%	5	6%	85	40%
2018	27	33%	25	30%	11	13%	14	17%	5	6%	82	37%
2019	22	28%	18	23%	22	28%	13	16%	4	5%	79	49%
2020	30	39%	17	22%	17	22%	12	16%	1	1%	77	39%
2021	27	33%	22	27%	10	12%	21	26%	1	1%	81	40%
2022	25	30%	17	21%	19	23%	19	23%	2	2%	82	49%
2023	27	33%	27	33%	17	21%	8	10%	2	2%	81	33%
Total	**447**	**29%**	**394**	**26%**	**265**	**17%**	**309**	**20%**	**108**	**7%**	**1523**	**45%**

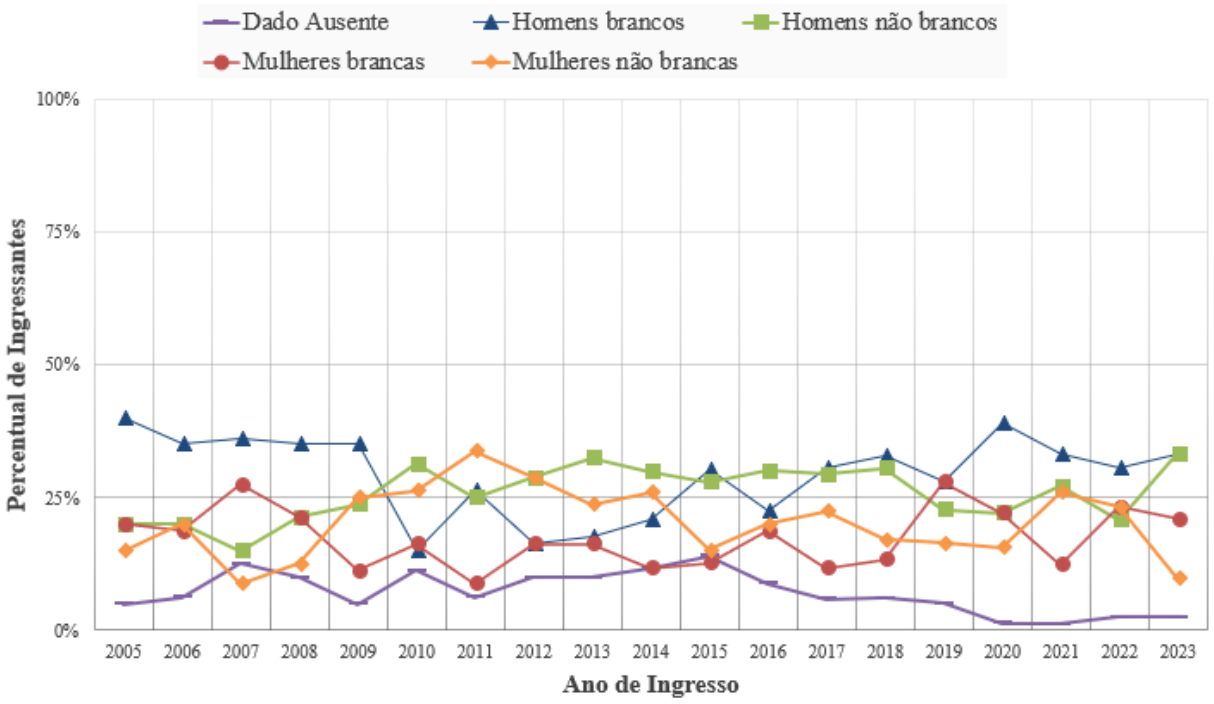
Nota. Elaborada pelo autor.

A partir da Tabela 7, observa-se uma redução no percentual da participação de homens brancos, saindo de 40% em 2005 e chegando em 21% em 2014, primeiro ano do SiSU na UFMG. Nos anos seguintes que se sucedem ao SiSU, 2015 a 2023, o percentual médio foi de 31%. Já homens não brancos tiveram um aumento na sua participação, saindo de 20% em 2005 e chegando a 30% em 2014, com uma média de 27% no período de 2015 a 2023.

Por sua vez, mulheres brancas registraram um percentual de 20% em 2005, com uma queda considerável a partir de 2009, mensurada em 11%, e teve o menor percentual no ano de 2011, representado por 9%. Nos primeiros anos após o SiSU, 2014 a 2018, manteve uma média de 14%, chegando ao último ano da análise, 2023, com 21%. Já mulheres não brancas, tiveram um crescimento na participação relativa a partir do ano de 2009, tendo seu maior pico em 2011, mensurado em 34%, com uma média de 19% no período pós-SiSU, 2014 a 2023. Já o percentual de ingressantes que optaram por não declararem a raça e/ou sexo, ficou representado pela média de 7% no período de 2005 a 2023. Na Figura 12, ilustra-se como ocorreu a variação da variável "sexo-raça".

Figura 12

Gráfico de linhas da variável "sexo-raça" do ingressante por ano de ingresso



Nota. Elaborada pelo autor.

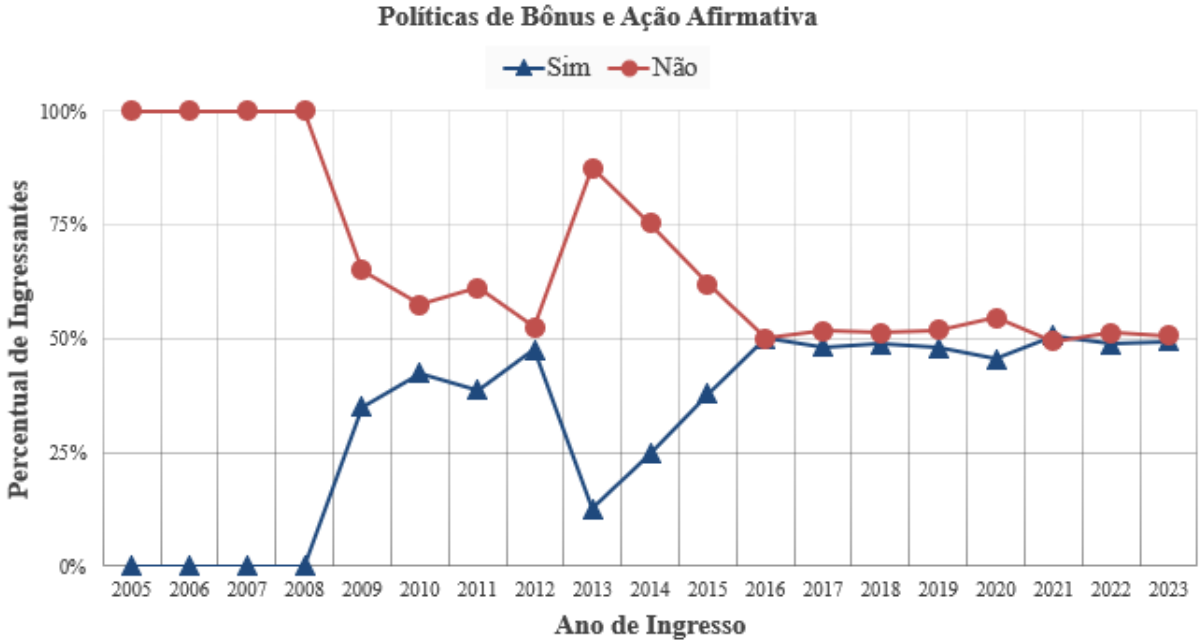
De forma geral, pela análise da Figura 12, infere-se que, no decorrer dos anos, houve uma maior diversificação do perfil "sexo-raça" declarado pelos ingressantes. Há uma maior consistência

na participação de homens não brancos, o que pode ser explicado pelas políticas de bônus e ações afirmativas aderidas pela UFMG, especialmente a partir do ano de 2009, além da adesão ao SiSU a partir do ano de 2014.

Em sinergia, na Figura 13, elucida-se como o processo de adesão às políticas de bônus e ações afirmativas implantadas pela UFMG no período 2005 a 2023 mudou o perfil do ingressante. A partir do ano de 2009, é possível notar o início das primeiras políticas, ainda com uma maior participação relativa de ingressantes que não aderiram a nenhuma política, tendo o seu primeiro ponto próximo ao equilíbrio no ano de 2012. Já no ano de 2013, ano de início da Lei de Cotas, há um decréscimo no percentual de ingressantes com adesão a tais políticas, em função da forma gradual de implantação da citada Lei, o que só retorna a uma relação mais próxima ao equilíbrio a partir do ano de 2016, mantendo-se nesse patamar até o ano de 2023.

Figura 13

Gráfico de linhas da adesão às políticas de bônus e ação afirmativa por ano de ingresso



Nota. Elaborada pelo autor.

Pela análise da Figura 13, infere-se que, de 2005 a 2008, não houve nenhuma política relacionada a ações afirmativas. De 2009 a 2013, primeiros anos com políticas de bônus, já há uma mudança no cenário, mas ainda com uma supremacia de ingressantes que não aderiram aos bônus nos processos seletivos. Já de 2014 a 2023, marco temporal pós-SiSU, há um período

inicial de crescimento de ingressantes cotistas, representado pelos anos de 2014 a 2016, mantendo, posteriormente, um relativo equilíbrio nos anos seguintes.

Com vistas à continuidade do mapeamento do perfil do ingressante do curso de Ciências Contábeis da UFMG, na Tabela 8 detalham-se as demais características individuais, familiares, socioeconômicas e referentes à escolarização no ensino médio.

Tabela 8

Características individuais, familiares, socioeconômicas e referentes à escolarização no ensino médio

Identificação	Categorias	Frequência	%
Estado Civil	Solteiro	1.425	94%
	Outros	98	6%
	Total	**1.523**	**100%**
Escolaridade da Mãe	Nível Superior	591	39%
	Outro	932	61%
	Total	**1.523**	**100%**
Escolaridade do Pai	Nível Superior	548	36%
	Outro	975	64%
	Total	**1.523**	**100%**
Situação Profissional (quantidade de horas de trabalho por semana)	Não trabalho	871	57%
	Até 20h semanais ou eventualmente	109	7%
	Mais de 20 horas semanais	543	36%
	Total	**1.523**	**100%**
Tipo de escola onde cursou, na maior parte, o ensino médio	Particular	756	50%
	Pública Federal	217	14%
	Pública Estadual	489	32%
	Pública Municipal	60	4%
	Curso Livre	1	0%
	Total	**1.523**	**100%**
Renda mensal familiar em salários mínimos (SM)	Até 5 SM	680	45%
	Entre 5 e 10 SM	417	27%
	Maior que 10 SM	426	28%
	Total	**1.523**	**100%**
Cidade onde o ingressante residia ao ingressar na graduação	Belo Horizonte	1.041	68%
	Grande BH	295	19%
	Interior de MG	155	10%
	Outro Estado	32	2%
	Total	**1.523**	**100%**

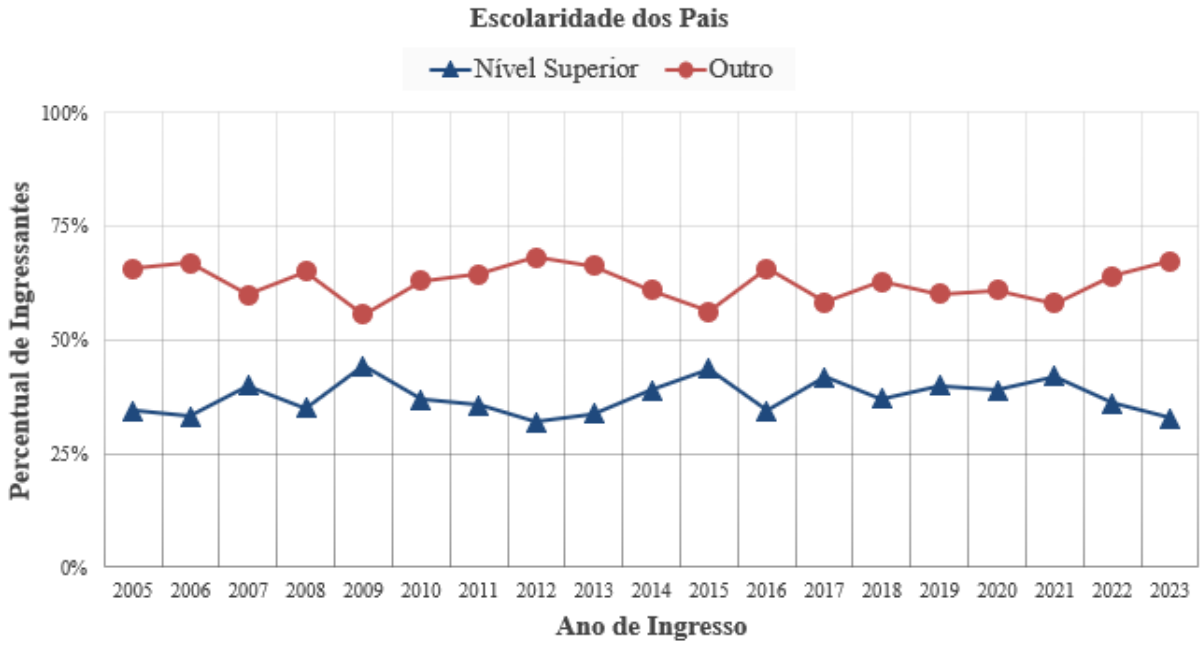
Nota. Elaborada pelo autor.

Conforme a Tabela 8, mapeia-se que 94% dos ingressantes são solteiros, mais de 60% possuem pais sem escolaridade no nível superior, 57% não trabalhavam no momento de ingresso no curso, 50% cursaram o ensino médio da rede particular de ensino, 45% possuem uma renda mensal familiar de até 5 salários mínimos e 68% declararam residirem em Belo Horizonte quando no ingresso na graduação.

Em relação à escolaridade dos pais, a Figura 14 evidencia como ocorreu a evolução dessa variável ao longo do tempo. É possível notar, durante todo o marco temporal, 2005 a 2023, uma maior prevalência de pais sem nível superior de escolaridade, com uma oscilação durante todo o período analisado entre 56% e 68%. A média no período que antecede ao SiSU, 2005 a 2013, é de 64%, enquanto no período pós-SiSU, 2014 a 2023, é de 61%, indicando uma pequena redução.

Figura 14

Gráfico de linhas representativo da escolaridade dos pais por ano de ingresso



Nota. Elaborada pelo autor.

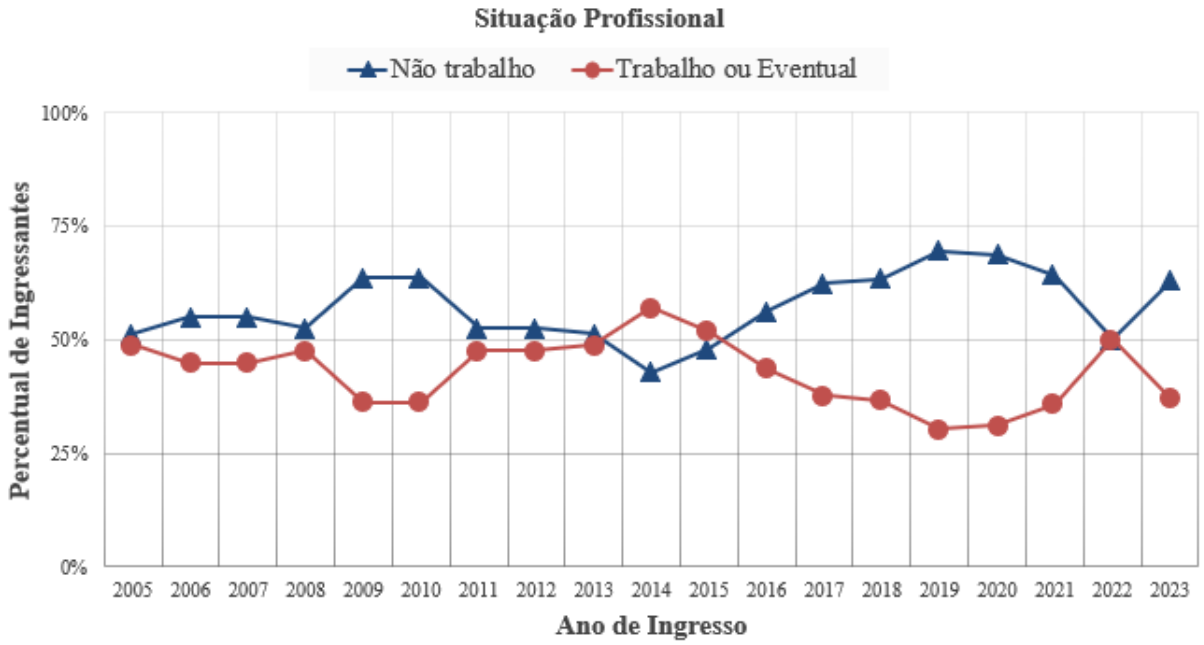
Já os pais com nível superior de ensino representam uma média geral para todo o período, 2005 a 2023, de 37%, com uma variação entre 32% e 44%. No período anterior ao SiSU a média é de 36%, enquanto no período pós-SiSU a média é de 39%, o que aponta um pequeno aumento nessa proporção. Apesar desse pequeno aumento, cabe frisar que nos últimos dois anos, 2022 e

2023, o gráfico aponta para uma redução na participação de pais com escolaridade superior, mas ainda assim dentro da margem de variação de todo o período.

No tocante à situação profissional quando do ingresso na graduação, a Figura 15, na sequência, mostra que, na maior parte do período analisado, há uma superioridade de ingressantes que declararam não trabalharem no momento do início do curso. Nos anos de 2014 e 2015, primeiros anos do SiSU na UFMG, é possível notar que houve uma alteração nesse perfil, com uma maior quantidade de ingressantes que declararam estarem já no mercado de trabalho.

Figura 15

Gráfico de linhas representativo da situação profissional por ano de ingresso



Nota. Elaborado pelo autor.

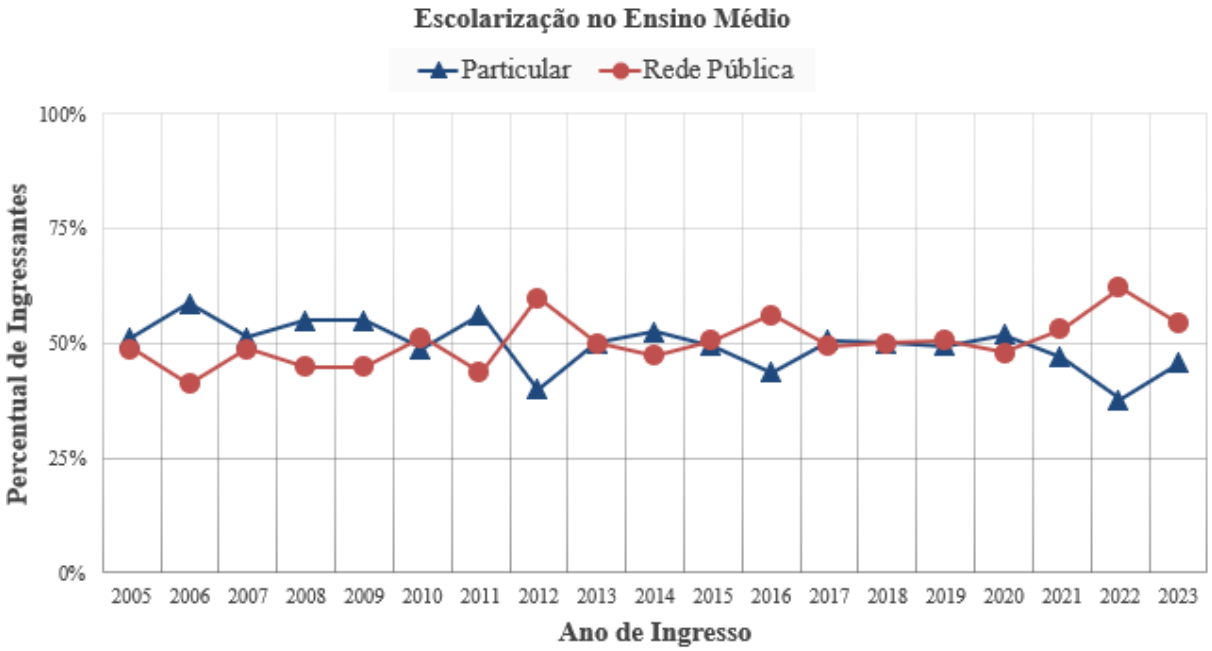
Ainda pela Figura 15, infere-se que, do período de 2016 a 2021, a situação foi novamente invertida, retornando para uma maior concentração de ingressantes sem vínculo profissional. De maneira geral, a análise gráfica indica que no período pós-SiSU houve um aumento da participação de ingressantes que ainda não trabalhavam, mesmo com a situação contrária nos anos de 2014 e 2015. Tendo em vista que o curso de Ciências Contábeis da UFMG ocorre no período noturno, essa situação pode vir a ser alterada no decorrer do curso.

Outro ponto relevante do perfil do ingressante diz respeito à escolarização no ensino médio, variável que, conforme a Figura 16, aponta um relativo equilíbrio no decorrer de todos os anos.

Todavia, a partir do ano de 2012 nota-se uma tendência de aumento da participação de ingressantes advindos da rede pública de ensino, sejam das esferas federais, estaduais ou municipais. Esse marco temporal do ano de 2012 já coincide com a presença do ENEM como uma das etapas do vestibular da UFMG, além da bonificação para ingressantes advindos da rede pública de ensino.

Figura 16

Gráfico de linhas representativo da escolarização no ensino médio por ano de ingresso



Nota. Elaborado pelo autor.

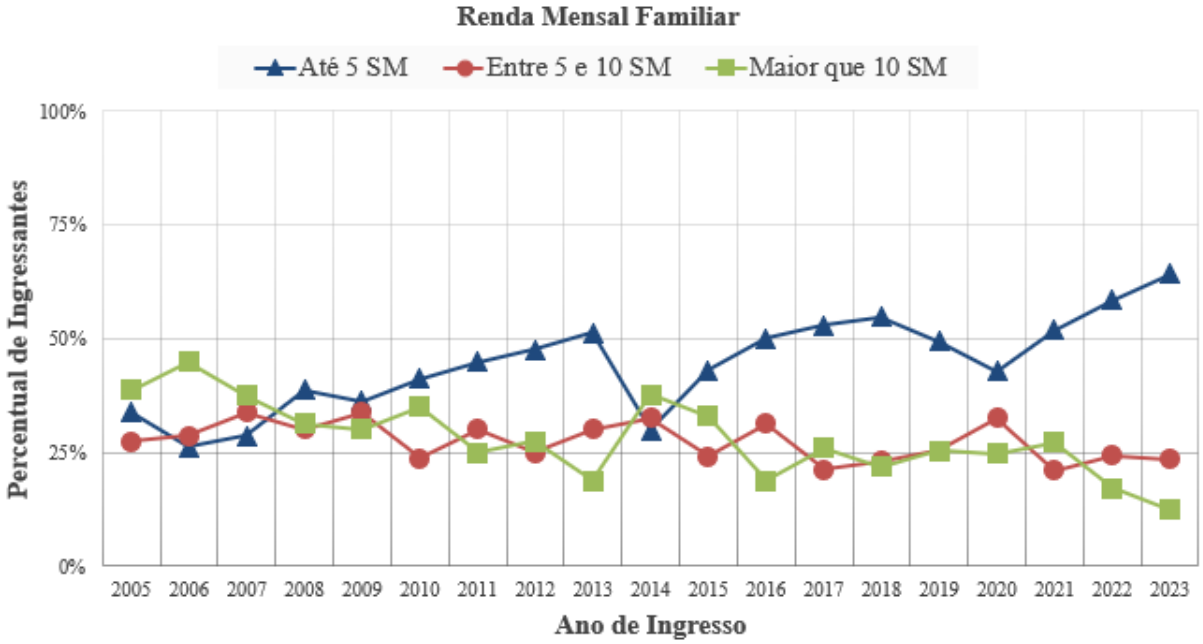
Em síntese, pode-se inferir que, no período anterior ao SiSU, houve uma predominância de ingressantes da rede particular de ensino, com uma média de 52%. Já no período posterior ao SiSU, houve uma inversão, com a rede pública de ensino em maior participação, com o mesmo percentual de 52%. Essa alternância no perfil pode estar atrelada à presença das políticas de ações afirmativas, assim como da adoção do ENEM, o que permite uma maior democratização do acesso do ensino superior. Dados do INEP também sinalizam na mesma direção, tendo em vista que 77,7% dos ingressantes na educação superior em 2023 concluíram o ensino médio na rede pública (INEP, 2024b).

De forma análoga à escolarização no ensino médio, outra variável que também pode ter sido influenciada pelas políticas de acesso ao ensino superior é a renda mensal familiar, conforme

representada pela Figura 17. Observa-se um aumento na proporção de ingressantes com renda mensal familiar de até cinco salários mínimos, especialmente a partir do ano de 2008.

Figura 17

Gráfico de linhas representativo da renda mensal familiar por ano de ingresso



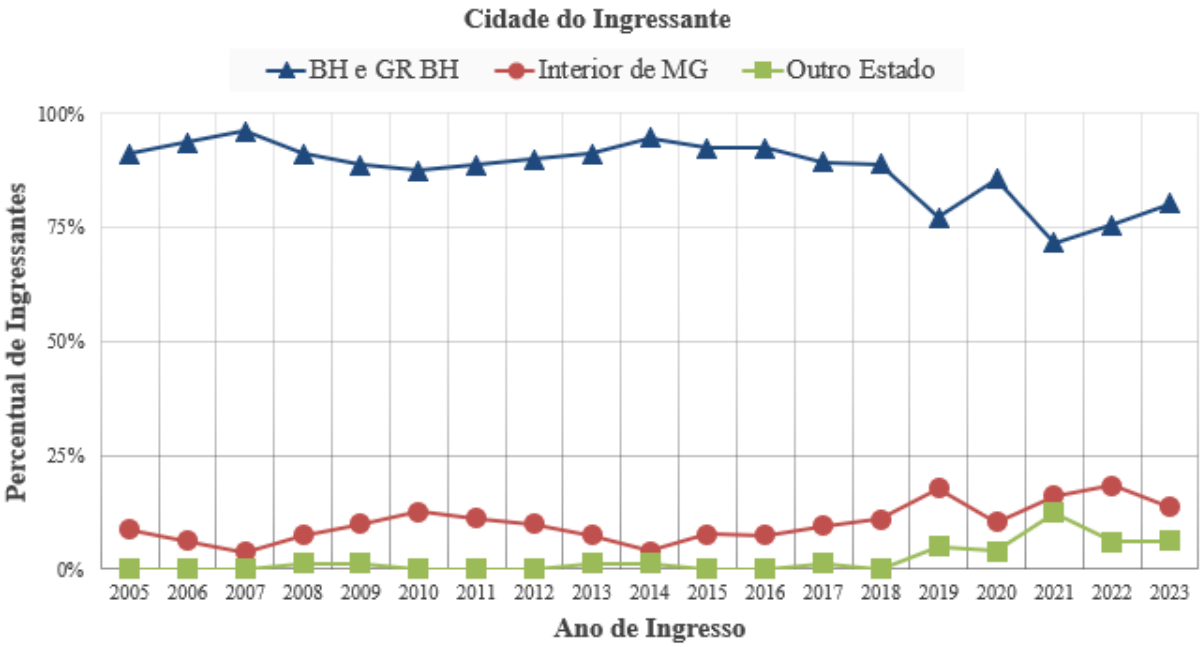
Nota. Elaborado pelo autor.

Ainda conforme a Figura 17, pode-se inferir que, de 2015 a 2023, em todos os anos a maior parte dos ingressantes declarou renda mensal familiar de até cinco salários mínimos. Só nesse período, a média ficou em 52%, com os maiores registros em 2022 e 2023, respectivamente em 59% e 64%. Cabe destacar, também, uma menor participação de ingressantes com renda mensal familiar maior que dez salários mínimos, chegando em 2023 com 12%, um patamar bem diferente, por exemplo, do primeiro ano da análise, 2005, quando o percentual registrado era de 39%. Pode-se inferir que essa alteração no perfil do ingressante vai ao encontro das políticas de democratização do acesso ao ensino superior público.

De maneira complementar, outra característica importante que foi mapeada é a cidade onde o ingressante residia ao ingressar no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG. Pela análise da Figura 18, nota-se que durante todo o período de 2005 a 2023, a grande maioria dos ingressantes residia em Belo Horizonte e em cidades da grande Belo Horizonte, com uma média geral de 88%. Contudo, cabe destacar que houve um leve aumento na participação de ingressantes residentes em cidades do interior de Minas Gerais.

Figura 18

Gráfico de linhas representativo da cidade de origem do ingressante por ano de ingresso



Nota. Elaborada pelo autor.

No período antes do SiSU, a média dos ingressantes residentes no interior de Minas Gerais era de 9%, enquanto no período pós-SiSU, a média foi de 12%, o que tende a sinalizar um pequeno crescimento, refletindo em uma maior diversidade cultural no ambiente acadêmico. Por sua vez, os ingressantes residentes em outros Estados do Brasil também apresentaram um pequeno acréscimo na média de participação ao longo do tempo, especialmente após o SiSU, saindo de uma média de 0,42% para 4% no período pós-SiSU.

Após a caracterização do perfil socioeconômico e educacional dos ingressantes, compete mapear outra dimensão significativa: o histórico acadêmico prévio. Na Tabela 9, apresenta-se o percentual de ingressantes que já tinham uma graduação prévia antes de iniciarem o curso de Ciências Contábeis. Compete destacar que, devido ao questionário socioeconômico respondido pelo ingressante só ter comtemplado essa pergunta a partir do ano de 2008, a quantidade total de respostas para esse quesito é menor, totalizando 1.283 observações.

Tabela 9

Graduação Prévia do Ingressante do Curso de Ciências Contábeis da UFMG

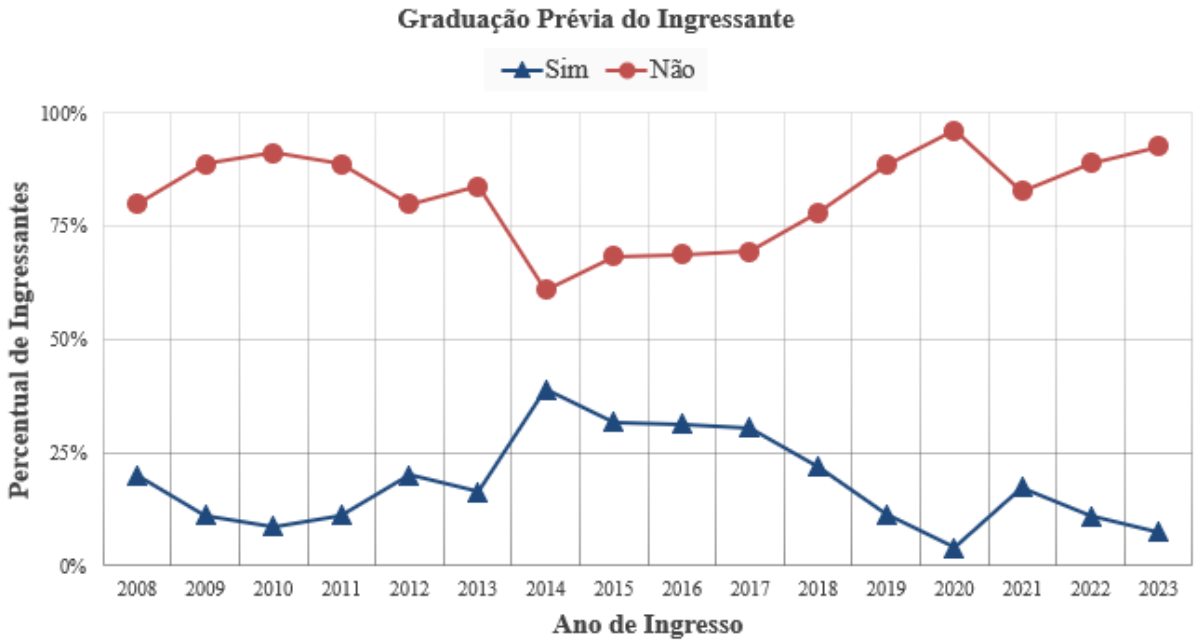
Identificação	Categorias	Frequência	%
Graduado	Sim	235	18%
	Não	1.048	82%
	Total	**1.283**	**100%**

Nota. Elaborada pelo autor.

Pela análise da Tabela 9, destaca-se que 18% dos ingressantes já tinham uma graduação anterior antes de iniciarem o curso de Contabilidade, enquanto a outra parte, 82%, estava iniciando a sua primeira graduação. Mesmo com essa sinalização inicial de superioridade de ingressantes sem graduação prévia, foi elaborada a Figura 19, com o intuito elucidar possíveis oscilações no comportamento da variável ao longo do período.

Figura 19

Gráfico de linhas representativo da graduação prévia do ingressante por ano de ingresso



Nota. Elaborada pelo autor.

A partir da Figura 19, observa-se um pico considerável da média de graduados logo nos primeiros anos do SiSU, entre 2014 e 2017, quando cerca de um terço dos ingressantes já possuíam formação superior, o que pode estar associado à maior flexibilidade de ingresso proporcionada pelo ENEM e pelo SiSU. Contudo, a partir do ano de 2018, já há uma tendência de queda, sinalizando para um possível retorno aos patamares antes do SiSU, sendo 2020 o ano com a menor média de ingressantes com formação superior prévia, mensurada em torno de 4%.

Em síntese, o mapeamento e a comparação do perfil do ingressante no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG revela alterações relevantes. Antes do SiSU, período dos anos de 2005 a 2013, predominavam ingressantes da rede particular de ensino, com uma significativa parcela de famílias com renda mensal familiar superior a cinco salários mínimos, com uma menor quantidade de políticas de ações afirmativas e uma menor presença de homens não brancos e mulheres não brancas. Ainda, a quantidade média de pais sem nível superior era menor do que no período pós-SiSU, assim como de ingressantes sem vínculo profissional. Em sua maioria, residiam em Belo Horizonte e na Grande Belo Horizonte, além de não terem uma formação de nível superior pregressa.

Comparativamente, o perfil do ingressante do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG pós-SiSU, período dos anos de 2014 a 2023, passou a ser caracterizado como mais democrático e inclusivo, com maior participação de indivíduos advindos da rede pública de ensino, com renda mensal familiar de até cinco salários mínimos e maior possibilidade de adesão às políticas de ações afirmativas. A quantidade média de pais sem formação superior aumentou, assim como a quantidade de ingressantes que ainda não trabalhavam. Apesar de a maioria dos ingressantes ainda residir em Belo Horizonte e na Grande Belo Horizonte, houve um pequeno aumento na participação de residentes de cidades do interior de Minas Gerais e de outros Estados do Brasil. A média da idade manteve-se no mesmo patamar, em torno de 22 anos, assim como o sexo masculino sempre esteve em maior presença.

Todas essas transformações apontam para um perfil mais inclusivo e com a presença de grupos que, historicamente, foram sub-representados no ensino superior brasileiro. Especificamente, em função das políticas públicas implementadas a partir da década iniciada em 2010, foi possível notar como o perfil do ingressante do curso de graduação em Ciências Contábeis ficou mais diversificado ao longo do tempo. Nesse cenário de diversificação, chama atenção outro movimento relevante no contexto pós-SiSU: o aumento do número de estudantes que desejavam a reopção de curso, ou seja, após o ingresso na Universidade, considerando a hipótese de uma escolha inicial precipitada, ou induzida, ou frustrada, há um desejo pela tentativa de um novo ingresso via reopção (Nonato, 2018).

Apesar da análise da reopção de curso não constar dentre os objetivos principais propostos por esta pesquisa e, ainda, não compor as estimativas dos modelos, julgou-se relevante trazer uma breve descrição estatística acerca do número de estudantes de cursos da UFMG que fizeram a

reopção pela graduação em Ciências Contábeis, tendo em vista que essa mudança traz maior diversidade ao corpo discente do curso de destino.

4.1.1 Reopção de Curso

Antes da apresentação estatística acerca do número de estudantes que fizeram a reopção pelo curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG, compete destacar que, em função da escolha original ter sido por outro curso de graduação, as respostas do questionário socioeconômico não eram relativas ao novo curso, o que justificou a não inclusão desses estudantes nas análises principais desta pesquisa e nos modelos estatísticos estimados. Todavia, segundo a Tabela 10, foi possível mapear a quantidade de estudantes que fizeram a reopção de curso, considerando o período de 2005 a 2023.

Tabela 10

Cursos de Origem dos Estudantes que Migraram para Ciências Contábeis

Curso de Origem	Frequência	%
Controladoria e Finanças	30	26%
Biblioteconomia	11	9%
Letras	7	6%
Matemática	6	5%
Arquitetura e Urbanismo	5	4%
Arquivologia	4	3%
Ciências Atuariais	4	3%
Ciências Do Estado	4	3%
Ciências Econômicas	4	3%
Química	4	3%
Geografia	3	3%
Pedagogia	3	3%
Radiologia	3	3%
Turismo	3	3%
Biomedicina	2	2%
Educação Física	2	2%
Engenharia Mecânica	2	2%
Estatística	2	2%
Gestão De Serviços De Saúde	2	2%
Música	2	2%
Administração	1	1%
Artes Visuais	1	1%
Ciências Biológicas	1	1%
Ciências Socioambientais	1	1%
Enfermagem	1	1%
Engenharia Civil	1	1%
Engenharia de Produção	1	1%
Gestão Pública	1	1%
História	1	1%

Curso de Origem	Frequência	%
Medicina Veterinária	1	1%
Nutrição	1	1%
Teatro	1	1%
Terapia Ocupacional	1	1%
Total	**116**	**100%**

Nota. Elaborada pelo autor.

Pela análise da Tabela 10, é possível notar que a maior parte dos estudantes que fizeram a reopção pelo curso de Ciências Contábeis é advinda do curso de Controladoria e Finanças, representando 26% do total de 116. Destaca-se que o curso de Controladoria e Finanças da UFMG teve início no ano de 2010 e é oferecido no período diurno, com duração mínima de quatro anos. De forma geral, o curso engloba uma estrutura curricular que propicia aos alunos conhecimentos de Matemática, Estatística, Contabilidade, Finanças, Administração, Sistemas de Informação, Direito e Economia (UFMG, n.d.-c).

Uma possível explicação para que a maior parte dos ingressantes seja desse curso de origem é o período diurno do curso, o que poderia dificultar a entrada no mercado de trabalho enquanto ainda estão na graduação. Assim, com a mudança para o período noturno no curso de Ciências Contábeis, teriam maior flexibilidade com horários, além da proximidade dos conteúdos formativos.

Na sequência, os três cursos de origem com maiores percentuais de migração para o curso de Ciências Contábeis são: Biblioteconomia (9%), Letras (7%) e Matemática (5%). Já quando agrupados por grandes áreas, a Tabela 11 evidencia que as maiores concentrações são de ingressantes das áreas de Ciências Sociais Aplicadas (59%), Ciências Exatas e da Terra (14%), Linguística, Letras e Artes (9%) e Ciências da Saúde (9%).

Tabela 11

Áreas de Origem dos Estudantes que Mudaram para Ciências Contábeis

Área	Frequência	%
Ciências Sociais Aplicadas	68	59%
Ciências Exatas e da Terra	16	14%
Linguística, Letras e Artes	11	9%
Ciências da Saúde	10	9%
Ciências Humanas	5	4%
Engenharias	4	3%
Ciências Agrárias	2	2%
Total	**116**	**100%**

Nota. Elaborada pelo autor.

A área de Ciências Sociais Aplicadas, em maior número nessa análise, é a mesma área na qual classifica-se o curso de Ciências Contábeis. Ela retrata o humano e suas relações, ou seja, as questões sociais, cujo objeto de estudos está em constante mutação. Dentre seus cursos, citam-se: i) Administração; ii) Arquitetura e Urbanismo; iii) Biblioteconomia; iv) Ciências Econômicas; v) Direito; dentre outros. Devido a essa amplitude, a versatilidade é a palavra-chave para qualquer profissional da área (UFMG, n.d.-a). Essa gama de cursos dentro da mesma área pode ser um fator explicativo para que o ingressante busque por uma nova formação dentro da Universidade.

Cabe destacar, ainda, que 45 dos casos de reopção de curso ocorreram no período de 2005 a 2013, enquanto 71 casos ocorreram no período de 2014 a 2023, o que representa um aumento de 58% após a adesão ao SiSU. Nesse cenário, Nonato (2018) reforça que parte considerável dos estudantes está entrando na Universidade após o SiSU em cursos que não correspondem às suas reais preferências. Destarte, torna-se relevante compreender os fatores que motivam a escolha pelo curso de Ciências Contábeis da UFMG, tema abordado a seguir, permitindo cumprir o segundo objetivo específico proposto por esta pesquisa.

4.2 Motivação para Escolha do Curso de Ciências Contábeis da UFMG

Uma das perguntas propostas no questionário socioeconômico respondido pelo ingressante do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG diz respeito ao principal motivo para a escolha do curso, em que são listadas seis opções de respostas, conforme apresentadas na Tabela 12. A partir das seis opções disponíveis, fez-se o agrupamento por categoria, classificando-as em motivos intrínsecos e extrínsecos. Para a opção “Outro” não foi possível efetuar uma classificação direta, por poder englobar tanto fatores intrínsecos, quanto extrínsecos.

Tabela 12

Principais Motivos para Escolha do Curso de Ciências Contábeis da UFMG – 2005 a 2023

Categorias	Motivos	Frequência	%
Intrínseco	Interesse na área	889	58%
Extrínseco	Possibilidade de inserção no mercado de trabalho	485	32%
	Influência da família e/ou terceiros	38	2%
	Prestígio social da profissão	24	2%
	Facilidade de aprovação no processo seletivo	18	1%
Outro	Outro	69	5%
	Total	**1.523**	**100%**

Nota. Elaborada pelo autor.

De acordo com os dados da Tabela 12, identificou-se que 58% dos ingressantes no período de 2005 a 2023 declararam que a motivação para a escolha do curso baseou-se no interesse que possuem pela área contábil, motivo esse que representa a motivação intrínseca. Esse percentual, correspondente ao total de 889 ingressantes, tende a sinalizar que, para a maioria, a motivação está relacionada a uma afinidade pessoal ou prazer inerente pela área de estudo (Ryan & Deci, 2000, 2020).

Já em relação aos tipos de motivos classificados como motivação extrínseca, o questionário apresentava quatro opções, as quais, somadas, totalizaram um percentual de 37%. O motivo "Possibilidade de inserção no mercado de trabalho" foi o mais representativo, com um percentual de 32%, seguido dos motivos "Influência da família e/ou terceiros", com 2%, "Prestígio social da profissão", também com 2%, e "Facilidade de aprovação no processo seletivo", com 1%. Desse modo, dentre os motivos relacionados à motivação extrínseca, pode-se inferir que a maior parte dos ingressantes entra com a expectativa de se alocar no mercado de trabalho.

Especificamente, os motivos extrínsecos "Influência da família e/ou terceiros", "Prestígio social da profissão" e "Facilidade de aprovação no processo seletivo" não foram tão representativos, o que pode sugerir que, para a amostra analisada, embora existam influências externas, elas têm menor peso na decisão do que a motivação pessoal e as expectativas profissionais. Ainda, 5% da amostra respondeu que tinha outro motivo para ingresso no curso de Ciências Contábeis, não se encaixando nas categorias intrínseco e/ou extrínseco.

Em seguida, com vistas a identificar possíveis diferenças nos períodos antes e após o SiSU, foi gerada a Tabela 13, a qual faz uma comparação nos dois períodos. Observa-se que a motivação intrínseca continua sendo o principal motivo para a escolha do curso em ambos os períodos, com uma redução mínima de 1% do período antes do SiSU para o período pós-SiSU. Esse dado pode sinalizar que, independentemente da mudança do sistema de ingresso, a afinidade pela área de estudo continua a ser o principal fator decisivo.

Tabela 13

Principais Motivos para Escolha do Curso de Ciências Contábeis da UFMG Antes e Após o SiSU

Categorias	**Motivos**	**Antes do SiSU**		**Pós-SiSU**	
		Frequência	**%**	**Frequência**	**%**
Intrínseco	Interesse na área	423	59%	466	58%
Extrínseco	Possibilidade de inserção no mercado de trabalho	220	31%	265	33%
	Influência da família e/ou terceiros	16	2%	22	3%
	Prestígio social da profissão	10	1%	14	2%
	Facilidade de aprovação no processo seletivo	8	1%	10	1%
Outro	Outro	43	6%	26	3%
	Total	**720**	**100%**	**803**	**100%**

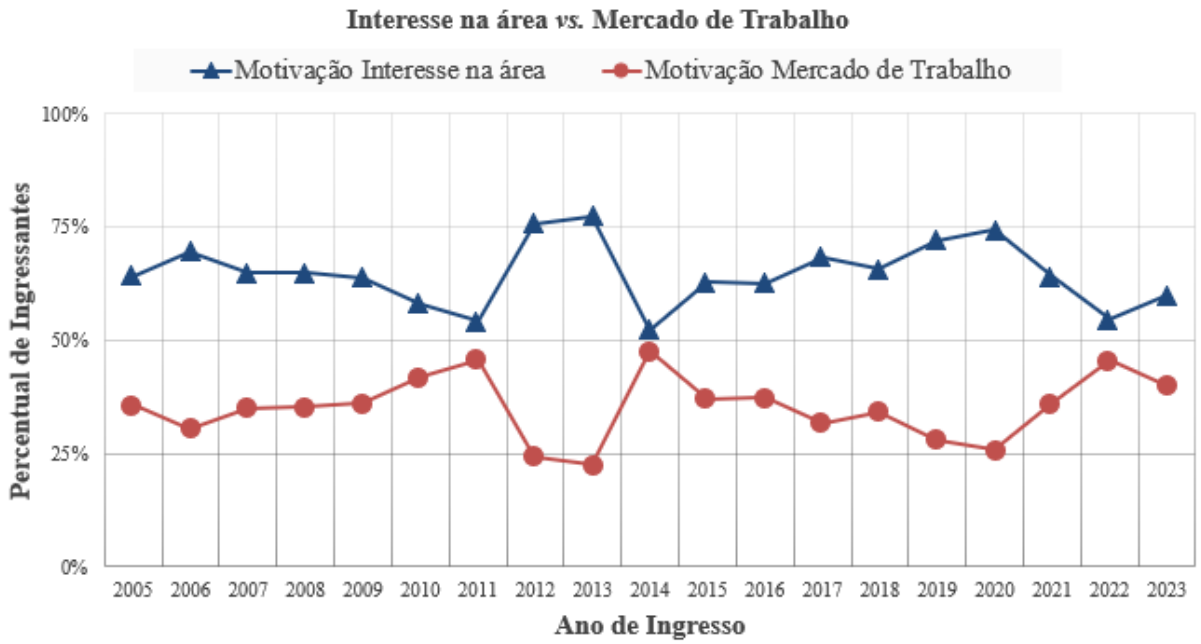
Nota. Elaborada pelo autor.

No tocante aos tipos de motivação extrínseca, ocorreu um pequeno aumento relacionado ao motivo “Possibilidade de inserção no mercado de trabalho”, saindo de 31% no período antes do SiSU para 33% no período pós-SiSU. Apesar de não representar uma diferença tão elevada, pode sinalizar que, após a implementação do SiSU, mais pessoas passaram a enxergar a formação na área contábil como uma maneira de acesso ao mercado de trabalho. Os outros tipos de motivação extrínseca também tiveram pequenos aumentos, o que permite sugerir que continuaram relativamente estáveis.

Já a motivação “Outro” teve uma redução de 3% de um período para o outro, o que pode indicar uma maior clareza nos motivos para a escolha do curso após o SiSU. Mesmo sendo uma variação pequena, pode ser vista como positiva, tendo em vista que mais pessoas estão fazendo a escolha do curso com uma definição mais clara da motivação, seja o interesse pela área ou a empregabilidade. Dada essa dualidade entre “Interesse na área” e “Mercado de Trabalho”, a Figura 20 ilustra como ocorreu essa evolução ao longo do tempo.

Figura 20

Gráfico de linhas representativo do motivo "Interesse na área" vs. "Mercado de Trabalho" por ano de ingresso



Nota. Elaborada pelo autor.

Pela análise da Figura 20, é possível notar que o interesse na área é o mais consistente ao longo dos anos, estando sempre à frente da possibilidade de inserção no mercado de trabalho. Entre 2012 e 2013 ocorreram as maiores proporções de interesse pela área, com 76% e 77%, respectivamente. Já em 2014, marco do início do SiSU na UFMG, houve uma considerável redução, resultando quase em um equilíbrio entre quem ingressou motivado pelo interesse na área e quem entrou motivado em função da empregabilidade.

Especialmente, o ano com maior pico para quem declarou o mercado de trabalho como motivo preponderante foi o ano de 2014, mensurado em 48%, o que pode sugerir um possível reflexo inicial provocado pela nova forma de ingresso no ensino superior. Contudo, de 2015 a 2020, os percentuais voltaram a reduzir, ficando com uma média 32%, retomando o crescimento somente após 2021, com uma média nos últimos três anos de 40%.

De certa maneira, a Figura 20 denota que o interesse pela área foi, historicamente, a principal motivação, enquanto o mercado de trabalho apresentou alguns picos mais relevantes em 2010, 2014 e após o ano de 2020. Ao fazer um vínculo com a Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2000, 2020), pode-se inferir que a escolha pelo curso de Ciências Contábeis da UFMG

tem sido feita, em sua maioria, pela paixão, prazer ou interesse genuíno, sem grandes pressões externas. Todavia, a busca por resultados externos, como recompensas, por exemplo, pode estar ligada ao mercado de trabalho, em que os ingressantes escolhem o curso com a expectativa de empregabilidade e estabilidade financeira.

Conclusivamente, apesar dos dados indicarem que, majoritariamente, a escolha do curso é feita pelo interesse na área, o que pode trazer benefícios ao processo formativo educacional (Ryan & Deci, 2020), outros fatores podem comprometer a permanência no curso, especialmente após o SiSU, uma das hipóteses propostas por esta pesquisa. Assim, o próximo tópico compara o perfil do evadido, antes e após o SiSU.

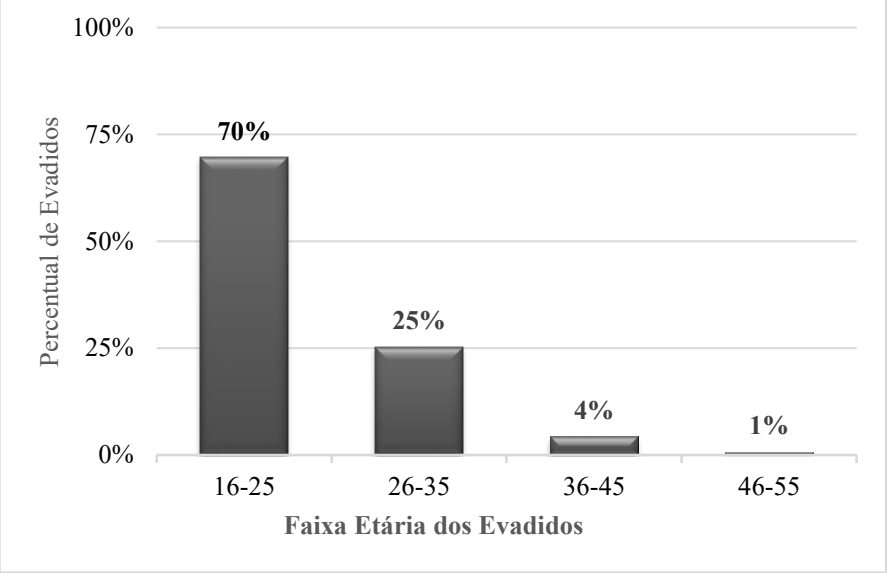
4.3 Perfil do Evadido

O perfil do estudante que evadiu do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG foi mapeado a partir da subamostra que compôs o modelo estatístico estimado da evasão, segregado em concluintes e evadidos, na qual constam 277 evadidos. Cabe reiterar que o período temporal do modelo da evasão contemplou os anos de 2008 a 2016, conforme premissas apresentadas anteriormente.

Destarte, passou-se, então, a mapear e comparar o perfil dos estudantes que evadiram do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG, antes e após o SiSU. Inicialmente, apurou-se que a média de idade dos evadidos foi de 24 anos, com a frequência modal de 18 anos. Antes do SiSU, a média de idade dos evadidos era de 24 anos e, após o SiSU, a média passou para 25 anos, o que representa que o estudante que evadiu após o SiSU era mais velho, em média, em um ano. Acerca das faixas etárias, a Figura 21, a seguir, elucida como se deu essa composição.

Figura 21

Idades dos evadidos agrupadas por faixas etárias

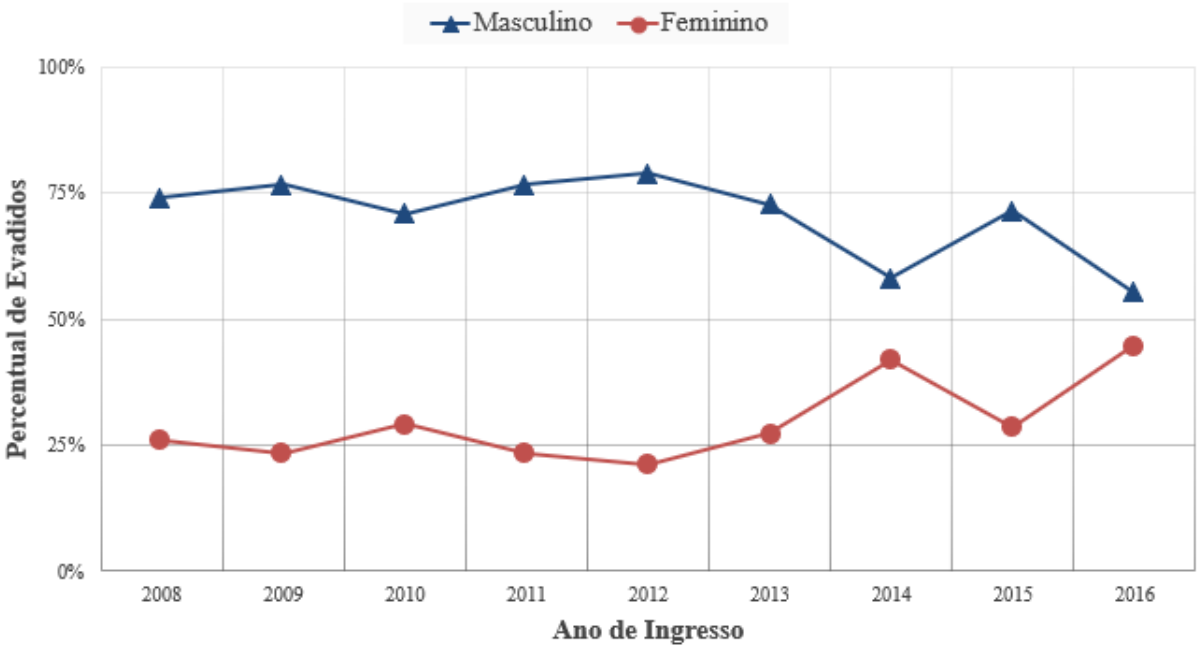


Nota. Elaborada pelo autor.

Com base na Figura 21, observa-se que 70% dos evadidos estão concentrados na faixa etária entre 16 e 25 anos, 25% na faixa etária entre 26 e 35 anos, 4% na faixa etária entre 36 e 45 anos e 1% na faixa etária entre 46 e 55 anos. Na sequência, de acordo com a Figura 22, observa-se que o sexo predominante que evadiu do curso foi o masculino, mantendo uma média de 75% nos anos que antecedem ao SiSU e de 62% nos anos pós-SiSU. Em 2014, primeiro ano do SiSU na UFMG, há uma queda acentuada no percentual de evadidos do sexo masculino, acompanhado de um aumento no percentual relativo ao sexo feminino.

Figura 22

Gráfico de linhas do sexo do evadido por ano de ingresso



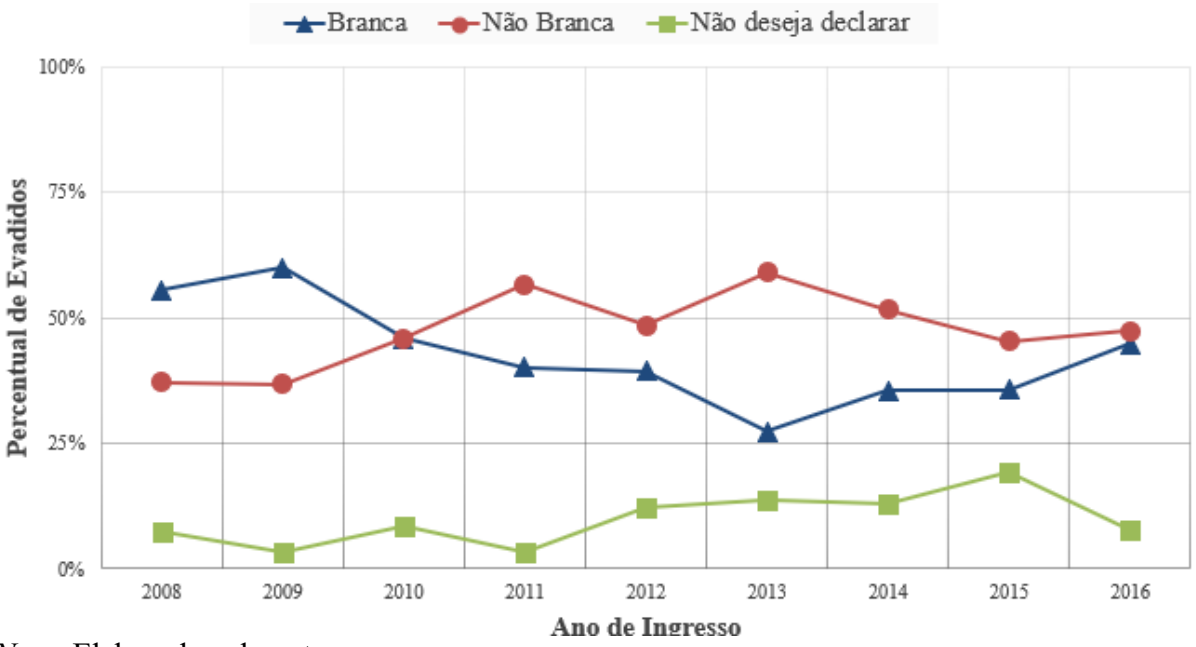
Nota. Elaborada pelo autor.

O sexo feminino teve uma média de evadidos de 25% nos anos anteriores ao SiSU e de 38% no período do SiSU, o que tende a sinalizar uma possível tendência de alteração no perfil relativo ao sexo após o ano de 2014. Porém, o que se pode inferir é que, após o SiSU, há uma redução na evasão masculina e um aumento na evasão feminina, o que se destaca como um aspecto a ser investigado.

No tocante à raça, os dados representados na Figura 23 indicam uma redução ao longo do período para os evadidos declarados como sendo da raça branca, saindo de 56% em 2008 para 45% em 2016, com o menor pico no ano de 2013, mensurado em 27%. Já os evadidos da raça não branca eram minoria nos anos de 2008 e 2009, passando a serem maioria a partir do ano de 2011, com uma média, em todo o período, de 48%. Já os evadidos que optaram por não declararem a raça, tiveram, em média, um percentual de 10% em todo o período.

Figura 23

Gráfico de linhas da raça do evadido por ano de ingresso



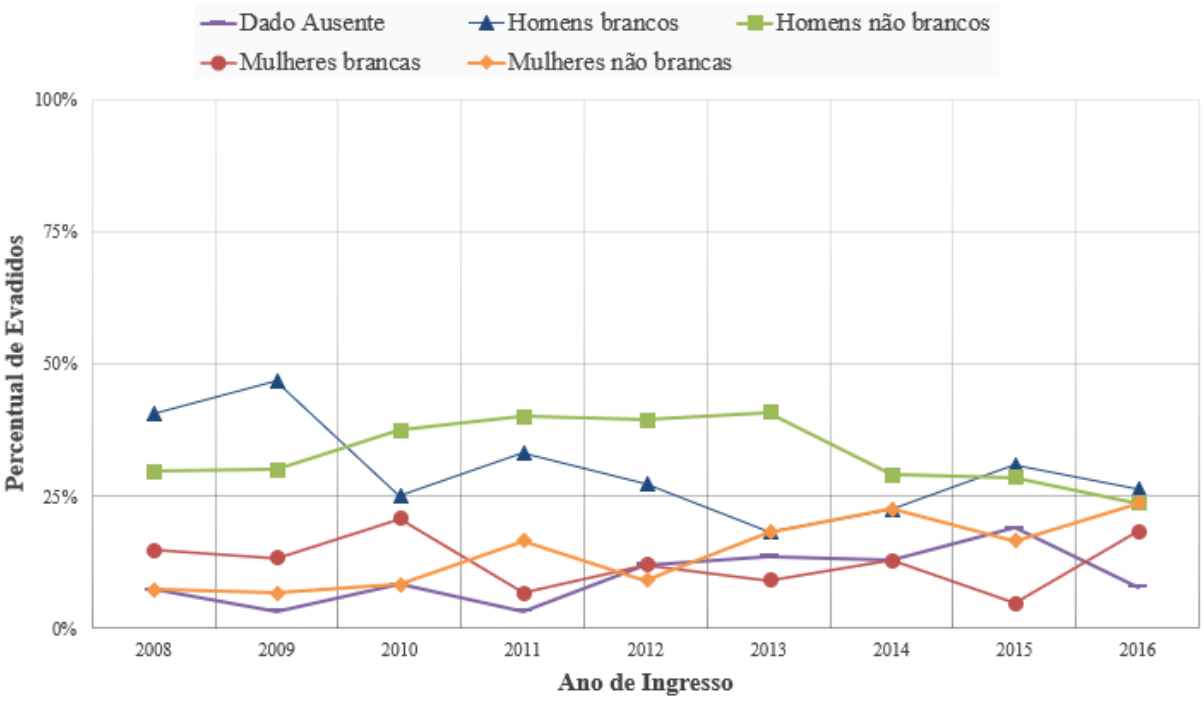
Nota. Elaborada pelo autor.

Quando comparados os períodos antes e após o SiSU, pode-se inferir que os percentuais dos evadidos da raça branca estavam em redução até o ano de 2013, passando a terem maiores percentuais a partir do ano de 2014, chegando em 2016 com, praticamente, o mesmo percentual de evadidos declarados como não brancos. Por sua vez, os evadidos declarados como não brancos sinalizaram para uma redução nos percentuais nos dois primeiros anos do SiSU, 2014 e 2015, voltando a aumentar em 2016, terminando esse ano com o percentual de 47%. Já os evadidos não declarantes da raça tiveram uma média de 8% no período antes do SiSU e de 13% no período pós-SiSU.

Em completude, a Figura 24, na sequência, evidencia o comportamento da variável "sexo-raça" do evadido, junção do sexo e da raça declarados, com vistas a realizar a análise sob uma nova perspectiva. É possível notar que homens não brancos passaram a ter um menor percentual de evasão após o SiSU, enquanto homens brancos passaram a representar a maior parte dos evadidos nos anos seguintes ao SiSU, em 2015 e 2016.

Figura 24

Gráfico de linhas da variável "sexo-raça" do evadido por ano de ingresso



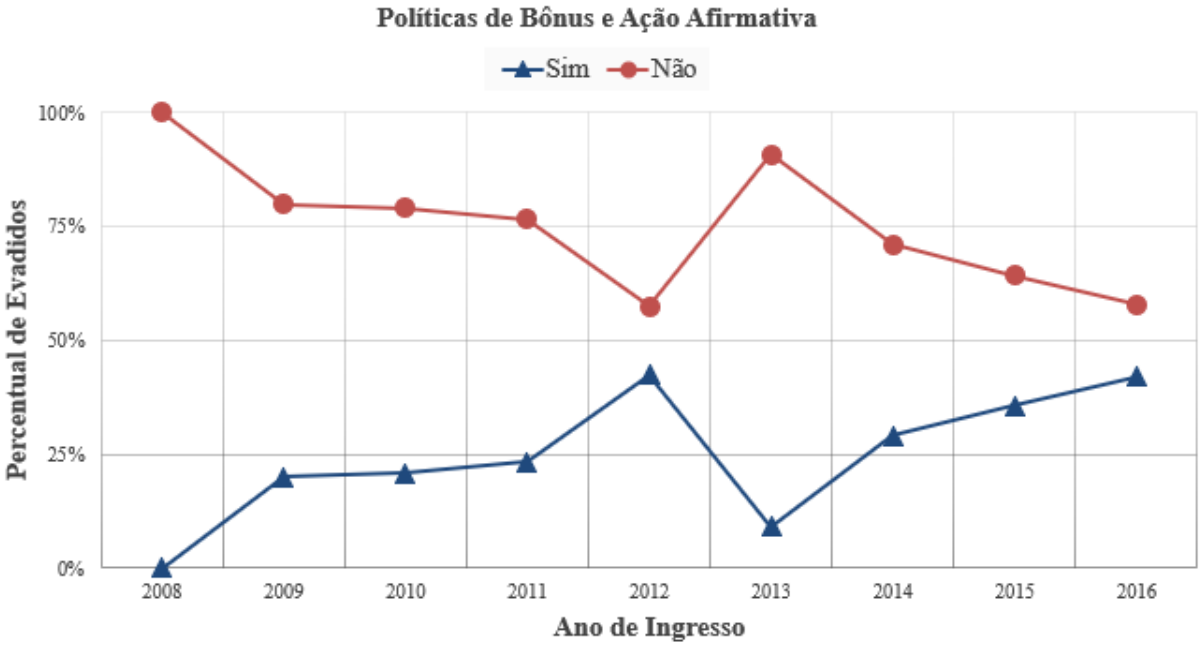
Nota. Elaborada pelo autor.

Já mulheres não brancas tiveram um avanço relevante no triênio pós-SiSU, 2014 a 2016, chegando em 2016 com o seu maior percentual já registrado, em torno de 24%. Por sua vez, mulheres brancas tiveram uma variação mais equilibrada, com uma média de evasão em torno de 13% antes do SiSU e de 12% pós-SiSU. Já entre os evadidos classificados como "dados ausentes", a média geral de evasão foi de 10% para todo o período, enquanto no período antes do SiSU foi de 8% e no período pós-SiSU de 13%, indicando um pequeno aumento.

Considerando os dados apresentados pela variável "sexo-raça", torna-se relevante identificar no perfil dos evadidos quem havia aderido às políticas de ações afirmativas. Na Figura 25, verifica-se que, desde 2009, quando as primeiras políticas foram implantadas, o percentual de evadidos que havia ingressado com adesão a algum tipo de política foi aumentando, atingindo seu maior pico no ano de 2012, mensurado em 42%. Já em 2013, houve uma queda brusca, mensurada em 9%, o que pode ser explicado pelo fato de que esse ano foi o primeiro da Lei de Cotas, com adesão gradual que aumentaria ano a ano.

Figura 25

Gráfico de linhas da adesão às políticas de bônus e ação afirmativa por ano de ingresso do evadido



Nota. Elaborada pelo autor.

Tendo em vista que no período pós-SiSU a Lei de Cotas ainda estava em implantação, o aumento indicado pela Figura 25 pode ser reflexo tanto da maior quantidade de estudantes que poderiam aderir às políticas, quanto do próprio SiSU em si. De todo modo, no ano de 2016, o percentual de evadidos para os que haviam aderido às ações afirmativas voltou a chegar no mesmo pico de 2012, atingindo o patamar de 42%.

Na sequência, foram exploradas as demais características individuais, familiares, socioeconômicas e referentes à escolarização do estudante que evadiu do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG. Pela análise da Tabela 14, observa-se que o perfil dos evadidos é composto em sua maioria por solteiros, com pais que não possuem nível de escolaridade superior, que já estão inseridos no mercado de trabalho, advindos de escola particular no ensino médio, com renda mensal familiar superior a cinco salários mínimos, residentes na cidade de Belo Horizonte e que não tinham uma graduação prévia.

Tabela 14

Características individuais, familiares, socioeconômicas e referentes à escolarização do evadido do curso de Ciências Contábeis da UFMG

Identificação	Categorias	Frequência	%
Estado Civil	Solteiro	239	86%
	Outros	38	14%
	Total	**277**	**100%**
Escolaridade da Mãe	Nível Superior	123	44%
	Outro	154	56%
	Total	**277**	**100%**
Escolaridade do Pai	Nível Superior	112	40%
	Outro	165	60%
	Total	**277**	**100%**
Situação Profissional (quantidade de horas de trabalho por semana)	Não trabalho	116	42%
	Até 20h semanais ou eventualmente	25	9%
	Mais de 20 horas semanais	136	49%
	Total	**277**	**100%**
Tipo de escola onde cursou, na maior parte, o ensino médio	Particular	152	55%
	Pública Federal	39	14%
	Pública Estadual	71	26%
	Pública Municipal	15	5%
	Curso Livre	0	0%
	Total	**277**	**100%**
Renda mensal familiar em salários mínimos (SM)	Até 5 SM	103	37%
	Entre 5 e 10 SM	71	26%
	Maior que 10 SM	103	37%
	Total	**277**	**100%**
Cidade onde o ingressante residia ao ingressar na graduação	Belo Horizonte	219	79%
	Grande BH	41	15%
	Interior de MG	16	6%
	Outro Estado	1	0%
	Total	**277**	**100%**
Graduado	Sim	95	34%
	Não	182	66%
	Total	**277**	**100%**

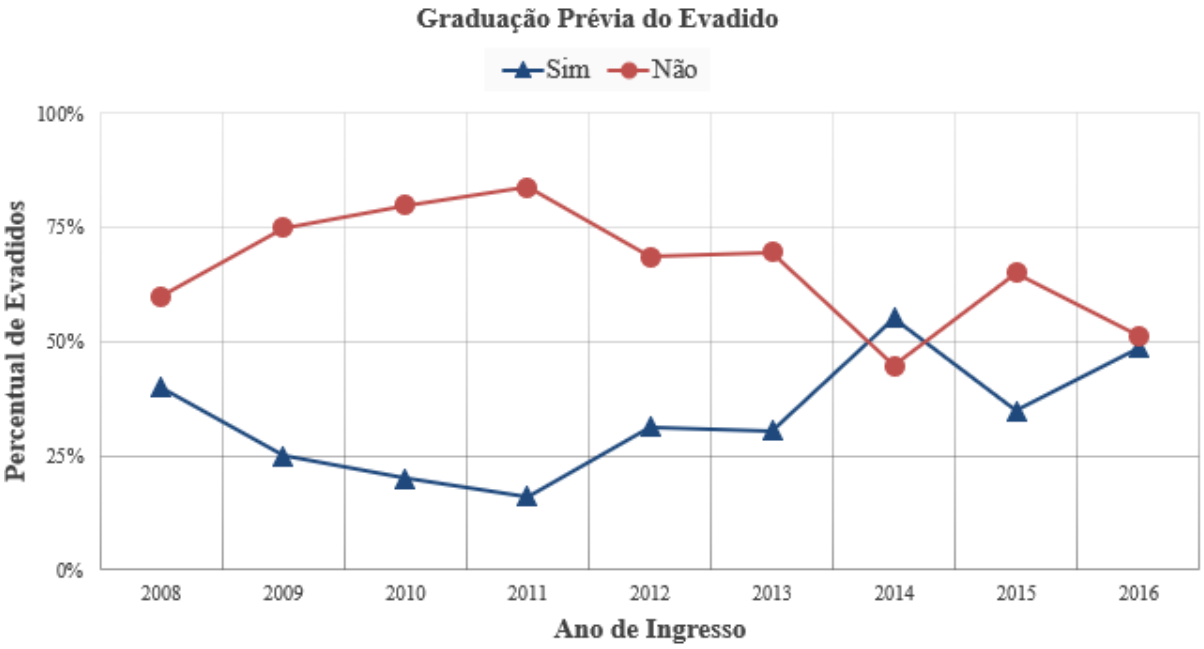
Nota. Elaborada pelo autor.

Especificamente, acerca da graduação prévia dos evadidos, a Tabela 14 indica que o percentual de 34% representa quem já tinha um curso anterior e 66% representa quem havia ingressado na primeira graduação. Todavia, compete avaliar como essa variável se comportou ao longo do período, tendo em vista o fato de que a literatura (Freitas, 2009; Durso & Cunha, 2018) indica

que estudantes que já possuem uma graduação prévia tendem a ter maior probabilidade de evadir no segundo curso. Na Figura 26, ilustra-se como a variável oscilou no decorrer dos anos.

Figura 26

Gráfico de linhas representativo do percentual de evadidos com ou sem graduação prévia por ano de ingresso



Nota. Elaborada pelo autor.

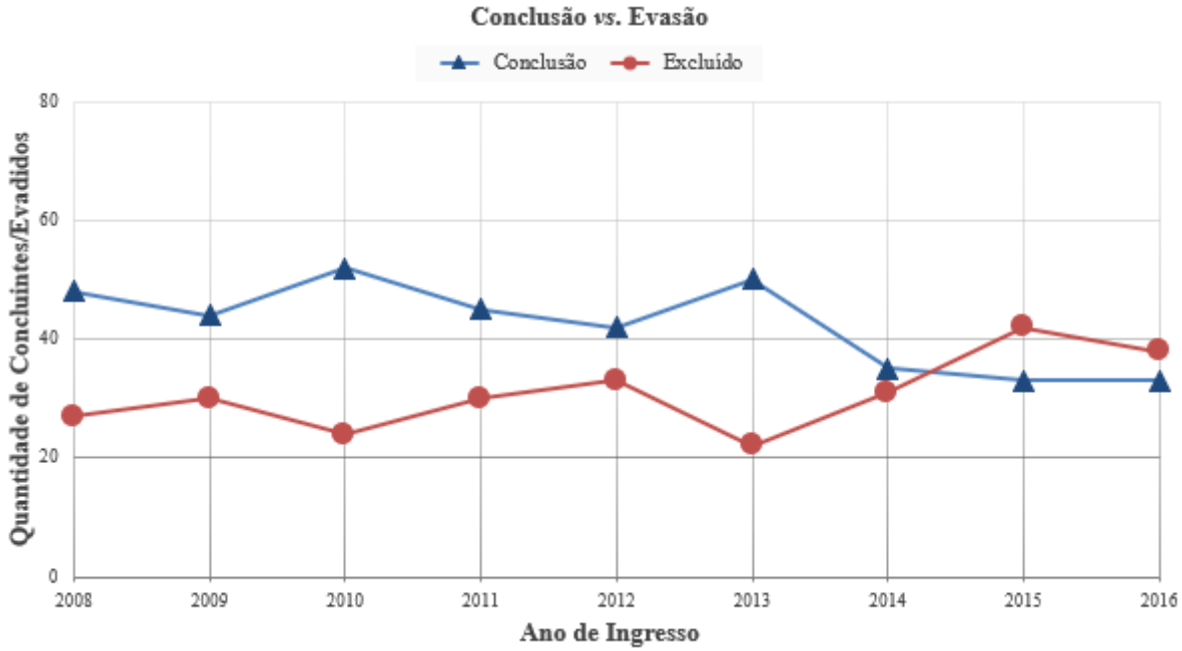
Pela análise da Figura 26, pode-se observar que nos anos de 2008 a 2013 o percentual médio de quem já tinha uma graduação prévia e evadiu do curso era menor do que após o ano de 2014. Após o SiSU, houve um crescimento notável de estudantes já graduados que passaram a evadir do curso, o que pode sugerir que o SiSU tenha facilitado o reingresso ao ensino superior para esse público, mas não garantiu a retenção.

De forma geral, após a descrição de todas as características anteriores que compõem o perfil do evadido do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG, torna-se relevante ampliar a análise, contrapondo a quantidade de evadidos em comparação aos concluintes. Ainda, tendo em vista a proposição da pesquisa de como a motivação se relaciona nesse processo, os gráficos apresentados na sequência têm como objetivo elucidar como seu deu esse comportamento ao longo dos anos.

Pela análise da Figura 27, é possível observar que, ao longo do tempo, o número de concluintes por turma de ingresso era sempre superior ao de evadidos, situação que passou a ter mais equilíbrio no ano de 2014, invertendo-se nos anos seguintes, com as turmas dos anos de 2015 e 2016. Assim, para a subamostra analisada no modelo da evasão, o número de concluintes era sempre superior a 40 nos anos de 2008 a 2013, passando para em torno de 35 concluintes em 2014 e mantendo uma média de 33 nos anos de 2015 e 2016.

Figura 27

Gráfico de linhas representativo da quantidade de estudantes que concluíram ou evadiram do curso por ano de ingresso



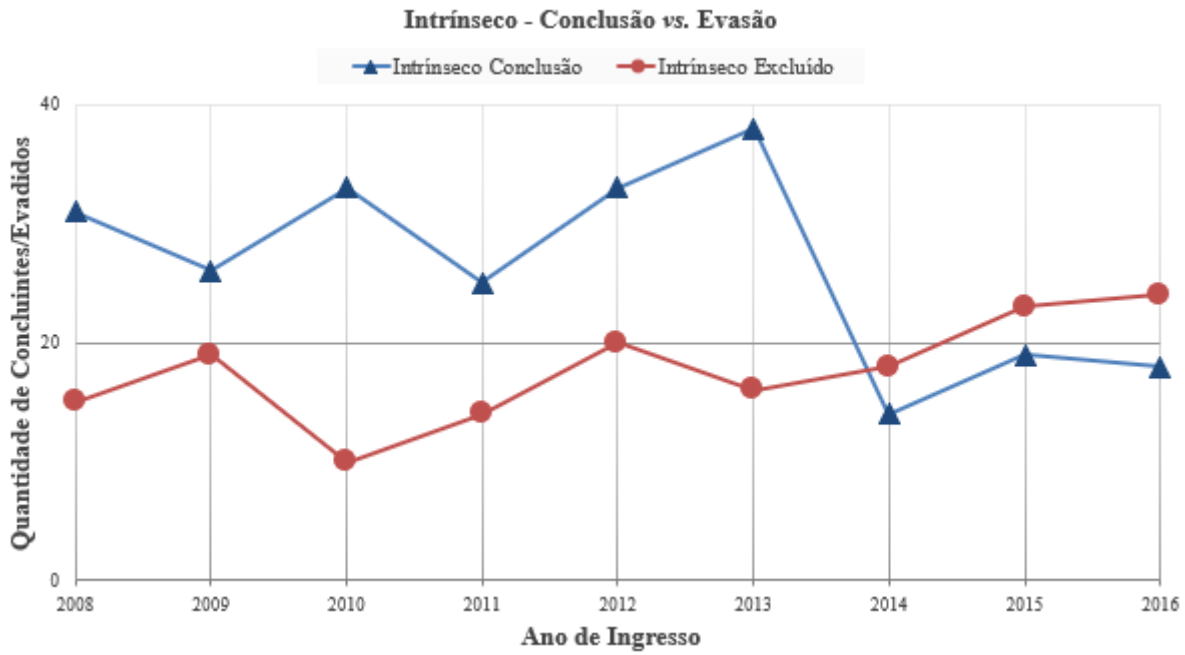
Nota. Elaborada pelo autor.

Já o número de evadidos esteve sempre variando entre 22 e 33 no período de 2008 a 2013, passando ao patamar de 42 evadidos em 2015 e 38 em 2016, o que indica um aumento no número de evadidos pós-SiSU. Embora os dados indiquem uma tendência inicial de aumento na evasão, seria necessário um acompanhamento ao longo de mais anos para que se possa realizar uma análise mais consistente e conclusiva. Cabe reiterar, contudo, que para o modelo desta pesquisa, tendo em vista que a partir da turma do ano de 2017 ainda havia muitos estudantes na situação de matriculados, não foi possível ampliar o espaço temporal, pois os discentes ainda poderiam evadir ou concluir o curso.

Apesar do marco do SiSU indicar uma tendência inicial de aumento na evasão, é importante avaliar como a motivação para ingresso no curso está relacionada nesse contexto, seja a motivação pelo interesse pela área (motivação intrínseca) ou por fatores externos, como o mercado de trabalho (motivação extrínseca). Na Figura 28, evidencia-se a quantidade de concluintes e/ou evadidos que ingressaram no curso motivados intrinsecamente.

Figura 28

Gráfico de linhas representativo da quantidade de estudantes motivados intrinsecamente que concluíram ou evadiram do curso por ano de ingresso



Nota. Elaborada pelo autor.

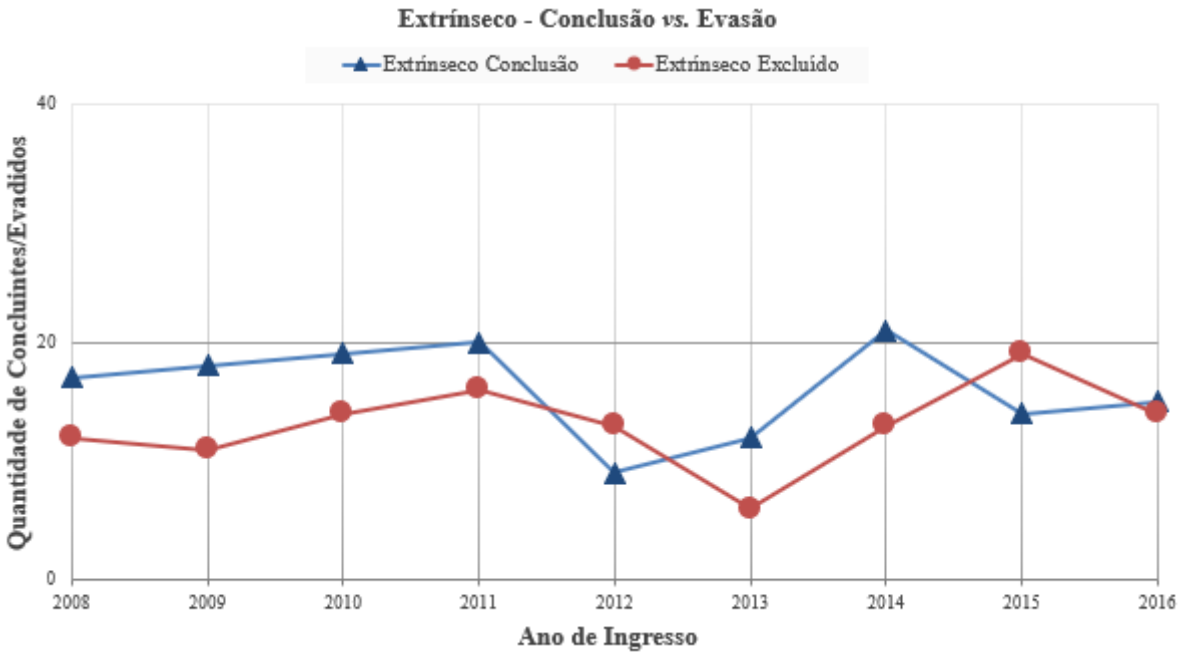
Pela análise da Figura 28, nos primeiros anos analisados, 2008 a 2013, a maior parte dos estudantes motivados intrinsecamente por turma concluiu o curso, enquanto a quantidade de evadidos sempre foi menor. Isto sugere um alinhamento com a literatura, que associa a motivação intrínseca à maior probabilidade de permanência, haja vista o alinhamento entre interesses pessoais e o conteúdo do curso (Jeno et al., 2018; Moreli et al., 2021; Ryan & Deci, 2000, 2020).

Não obstante, no período pós-SiSU, ocorre o inverso, com um aumento no número de evadidos, mesmo entre os motivados intrinsecamente, o que gera um certo paradoxo, sugerindo que a motivação intrínseca, sozinha, não garante a permanência, o que demandaria uma análise aprofundada para um melhor entendimento.

Na Figura 29, detalha-se a quantidade de estudantes motivados extrinsecamente que evadiram ou concluíram o curso. Ao longo de todo o período é possível notar uma maior oscilação, com algumas alternâncias em alguns anos. De 2008 a 2011 há um maior número de concluintes motivados extrinsecamente, porém, em 2012, há uma inversão, com mais evadidos do que concluintes, alternando novamente em 2013.

Figura 29

Gráfico de linhas representativo da quantidade de estudantes motivados extrinsecamente que concluíram ou evadiram do curso por ano de ingresso



Nota. Elaborada pelo autor.

Em 2014, primeiro ano de SiSU, o número de estudantes motivados extrinsecamente que concluíram o curso permaneceu em maior quantidade, alterando em 2015 para um maior número de evadidos e mantendo um certo equilíbrio em 2016. Desse modo, pela análise da Figura 29, pode-se inferir que para os motivados extrinsecamente há uma maior oscilação na quantidade de concluintes e evadidos, o que poderia estar associado a questões externas, como a própria instabilidade do mercado de trabalho em determinados anos. Contudo, uma análise qualitativa poderia aprofundar o entendimento desse quesito.

Em síntese, considerando a subamostra do modelo preditivo da evasão, o perfil do evadido do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG tem a predominância das seguintes

características: idade média de 24 anos, sexo masculino, raça não branca, solteiros, com pais sem nível superior de escolaridade, já inseridos no mercado de trabalho, advindos da rede particular de ensino, com renda mensal familiar superior a cinco salários mínimos, residentes na cidade de Belo Horizonte e sem histórico de graduação prévia.

Não obstante, quando essa análise é feita de forma evolutiva ao longo dos anos, é possível destacar algumas alterações relevantes no perfil. Comparando os períodos antes e após o SiSU, pode-se inferir que mulheres não brancas passaram a ter um aumento na evasão pós-SiSU, chegando quase ao mesmo patamar de homens não brancos, que antes eram a maioria. Nesse sentido, após a implantação da Lei de Cotas, em 2013, houve um aumento progressivo no número de evadidos que haviam aderido a algum tipo de política de ação afirmativa no processo seletivo. Outro fato relevante é que após o SiSU houve um aumento no número estudantes já graduados que passaram a evadir do curso, especialmente no ano de 2014. Ainda, de forma geral, o número de evadidos para a subamostra analisada passou a superar o de concluintes nos anos de 2015 e 2016, fato inédito até então.

Já quando o foco está nos tipos de motivação, intrínseca e extrínseca, o período pós-SiSU revela um comportamento paradoxal com a literatura, em que o número de evadidos que ingressaram motivados intrinsecamente supera o de concluintes, comportamento que era o contrário em todos os anos anteriores ao SiSU. Já a motivação extrínseca apresenta uma maior oscilação ao longo de todos os anos, o que pode estar atrelado a fatores externos, como o mercado de trabalho.

Diante de todos os pontos apresentados nesta seção, cumpriu-se o objetivo específico: *"Comparar o perfil dos estudantes que evadiram do curso de Ciências Contábeis da UFMG, antes e após o SiSU"*. Todavia, para fins de uma análise mais robusta, a próxima seção apresenta o modelo estatístico estimado para analisar a probabilidade de evasão considerando a motivação para a escolha do curso, antes e após o SiSU.

4.4 Relação entre Evasão e Motivação para Ingresso no Curso de Ciências Contábeis

Com o objetivo de identificar a influência do SiSU e da motivação na escolha curso sobre a evasão de estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG, chegou-se ao modelo misto de regressão logística validado e estimado, cujos resultados são analisados e

discutidos nesta seção. No entanto, antes da análise das variáveis e das relações encontradas, faz-se necessário apresentar as etapas de validação do modelo.

Uma das medidas analisadas para fins de validação do modelo foi a presença de multicolinearidade entre as variáveis explanatórias. Segundo Fávero et al. (2014), a multicolinearidade ocorre quando duas ou mais variáveis explicativas possuem correlação entre si. Um grau elevado de multicolinearidade pode gerar vieses expressivos nos parâmetros estimados no modelo. De acordo com Gujarati e Porter (2011), um teste que pode ser usado para a detecção da multicolinearidade é o Fator de Inflação da Variância (FIV), sendo que quanto maior for o valor do FIV, mais problemática ou colinear será a variável. Como regra prática, um FIV alto seria superior a 10. Já Fávero et al. (2009) elucidam que um FIV maior que 5 já poderia indicar problemas de multicolinearidade.

Na Tabela 15, apresentam-se os resultados do FIV para as categorias de variáveis do modelo estimado, não sendo verificada a presença de multicolinearidade entre as variáveis explanatórias do modelo. Todos os valores FIV calculados ficaram abaixo de 5, o que valida o pressuposto da não existência de correlação significativa entre as variáveis.

Tabela 15

Fator de Inflação da Variância – FIV – Modelo Evasão

Categoria das Variáveis	GFIV	Df	GFIV^(1/(2*Df))
Tipo de Concurso	2,315	1	1,522
Motivação	1,607	1	1,268
Ação Afirmativa	3,023	1	1,739
Sexo-raça	1,411	4	1,044
Tipo de Escola	2,970	3	1,199
Renda	1,701	2	1,142
Situação Profissional	1,576	2	1,120
Estado Civil	1,296	1	1,138
Escolaridade da mãe	1,469	1	1,212
Escolaridade do pai	1,462	1	1,209
Idade	2,063	1	1,436
Graduação Prévia	1,407	1	1,186
Local de Residência	1,214	3	1,033
Interação entre SiSU e tipo de motivação	2,506	1	1,583
Interação entre SiSU e ação afirmativa	2,320	1	1,523

Nota. Elaborada pelo autor, com base em dados extraídos do *software* R.

Além do teste FIV, que avalia a correlação entre as variáveis, compete destacar que o modelo misto de regressão logística contemplou a inclusão do efeito aleatório da turma de ingresso do

estudante evadido, o que permitiu que fosse controlado pelo modelo uma possível correlação existente entre estudantes de um mesmo semestre.

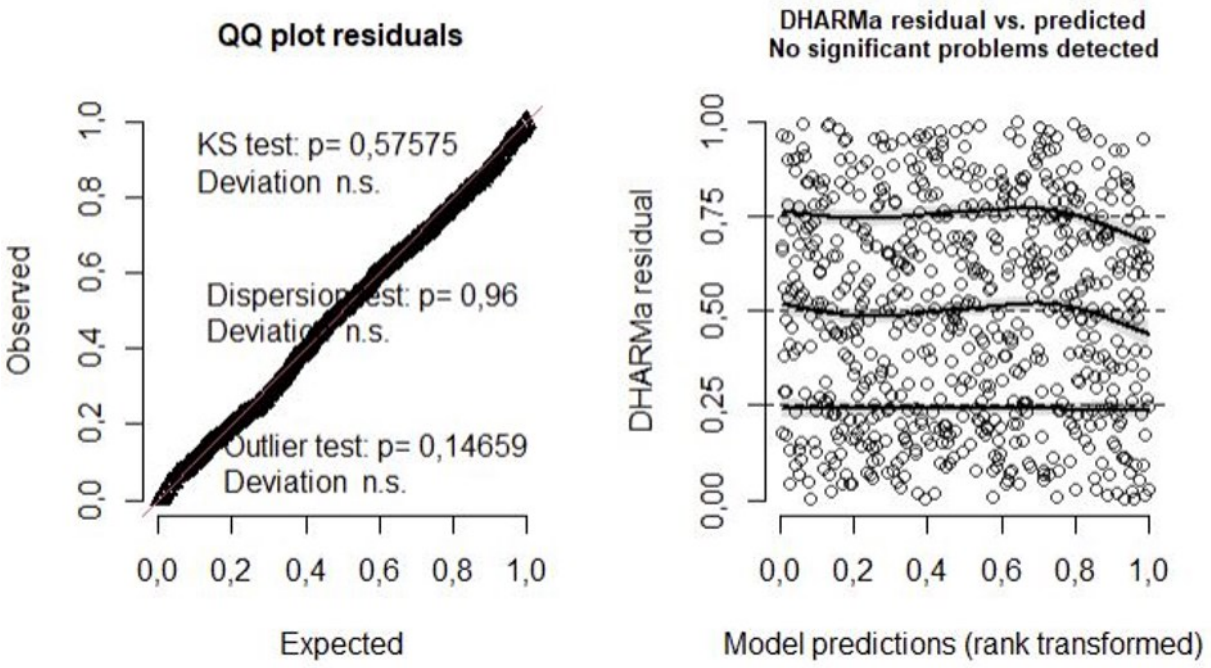
Em continuidade, por intermédio do *software* R, foi utilizado um pacote moderno e robusto de validação, conhecido como *Residual Diagnostics for Hierarchical (Multi-Level / Mixed) Regression Models* (*DHARMa*). O pacote *DHARMa*, disponível no R, fornece diagnósticos gráficos e estatísticos para a validação de modelos generalizados mistos logísticos (GLMM) (Hartig, 2024), estando adequado para a validação do modelo estimado na presente seção.

Dentre as finalidades do pacote *DHARMa*, estão a validação dos seguintes pressupostos econométricos: i) normalidade e dispersão constante dos resíduos; ii) correta especificação do modelo; iii) ausência de autocorrelação dos resíduos; iv) variância dos dados corretamente modelada; v) efeitos aleatórios capturando adequadamente a variância entre os grupos; e vi) ausência de *outliers* em excesso (Hartig, 2024). Todos esses pressupostos são os que comumente atendem aos requisitos listados pela literatura acerca da validação de modelos logísticos de regressão (Gujarati & Porter, 2011; Fávero et al., 2014; Fávero & Belfiore, 2017).

Na Figura 30, apresentam-se os resultados dos testes aplicados pelo pacote *DHARMa*. Por padrão, os gráficos são plotados com o idioma inglês. O primeiro painel à esquerda condensa os resultados do *"QQ plot residuals"*, no qual estão evidenciados: o *KS Test*, responsável pela identificação da distribuição normal dos resíduos; o *Dispersion Test*, responsável por comparar a variância dos dados observados com a variância dos dados simulados; e o *Outlier Test*, responsável pela identificação da presença excessiva de valores extremos nos resíduos. Todos esses testes apresentaram um p-valor maior que 0,05, nível de significância adotado para os testes, o que confirma as hipóteses de modelo bem ajustado, com resíduos normais, sem evidência de dispersão incorreta e com número de *outliers* compatível com o modelo, estando de acordo com o que dispõe em Hartig (2024).

Figura 30

Gráficos dos resíduos pelo pacote DHARMa do software R

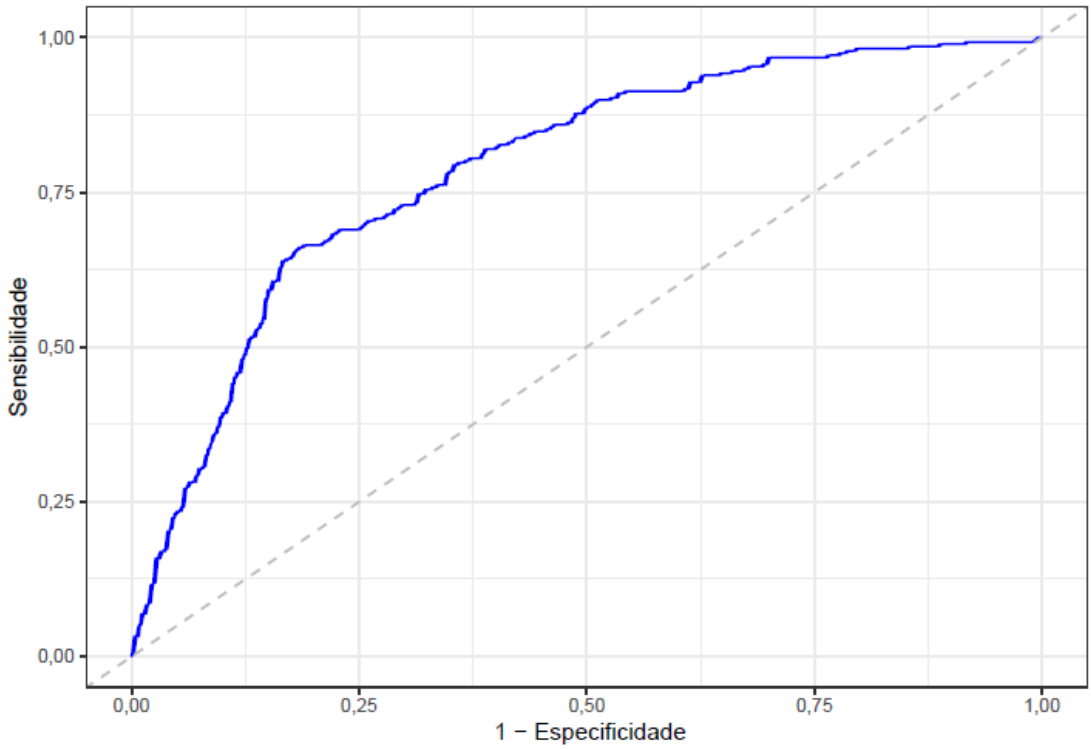


Nota. Dados extraídos do *software* R.

Já o painel à direita da Figura 30, denominado *"DHARMa residual vs. predicted"*, identifica o comportamento dos resíduos simulados em relação aos valores preditos. Os resultados denotam que há uma distribuição uniforme, não sendo detectados problemas significativos, validando o modelo conforme definido em Hartig (2024). Além dos testes aplicados pelo pacote *DHARMa*, foi também avaliada a curva *Receiver Operating Characteristic* (ROC), conhecida como curva ROC, que é uma medida sobre a capacidade de o modelo discriminar as categorias da variável dependente (Fávero et al., 2014). A Figura 31, na sequência, ilustra a curva ROC do modelo misto de regressão logística.

Figura 31

Curva ROC do Modelo Logístico Misto



Nota. Dados extraídos do *software* R.

Segundo os dados extraídos do R e representados pela Figura 31, a área abaixo da curva é de 0,7894, estando bem próximo do valor de 0,8, considerado como excelente pela literatura (Fávero et al., 2014). Valores acima de 0,5 e abaixo de 0,8 são considerados como aceitáveis e, quanto maior o poder preditivo do modelo, maior a área abaixo da curva, sendo a área sob a curva usada como medida preditiva do modelo (Fávero et al., 2014; Fávero & Belfiore, 2017). Assim, o modelo estimado apresenta um valor preditivo próximo da excelência, estando aceitável pela literatura que trata do assunto.

A partir da validação dos pressupostos do modelo, passou-se, então, a analisar as significâncias estatísticas das variáveis estimadas, conforme a Tabela 16. Reitera-se que a variável dependente do modelo foi a evasão e o mesmo contou com 659 observações, segregadas entre 382 estudantes concluintes e 277 evadidos.

Tabela 16

Coeficientes fixos das variáveis explicativas do modelo misto de regressão logística

Variáveis	Descrição	Estimativas	P-valor
Intercepto	Intercepto	-1,1120	0,2060
MOT	Motivação	**-0,4290**	**0,0639***
SiSU	Ingresso pelo SiSU	-0,1590	0,6384
SiSU x MOT	Interação entre SiSU e tipo de motivação	**0,6495**	**0,0958***
AÇÃOAFIRM	Ação afirmativa	**-0,6342**	**0,0740***
SiSU x AÇÃOAFIRM	Interação entre SiSU e ação afirmativa	**0,9150**	**0,0310****
SEXRACDA	Sexo-raça dados ausentes	-0,0582	0,8704
SEXRAHNB	Sexo-raça homens não brancos	0,0013	0,9958
SEXRACMB	Sexo-raça mulheres brancas	**-0,5844**	**0,0458****
SEXRACMNB	Sexo-raça mulheres não brancas	**-0,8077**	**0,0057*****
ESCPE	Ensino médio em escola pública estadual	-0,0409	0,9013
ESCPF	Ensino médio em escola pública federal	-0,1370	0,6733
ESCPM	Ensino médio em escola pública municipal	**1,0050**	**0,0613***
REN1	Renda mensal familiar entre 5 e 10 SM****	-0,2267	0,3346
REN2	Renda mensal familiar maior que 10 SM****	0,4345	0,1129
SITPRO1	20h de trabalho semanal ou eventualmente	**0,9466**	**0,0114*****
SITPRO2	Mais de 20h de trabalho semanal	0,1650	0,4744
ESTCIV	Estado Civil	**-0,7686**	**0,0748***
MAESUP	Escolaridade da mãe	**0,4531**	**0,0404****
PAISUP	Escolaridade do pai	-0,0656	0,7707
IDA	Idade	**0,0708**	**0,0061*****
GRAD	Graduação prévia	**0,7937**	**0,0033*****
GRBH	Residência Grande Belo Horizonte	-0,1832	0,4710
INTMG	Residência Interior de MG	-0,4171	0,2254
OUTEST	Residência Outro Estado	-1,6672	0,1824
*Significativo a 10%; **Significativo a 5%; ***Significativo a 1%			
****Salários Mínimos			

Nota. Elaborada pelo autor, com base em dados extraídos do *software* R.

Em relação ao tipo de motivação para a escolha do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG, o resultado evidenciado na Tabela 16 indica que a variável MOT, representativa do tipo de motivação intrínseca, foi estatisticamente significativa ao nível de significância de 10%, com coeficiente negativo, o que representa dizer que os estudantes que escolhem o curso motivados intrinsecamente pela área, tendem a ter uma menor probabilidade de evadir do curso, quando comparados aos estudantes motivados extrinsecamente. Esses resultados vão ao encontro da Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2000, 2017, 2020), validando a Hipótese 1 proposta, de que estudantes motivados intrinsecamente no momento da escolha do curso apresentam menor probabilidade de evadir do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG.

Essa primeira validação da Hipótese 1 também vai ao encontro de estudos que abordaram os benefícios da motivação intrínseca no contexto educacional (Clark et al., 2014; Taylor et al., 2014; Jeno et al., 2018; Ozdil et al., 2025), o que permite inferir que, desde a escolha do curso, quando há um interesse motivacional intrínseco, os estudantes tendem a estarem mais engajados nas atividades, refletindo em maiores chances de concluir a graduação, o que reforça a importância do prazer e interesse genuíno pela área de formação.

Já a variável do SiSU, que representa o tipo de concurso que o estudante participou, não teve significância estatística, não sendo possível inferir se o sistema SiSU, isoladamente, poderia influenciar o fenômeno da evasão. Todavia, quando feita a interação da variável SiSU com o tipo de motivação intrínseca, representada pelo código "SiSU x MOT", o resultado indica uma significância estatística ao nível de 10%, com coeficiente positivo. Esse resultado indica que, entre os estudantes que aderiram ao SiSU, a motivação intrínseca esteve associada a uma maior probabilidade de evasão, quando comparados aos ingressantes por vestibular com motivação também intrínseca. Esse tipo de associação pode sugerir que, para esse grupo, a motivação intrínseca pode não ter funcionado como um fator protetivo esperado, o que, em tese, refuta os preceitos teóricos da Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2000, 2017, 2020).

O resultado encontrado confirma a Hipótese 2, de que estudantes motivados intrinsecamente no momento da escolha do curso, a partir da adoção do modelo de ingresso ao ensino superior pelo SiSU, apresentam maior probabilidade de evadir do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG. As implicações derivadas desse achado chamam atenção para a forma de ingresso, pois sugerem que mesmo estudantes que declararam uma motivação ideal (intrínseca) para a escolha do curso, tradicionalmente associada à maior persistência no contexto educacional, estão propensos a não permanecerem no curso.

No tocante às demais variáveis de controle inseridas no modelo, apresentaram significância estatística as variáveis: ação afirmativa, a interação entre a variável SiSU e a ação afirmativa, sexo-raça mulheres brancas, sexo-raça mulheres não brancas, ensino médio em escola pública municipal, situação profissional com tipo de trabalho com 20 horas semanais ou eventualmente, estado civil, escolaridade da mãe, idade e graduação prévia.

A variável ação afirmativa apresentou significância estatística ao nível de 10%, com coeficiente com sinal negativo, o que permite inferir que estudantes que aderiram a algum tipo de ação

afirmativa possuem menor probabilidade de evadir do curso, quando comparados aos que não aderiram. O resultado aferido vai ao encontro dos estudos de Mendes Junior (2014) e Pinheiro *et at.* (2021), indicando que a valoração da faculdade para os cotistas pode ser um fator decisivo para uma maior persistência e taxa de graduação.

A interação entre a variável ação afirmativa e a variável representativa do SiSU, simbolizada pelo código SiSUAÇÃO, apresentou resultado significativo ao nível de significância de 5%, com coeficiente positivo, indicando que, no contexto do SiSU, a relação negativa isolada da ação afirmativa pode estar sendo alterada. Isso sugere que o SiSU pode modificar um possível efeito protetor da ação afirmativa contra a evasão. Esse resultado confirma a relação esperada pela pesquisa, considerando a hipótese de que o SiSU poderia influenciar o aumento da probabilidade de evadir do curso.

Na sequência, as variáveis sexo-raça mulheres brancas e mulheres não brancas apresentaram significância estatística ao nível de 5% e 1%, respectivamente, com sinal negativo para os coeficientes. Esses resultados permitem inferir que mulheres brancas e mulheres não brancas tendem a apresentar menores chances de evadir do curso, quando comparadas aos homens brancos. Cabe reiterar que a pesquisa se propôs a testar essa variável a partir da interseccionalidade entre sexo e raça, tendo em vista a sinalização recente da literatura da importância da análise conjunta, uma vez que as múltiplas dimensões de identidade podem influenciar as trajetórias acadêmicas (Hilário & Santos, 2021; Coelho & Pinto; 2023). Nesse sentido, esta pesquisa inovou ao propor a análise da variável sexo-raça e identificou que mulheres brancas e não brancas, apesar das adversidades históricas enfrentadas (Hilário & Santos, 2021), apresentam menor probabilidade de evasão do curso. Destaca-se, também, que não houve diferença significativa na chance de evasão de homens não brancos e homens brancos. Esse achado contraria a expectativa inicial de que homens brancos teriam menor risco de evasão, sugerindo uma possível resiliência feminina e corroborando a importância de análises interseccionais.

No tocante ao tipo de escola onde o estudante cursou o ensino médio, a variável representativa do ensino médio em escola pública municipal apresentou significância estatística ao nível de 10%, com coeficiente positivo, o que indica que estudantes da rede pública municipal de ensino, quando comparados aos da rede privada, apresentam maior probabilidade de evadir do curso, confirmando a relação esperada pela pesquisa. Esse achado vai ao encontro da literatura (Spady,

1970, 1971; Tinto, 1975; Bean, 1980; Silva et al., 2020), ao sugerir que uma melhor qualidade de ensino, tradicionalmente associada à rede particular no ensino médio, é um fator decisivo para uma menor taxa de evasão.

A variável SITPRO1, representativa do estudante que trabalhava, ao ingressar na graduação, 20 horas semanalmente ou eventualmente, apresentou significância estatística ao nível de 1%, com sinal positivo, indicando uma maior probabilidade de evadir do curso para esse público, quando comparados aos estudantes que não trabalhavam. O achado confirma o resultado esperado pela pesquisa, sugerindo que o estudante-trabalhador ou o trabalhador-estudante tenha menos tempo para se dedicar aos estudos, afetando a sua permanência no curso, indo ao encontro dos estudos pregressos (Freitas, 2009; Vargas & Paula, 2013).

A variável estado civil, representada pelo código ESTCIV, teve significância estatística ao nível de 10%, com coeficiente negativo, indicando que estudante solteiros apresentam menor probabilidade de evadir da graduação, o que confirmou a relação esperada pela pesquisa. Uma possível explicação pauta-se na proposição de que estudantes solteiros possam dispor de mais tempo para se dedicar aos estudos, em função de não terem, ainda, outras responsabilidades advindas de uma relação conjugal, por exemplo. Esse achado vai ao encontro dos estudos de Freitas (2009); Furtado e Alves (2012) e Durso e Cunha (2018).

Outra variável estatisticamente significativa no modelo foi a escolaridade da mãe, ao nível de significância de 5%, com coeficiente positivo, sugerindo que estudantes que declararam que a mãe possui nível de escolaridade superior tendem a apresentar maior probabilidade de evadir do curso, contrariando a relação esperada pela pesquisa. Esse tipo de resultado, também encontrado em Durso e Cunha (2018), pode ser explicado, conforme os autores, por uma possível sustentação entre educação e renda. Infere-se que estudantes oriundos de famílias com maior nível de escolaridade, também possuem maior renda familiar, o que proporciona um maior suporte e amparo financeiro caso haja um descontentamento com o curso, viabilizando uma preparação para um novo processo seletivo. Ademais, estudantes com escolaridade parental e renda familiar mais elevadas, estariam mais propensos a reorientarem suas trajetórias educacionais voluntariamente em busca de maior satisfação (Paula, 2021; Paula et al., 2025).

Em relação à idade, a variável foi estatisticamente significativa ao nível de 1%, com coeficiente positivo, sugerindo que quanto maior a idade do estudante ao ingressar no ensino superior,

maior a probabilidade de evasão do curso. Esse achado confirma a relação esperada pela pesquisa, indo ao encontro da literatura (Durso & Cunha, 2018; Silva et al., 2020; Paula et al., 2025), podendo ser explicado pela possibilidade de estudantes mais velhos já estarem inseridos no mercado de trabalho e, consequentemente, teriam menos tempo para se dedicar às atividades acadêmicas.

Por fim, a última variável que apresentou significância estatística foi a representativa da graduação prévia do estudante, com coeficiente positivo e significante ao nível de 1%. O achado também vai ao encontro da literatura (Freitas, 2009; Durso & Cunha, 2018), sinalizando que o fato de já possuir uma formação anterior pode influenciar, negativamente, a decisão de continuar no novo curso.

Compete destacar, ainda, que as variáveis representativas do ingresso pelo SiSU, sexo-raça dados ausentes, sexo-raça homens não brancos, ensino médio em escola pública estadual, ensino médio em escola pública federal, renda mensal familiar entre 5 e 10 salários mínimos, renda mensal familiar maior que 10 salários mínimos, situação profissional com mais de 20 horas de trabalho semanal, escolaridade do pai, local de residência na Grande Belo Horizonte, local de residência no Interior de Minas Gerais e local de residência em Outro Estado não foram significativas no modelo estimado, o que não permitiu fazer inferências a respeito. Na sequência, para uma melhor visualização de todas as relações encontradas para as variáveis do modelo, elaborou-se a Tabela 17.

Tabela 17

Resumo dos resultados do modelo da evasão

Descrição	Coeficiente Esperado	Coeficiente Encontrado	Significância Encontrada
Motivação	-	-	10%
Ingresso pelo SiSU	+	Não Aplicável	Não Significativo
Interação entre SiSU e tipo de motivação	+	+	10%
Ação afirmativa	-	-	10%
Interação entre SiSU e ação afirmativa	+	+	5%
Sexo-raça dados ausentes	+	Não Aplicável	Não Significativo
Sexo-raça homens não brancos	+	Não Aplicável	Não Significativo
Sexo-raça mulheres brancas	+	-	5%
Sexo-raça mulheres não brancas	+	-	1%
Ensino médio em escola pública estadual	+	Não Aplicável	Não Significativo

Descrição	Coeficiente Esperado	Coeficiente Encontrado	Significância Encontrada
Ensino médio em escola pública federal	+	Não Aplicável	Não Significativo
Ensino médio em escola pública municipal	+	+	10%
Renda mensal familiar entre 5 e 10 SM*	-	Não Aplicável	Não Significativo
Renda mensal familiar maior que 10 SM*	-	Não Aplicável	Não Significativo
20h de trabalho semanal ou eventualmente	+	+	1%
Mais de 20h de trabalho semanal	+	Não Aplicável	Não Significativo
Estado Civil	-	-	10%
Escolaridade da mãe	-	+	5%
Escolaridade do pai	-	Não Aplicável	Não Significativo
Idade	+	+	1%
Graduação prévia	+	+	1%
Residência Grande Belo Horizonte	+	Não Aplicável	Não Significativo
Residência Interior de MG	+	Não Aplicável	Não Significativo
Residência Outro Estado	+	Não Aplicável	Não Significativo

*Salários Mínimos

Nota. Elaborada pelo autor.

Por fim, após a análise do modelo misto de regressão logística, que avaliou a influência do SiSU e da motivação na escolha curso sobre a evasão de estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG, o próximo tópico explorou o desempenho acadêmico, o que permitiu o cumprimento integral do objetivo geral desta pesquisa.

4.5 Relação entre Desempenho e Motivação para Ingresso no Curso de Ciências Contábeis

Com o objetivo de identificar a influência do SiSU e da motivação na escolha curso sobre o desempenho acadêmico de estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG, chegou-se ao modelo multinível de regressão para dados em painel, cujos resultados são analisados e discutidos nesta seção. A subamostra relacionada ao desempenho acadêmico, representado pelo RSG, foi composta por 7.676 observações, referentes aos anos de 2008 a 2023. Para fins de uma análise inicial, elaborou-se a Tabela 18, na qual estão indicadas as principais medidas de dispersão do RSG, variável dependente do modelo estimado.

Tabela 18

Medidas de dispersão do RSG

	Observações	Média	Variância	Desvio-padrão	Coeficiente de Variação	Mínimo	Máximo
RSG Geral	7.676	3,12	0,93	0,97	0,31	1,00	5,00
RSG - Intrínseco	4.850	3,15	0,92	0,96	0,30	1,00	5,00
RSG - Extrínseco	2.826	3,07	0,96	0,98	0,32	1,00	5,00

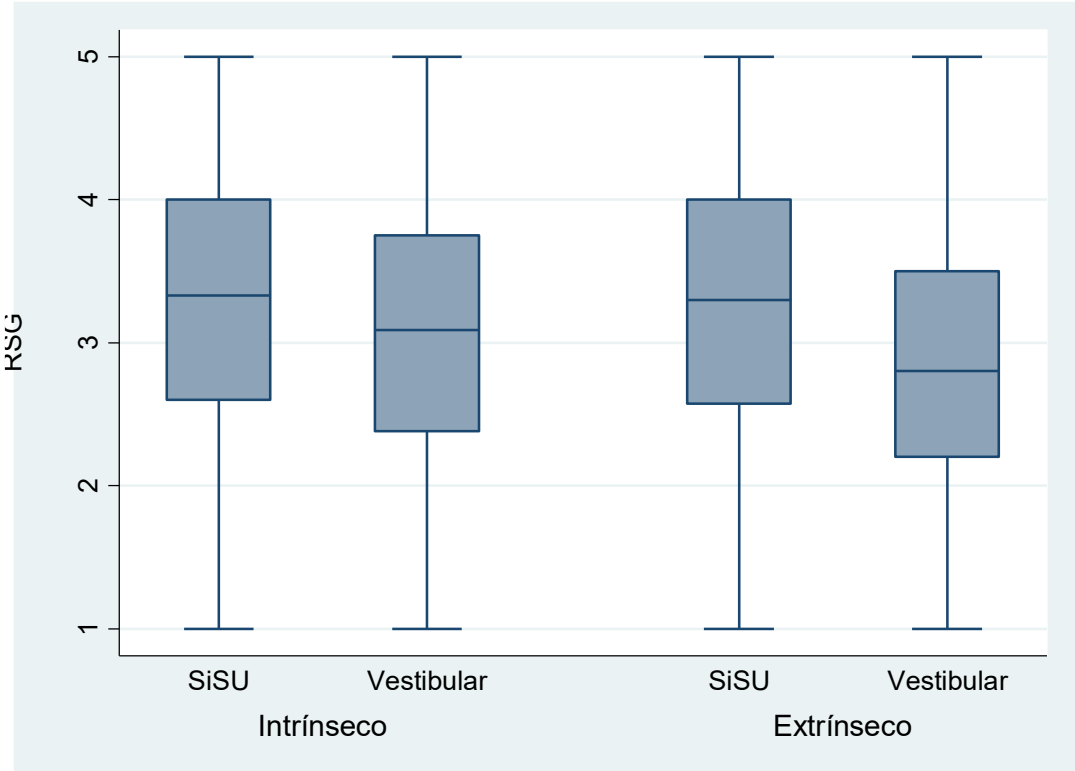
Nota. Elaborada pelo autor.

Pela análise da Tabela 18, pode-se observar que a média geral do RSG para todas as observações da subamostra utilizada é de 3,12, com um desvio-padrão de 0,97 e coeficiente de variação de 0,31, o que representa dizer que a variação do RSG em torno da média é de 31%. Porém, quando a avaliação é apenas dos valores do RSG para os estudantes que ingressaram motivados intrinsecamente, a média já é ligeiramente superior, mensurada em 3,15, enquanto os motivados extrinsecamente apresentam uma média de 3,07. Esse apontamento inicial já coaduna com a literatura, segundo a qual estudantes motivados intrinsecamente tendem a ter um melhor desempenho, em função do prazer e satisfação inerente durante a realização das atividades (Clark et al., 2014; Taylor et al., 2014; Jeno et al., 2018; Ryan & Deci, 2020; Ozdil et al., 2025).

Em completude, foram analisadas as médias do RSG do estudante que havia ingressado motivado intrinsecamente pelo SiSU e pelo vestibular, assim como do estudante que havia ingressado motivado extrinsecamente pelo SiSU e pelo vestibular. A média do RSG do estudante motivado intrinsecamente, que ingressou pelo SiSU, é de 3,26, enquanto a do estudante que ingressou pela mesma motivação, porém, via vestibular, é de 3,04, o que indica um aumento no RSG médio do estudante que ingressou pelo SiSU motivado pela área de estudo. Já a média do estudante motivado extrinsecamente, que ingressou pelo SiSU, é de 3,27, enquanto do estudante que ingressou pela mesma motivação, mas, via vestibular, é de 2,84, o que também sinaliza um aumento no RSG médio para esse tipo de motivação. Para uma melhor visualização desse cenário, a Figura 32, na sequência, ilustra esse comparativo.

Figura 32

Comparativo do RSG para estudantes motivados intrinsecamente e extrinsecamente, via SiSU e Vestibular



Nota. Dados extraídos do *software* Stata.

A análise da Figura 32 sinaliza que a mediana do desempenho acadêmico, mensurado pelo RSG, no período de ingresso pelo SiSU é superior em comparação ao período do vestibular, tanto para estudantes com motivação intrínseca quanto extrínseca. Essa diferença é mais acentuada para os motivados extrinsecamente, para os quais a elevação na mediana do desempenho é mais expressiva. Já entre os motivados intrinsecamente, a diferença entre os dois períodos de ingresso é menos considerável, embora ainda seja mais favorável ao SiSU. A partir dessa sinalização inicial dos dados, passou-se à etapa de validação do modelo multinível de regressão estimado, com vistas a trazer resultados mais robustos e conclusivos.

Inicialmente, tendo em vista a inclusão dos efeitos aleatórios no modelo durante o processo de estimação, representados pelos níveis, analisou-se a variância calculada para cada um deles, conforme a Tabela 19.

Tabela 19

Variância dos Efeitos Aleatórios

Grupos	Nome	Variância	Desvio-Padrão	Correlação
Estudante	(Intercepto)	0,4188	0,6472	
Estudante	Semestre Obtenção do RSG	0,0046	0,0679	-0,2100
Ano e Semestre	(Intercepto)	0,0449	0,2119	
Resíduos		0,4182	0,6467	

Nota. Elaborada pelo autor, com base em dados extraídos do *software* R.

A Tabela 19 evidencia a variância atribuída a cada efeito aleatório, mostrando que a variância de 0,4188 do intercepto para os estudantes indica uma variação considerável no RSG entre eles. Esse é o maior componente de variância no modelo, o que já justificaria a escolha pela estimação multinível, tendo em vista a heterogeneidade relevante entre os estudantes. Há, também, uma variação entre as turmas, representadas pelo ano e semestre de ingresso, com uma variância de 0,0449 e desvio-padrão de 0,2119, o que aponta a existência de uma correlação entre estudantes de um mesmo período. Já a variância dos resíduos, de 0,4182, indica que parte da variabilidade permanece não explicada, o que sugere a necessidade de incluir preditores adicionais ao modelo, como, por exemplo, a inclusão de fatores socioeconômicos.

Ainda com base na Tabela 19, a inclusão do efeito aleatório que controlou os estudantes pelo semestre de obtenção do RSG permitiu que a evolução do RSG variasse de forma diferente entre eles. Isso significa que, ao conhecer um RSG de um estudante no primeiro período do curso, é possível estimar o RSG nos períodos seguintes. O modelo faz a estimativa de um coeficiente fixo, no qual pode ser feita uma pequena correção, tornando a estimativa do RSG mais precisa. Assim, a correlação negativa de 0,21 indica que estudantes com RSG mais alto no início do curso tendem a apresentar uma queda no desempenho ao longo do tempo, enquanto os que possuem um menor RSG no início tendem a melhorar, o que é sugestivo de que para um alto rendimento no início do curso haja uma tendência de manutenção ou redução do nível já alcançado.

Em seguida, avaliou-se a qualidade do ajuste do modelo por meio do cálculo do coeficiente de determinação, o R^2. Conforme Gujarati e Porter (2011), o R^2, em uma regressão múltipla, é uma medida resumida que informa quanto a linha de regressão amostral ajusta-se aos dados. Ele indica que proporção da variável dependente é explicada pela variável explanatória, situando-se num intervalo entre 0 e 1, sendo que quanto mais próximo de 1, melhor o ajustamento. Na Tabela 20, evidencia-se o coeficiente de determinação do modelo estimado.

Tabela 20

Coeficiente de determinação do modelo

R-quadrado		
Resposta	**Marginal**	**Condicional**
RSG	0,0633	0,5911

Nota. Elaborada pelo autor, com base em dados extraídos do *software* R.

De acordo com a Tabela 20, o valor marginal de 0,0633 corresponde apenas aos efeitos fixos do modelo. Todavia, com a inclusão dos níveis de análise, representativos dos efeitos aleatórios, o valor condicional passa a ser de 0,5911, o que representa dizer que o modelo explica 59,11% da variabilidade do RSG. Isto corrobora que as variações entre turmas e estudantes têm um papel relevante na explicação da variável resposta.

Assim como no modelo da evasão, também foi avaliado no modelo do RSG a presença de multicolinearidade entre as variáveis explanatórias. Aplicou-se o teste do Fator de Inflação da Variância, o FIV, o qual apresentou resultados abaixo de 5, vide Tabela 21. Isto valida o pressuposto da não existência de correlação significativa entre as variáveis.

Tabela 21

Fator de Inflação da Variância – FIV – Modelo RSG

Categoria das Variáveis	GFIV	Df	GFIV^(1/(2*Df))
Tipo de Concurso	1,598	1	1,264
Motivação	2,484	1	1,576
Ação Afirmativa	4,996	1	2,235
Sexo-raça	1,340	4	1,037
Tipo de Escola	3,879	3	1,253
Renda	1,594	2	1,124
Situação Profissional	1,353	2	1,078
Escolaridade da mãe	1,426	1	1,194
Escolaridade do pai	1,394	1	1,181
Idade	1,821	1	1,349
Graduação Prévia	1,556	1	1,247
Semestre de ingresso no curso	1,014	1	1,007
Semestre de obtenção do desempenho	1,002	1	1,001
Interação entre SiSU e tipo de motivação	2,924	1	1,710
Interação entre SiSU e ação afirmativa	3,190	1	1,786

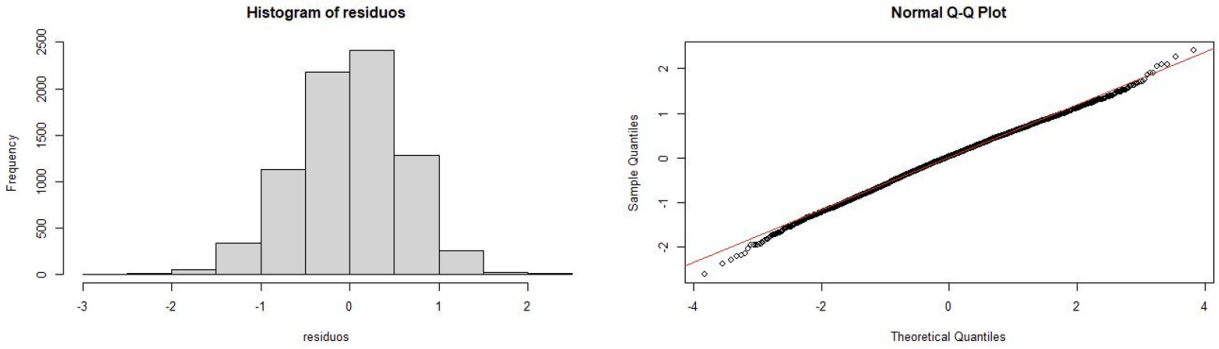
Nota. Elaborada pelo autor, com base em dados extraídos do *software* R.

Na sequência, foram checados no *software* R se o modelo estimado atendia aos pressupostos de normalidade dos resíduos, homoscedasticidade e ausência de autocorrelação. Para fins de

normalidade dos resíduos, inicialmente, estimou-se dois gráficos, um representativo do histograma dos resíduos e outro denominado *"Normal Q-Q Plot"*. Conforme Morettin e Singer (2020), os gráficos QQ (*QQ plots*) são gráficos cartesianos cujos pontos representam os quantis de mesma ordem obtidos das distribuições amostral (empírica) e teórica. Assim, eles são usados para comparar os quantis dos resíduos com os quantis de uma distribuição normal teórica. Ambos os gráficos estão representados na Figura 33.

Figura 33

Histograma e normalidade dos resíduos



Nota. Dados extraídos do *software* R.

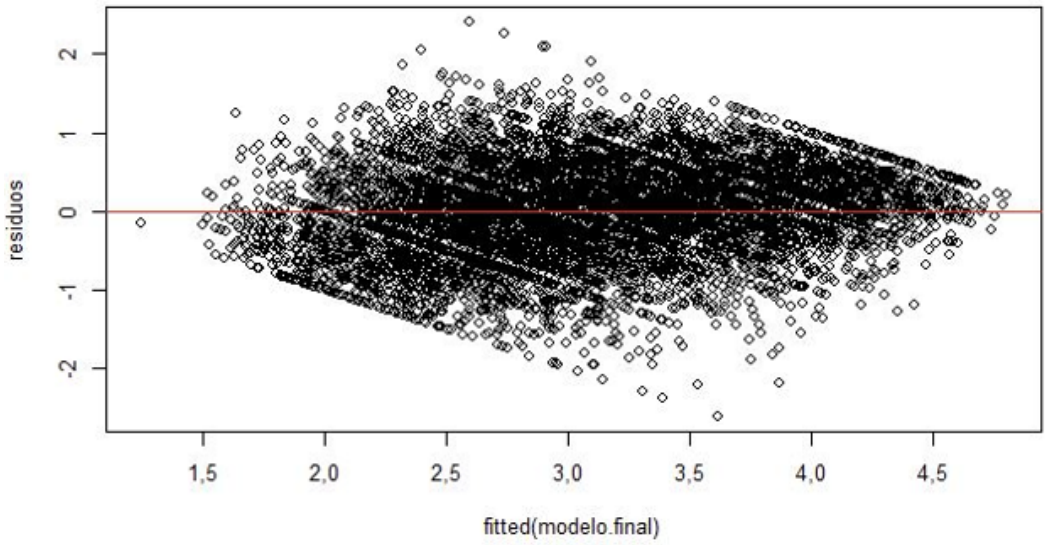
O histograma de resíduos é um dispositivo utilizado para conhecer algo sobre a forma da função de densidade de probabilidade (FDP) de uma variável aleatória. Ele avalia se é possível verificar, visualmente, se a distribuição dos resíduos se aproxima de uma curva em forma de sino, característica da distribuição normal. Esse tipo de análise é considerado um método rápido para que seja testada a premissa da normalidade (Gujarati & Porter, 2011). Pela Figura 33, nota-se que a forma do histograma gerado se assemelha a um formato de sino, sem caudas excessivas e nem assimetrias aparentes, o que permite inferir a presença de uma distribuição aproximadamente normal. Por sua vez, o gráfico *"Normal Q-Q Plot"*, à direita na Figura 33, evidencia que a maioria dos pontos está próxima da linha de referência, com um pequeno desvio em cada extremidade, sem grandes discrepâncias, o que é tolerável para a suposição da normalidade.

Na sequência, a Figura 34 elucida como se deu a distribuição dos resíduos. O gráfico mostra os resíduos em função dos valores ajustados, permitindo avaliar se há uma variância constante ao longo de todas as observações. Uma dispersão homogênea dos resíduos ao longo de todos os valores ajustados indica um modelo considerado homocedástico, enquanto um comportamento

diferente sugere a presença de heterocedasticidade. Assim, pela análise gráfica, apesar dos resíduos aparentemente estarem concentrados em torno de zero, há uma leve tendência de funil invertido na horizontal, o que indica a presença de heterocedasticidade no modelo.

Figura 34

Distribuição dos resíduos

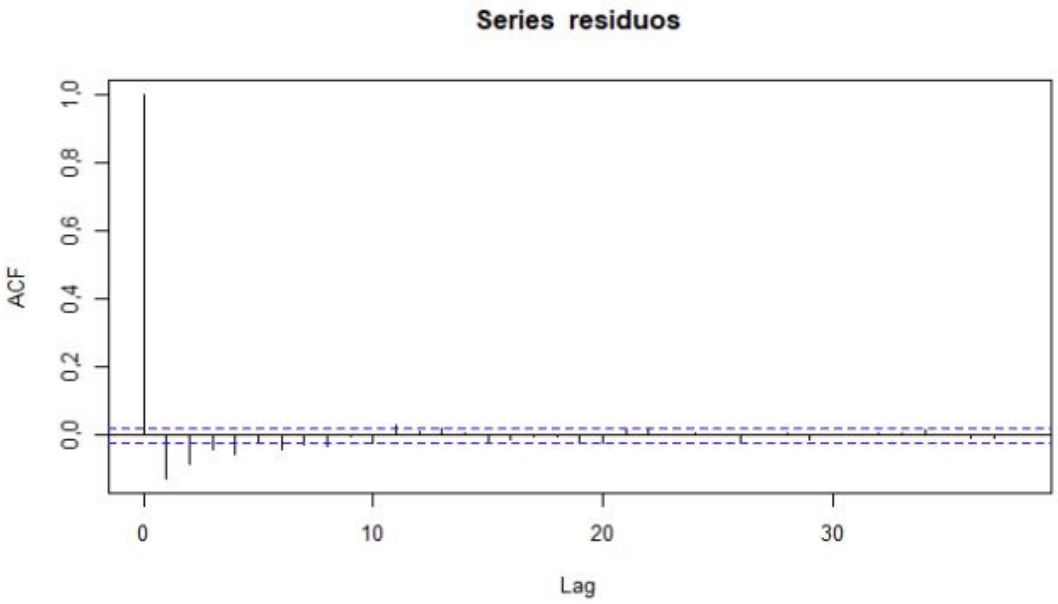


Nota. Dados extraídos do *software* R.

Para fins de confirmação da autocorrelação, adotou-se o gráfico da função de autocorrelação (ACF), também disponível no R, conforme a Figura 35. Caso os resíduos sejam independentes, os valores devem estar dentro da faixa de confiança (área tracejada). Assim, pela análise gráfica, há alguns valores fora do intervalo de confiança entre as faixas de 0 a 10, o que indica a presença de autocorrelação nos resíduos.

Figura 35

Gráfico Função de Autocorrelação



Nota. Dados extraídos do *software* R.

Dessa forma, a partir da violação dos pressupostos de heterocedasticidade e autocorrelação, o modelo multinível foi estimado com a adoção de erros robustos, calculados a partir do pacote *ClubSandwich* disponível no R, de autoria de Pustejovsky (2024). Tal pacote é utilizado para estimar a variância-covariância de coeficientes em modelos de regressão, especialmente quando os pressupostos de heterocedasticidade e autocorrelação não são atendidos. O pacote fornece estimadores robustos, incluindo o estimador de linearização com viés reduzido introduzido por Bell e McCaffrey (2002), posteriormente desenvolvido por Pustejovsky e Tipton (2018).

Em síntese, o pacote faz uma correção nos erros padrão dos coeficientes, sem alterar suas estimativas pontuais. Essa correção altera os intervalos de confiança e, consequentemente, a significância estatística dos coeficientes. Assim, o modelo foi estimado com erros padrão robustos, do tipo CR2, que ajusta tanto a heterocedasticidade, quanto a autocorrelação (Pustejovsky, 2024).

A partir da validação dos pressupostos do modelo e das correções adotadas, passou-se, então, a analisar as significâncias estatísticas das variáveis estimadas, conforme a Tabela 22.

Tabela 22

Coeficientes fixos das variáveis explicativas do modelo multinível de regressão para dados em painel

Variáveis	Descrição	Estimativas	P-valor robusto
Intercepto	Intercepto	**3,3881**	**0,000*****
MOT	Motivação	**0,1539**	**0,0009*****
SiSU	Ingresso pelo SiSU	**0,3405**	**0,0048*****
SiSU x MOT	Interação entre SiSU e tipo de motivação	**-0,1400**	**0,0472****
AÇÃOAFIRM	Ação afirmativa	0,1149	0,256
SiSU x AÇÃOAFIRM	Interação entre SiSU e ação afirmativa	**-0,2722**	**0,0248****
SEXRACDA	Sexo-raça dados ausentes	-0,0872	0,413
SEXRAHNB	Sexo-raça homens não brancos	**-0,1252**	**0,0153****
SEXRACMB	Sexo-raça mulheres brancas	**0,2371**	**0,0039*****
SEXRACMNB	Sexo-raça mulheres não brancas	0,0573	0,280
ESCPE	Ensino médio em escola pública estadual	0,0713	0,429
ESCPF	Ensino médio em escola pública federal	0,1102	0,101
ESCPM	Ensino médio em escola pública municipal	-0,0339	0,819
REN1	Renda mensal familiar entre 5 e 10 SM****	-0,0190	0,702
REN2	Renda mensal familiar maior que 10 SM****	-0,0477	0,411
SITPRO1	20h de trabalho semanal ou eventualmente	**-0,2644**	**0,0011*****
SITPRO2	Mais de 20h de trabalho semanal	**-0,0976**	**0,0617***
MAESUP	Escolaridade da mãe	-0,0659	0,217
PAISUP	Escolaridade do pai	-0,0635	0,190
IDA	Idade	**-0,0209**	**0,0003*****
GRAD	Graduação prévia	**0,2729**	**0,0001*****
SEMING	Semestre de ingresso no curso	**-0,2409**	**0,006*****
SEMOBT	Semestre de obtenção do desempenho	0,0000	0,999
*Significativo a 10%; **Significativo a 5%; ***Significativo a 1%			
****Salários Mínimos			

Nota. Elaborada pelo autor, com base em dados extraídos do *software* R.

Pela análise da Tabela 22, o intercepto do modelo ficou estimado em 3,3881, com significância estatística ao nível de 1%, o que representa dizer que esse seria o valor basal do RSG, na condição das demais variáveis iguais a zero. Em relação ao tipo de motivação para a escolha do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG, o resultado encontrado indica que a variável MOT, representativa do tipo de motivação intrínseca, foi estatisticamente significativa ao nível de significância de 1%, com coeficiente positivo. Isto permite inferir que os estudantes que escolheram o curso motivados intrinsecamente pela área tendem a ter um desempenho acadêmico, em média, superior ao dos que ingressaram motivados extrinsecamente, o que vai ao encontro da Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2000, 2017, 2020) e de estudos pregressos (Clark et al., 2014; Taylor et al., 2014; Jeno et al., 2018; Ozdil et al., 2025). Consequentemente, confirma-se a Hipótese 3, a qual estabelece que estudantes motivados

intrinsecamente no momento da escolha do curso apresentam, em média, desempenho acadêmico mais elevado no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG.

A variável do SiSU, que representa o tipo de concurso que o estudante participou, também foi significativa ao nível de significância de 1%, com coeficiente positivo, o que também possibilita inferir que os estudantes que ingressaram via SiSU tendem a ter um desempenho acadêmico, em média, superior ao dos que ingressaram pelos processos seletivos caracterizados pelo vestibular. Esse resultado ratifica as medidas de dispersão representadas pela Figura 32, as quais já sinalizavam que a mediana do RSG para os estudantes que ingressaram pelo SiSU é superior quando comparada à dos estudantes que ingressaram pelo vestibular.

A interação da variável do SiSU com o tipo de motivação intrínseca, representada pelo código "SiSU x MOT", também significativa no modelo, ao nível de significância de 5%, teve coeficiente negativo, o que permite inferir que a interação tende a promover um efeito negativo quando há a combinação das duas variáveis. Esse resultado indica que quando ocorre esse tipo de interação, há uma redução do RSG em comparação ao que seria esperado somando os efeitos isolados. Em outras palavras, o sinal negativo da interação permite inferir que o efeito positivo da motivação intrínseca sobre o desempenho acadêmico é atenuado entre os estudantes que ingressaram pelo SiSU. Tal situação sugere que a motivação intrínseca pode impactar diferentemente o RSG conforme a forma de ingresso na Universidade, e que o contexto do SiSU possa moderar a forma como a motivação afeta o desempenho. A partir desse resultado, não é possível confirmar plenamente a Hipótese 4, que estabelece que estudantes motivados intrinsecamente no momento da escolha do curso, a partir da adoção do modelo de ingresso ao ensino superior pelo SiSU, apresentam, em média, uma redução no desempenho acadêmico no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG. O resultado não indica uma redução direta no desempenho médio dos estudantes motivados intrinsecamente que ingressaram pelo SiSU, mas sugere que o ganho esperado pela motivação intrínseca seja menor.

No tocante às demais variáveis de controle inseridas no modelo, apresentaram significância estatística as variáveis: interação entre SiSU e ação afirmativa, sexo-raça mulheres brancas, sexo-raça homens não brancos, situação profissional com tipo de trabalho 20 horas semanais ou eventualmente, situação profissional com tipo de trabalho mais de 20 horas semanais, idade, graduação prévia e semestre de ingresso no curso.

A variável ação afirmativa, isoladamente, não apresentou significância estatística no modelo. Contudo, a sua interação com a variável forma de ingresso pelo SiSU apresentou significância estatística ao nível de 5%, com coeficiente negativo. Embora a previsão inicial fosse de uma relação negativa para a interação, o resultado sugere que o efeito positivo no desempenho dos estudantes que ingressaram pelo SiSU é menor para os cotistas em comparação aos não cotistas. De forma ampla, esse achado vai ao encontro de estudos que indicam que a dinâmica da forma de ingresso pelo SiSU pode levar a um desalinhamento com o curso escolhido, com reflexos para o desempenho acadêmico (Nogueira & Nonato, 2017; Nonato, 2018; Ribeiro & Morais, 2020).

Em relação à variável sexo-raça, proposição interseccional entre sexo e raça, a categoria “homens não brancos” foi significativa ao nível de 5%, com coeficiente negativo, enquanto a categoria “mulheres brancas" também foi significativa, ao nível de 1%, com coeficiente positivo. Em relação à primeira categoria citada, o resultado negativo no coeficiente sugere que, em média, homens não brancos tendem a apresentar um desempenho acadêmico inferior aos homens brancos, confirmando a relação esperada pela pesquisa. Todavia, a segunda categoria citada indica que mulheres brancas tendem a apresentar, em média, desempenho acadêmico superior, quando comparadas com homens brancos. Esse último resultado, assim como no modelo da evasão, contraria a expectativa inicial de que homens brancos teriam, em média, melhor desempenho acadêmico, sugerindo uma possível resiliência feminina e corroborando a importância de análises interseccionais contextualizadas nos estudos de Hilário e Santos (2021) e Coelho e Pinto (2023).

Em relação à situação profissional do estudante quando do ingresso no ensino superior, as variáveis SITPRO1 e SITPRO2, representativas dos estudantes que trabalhavam no início da graduação, foram significativas, aos níveis de 1% e 5%, respectivamente, com coeficientes negativos. Esses resultados permitem inferir que estudantes que declararam estarem trabalhando quando iniciaram o curso tendem a apresentar, em média, desempenho acadêmico inferior, quando comparados aos que não estavam trabalhando. Há uma convergência com o que era esperado, tendo em vista que, para estudantes-trabalhadores ou trabalhadores-estudantes, o tempo dedicado ao trabalho pode comprometer o rendimento acadêmico (Vargas & Paula, 2013; Golgher et al., 2015).

Outra variável estatisticamente significativa no modelo, ao nível de significância de 1%, foi a idade do estudante quando do ingresso no ensino superior. O resultado do coeficiente foi negativo, indicando que quanto maior a idade, menor tende a ser, em média, o desempenho acadêmico. Esse achado também confirma a relação esperada pela pesquisa, indo ao encontro de estudos pregressos (Nogueira et al., 2013; Silva et al., 2020, Araújo, 2021).

A variável graduação prévia apresentou significância estatística ao nível de 1%, com coeficiente positivo, o que não confirma a relação esperada pela pesquisa. Depreende-se, do resultado, que estudantes que ingressaram já graduados em outro curso tendem a apresentar, em média, desempenho acadêmico superior aos que estariam cursando a primeira graduação. Uma possível explicação para esse resultado pode ganhar sustentação em um acúmulo de capital acadêmico decorrente da formação prévia ou, até mesmo, da experiência profissional já adquirida pelo estudante, tendo em vista que o curso de Ciências Contábeis pode ter sido escolhido como uma complementaridade com outras áreas de formação, assim como contextualizado em Zimmermann et al. (2022).

Por fim, a última variável estatisticamente significativa no modelo estimado foi o semestre de ingresso no curso, ao nível de 1%, com coeficiente negativo. O resultado encontrado confirma a relação esperada pela pesquisa, indicando que estudantes que ingressaram no primeiro semestre letivo do ano tendem a apresentar, em média, desempenho acadêmico superior quando comparados aos que ingressaram no segundo semestre. Ao considerar que os estudantes que ingressaram no primeiro semestre letivo apresentaram um melhor desempenho no processo seletivo, seria esperado que apresentassem, também, um melhor desempenho acadêmico no curso, conforme já sinalizado em outros estudos (Miranda et al.,2018; Golgher et al., 2014; Araújo, 2021; Amaral & Golgher, 2022).

Compete destacar, ainda, que as variáveis sexo-raça dados ausentes, sexo-raça mulheres não brancas, ensino médio em escola pública estadual, ensino médio em escola pública federal, ensino médio em escola pública municipal, renda mensal familiar entre 5 e 10 salários mínimos, renda mensal familiar maior que 10 salários mínimos, escolaridade do pai, escolaridade da mãe e semestre de obtenção do desempenho não foram significativas no modelo estimado, o que não permitiu fazer inferências a respeito. Na sequência, para uma melhor visualização de todas as relações encontradas para as variáveis do modelo, elaborou-se a Tabela 23.

Tabela 23

Resumo dos resultados do modelo do desempenho acadêmico

Descrição da Variável	Coeficiente Esperado	Coeficiente Encontrado	Significância Encontrada
Motivação	+	+	1%
Ingresso pelo SiSU	-	+	1%
Interação entre SiSU e tipo de motivação	-	-	5%
Ação afirmativa	+	Não Aplicável	Não Significativo
Interação entre SiSU e ação afirmativa	-	-	5%
Sexo-raça dados ausentes	-	Não Aplicável	Não Significativo
Sexo-raça homens não brancos	-	-	5%
Sexo-raça mulheres brancas	-	+	1%
Sexo-raça mulheres não brancas	-	Não Aplicável	Não Significativo
Ensino médio em escola pública estadual	-	Não Aplicável	Não Significativo
Ensino médio em escola pública federal	-	Não Aplicável	Não Significativo
Ensino médio em escola pública municipal	-	Não Aplicável	Não Significativo
Renda mensal familiar entre 5 e 10 SM*	+	Não Aplicável	Não Significativo
Renda mensal familiar maior que 10 SM*	+	Não Aplicável	Não Significativo
20h de trabalho semanal ou eventualmente	-	-	1%
Mais de 20h de trabalho semanal	-	-	10%
Escolaridade da mãe	+	Não Aplicável	Não Significativo
Escolaridade do pai	+	Não Aplicável	Não Significativo
Idade	-	-	1%
Graduação prévia	-	+	1%
Semestre de ingresso no curso	-	-	1%
Semestre de obtenção do desempenho	-	Não Aplicável	Não Significativo

*Salários Mínimos

Nota. Elaborada pelo autor.

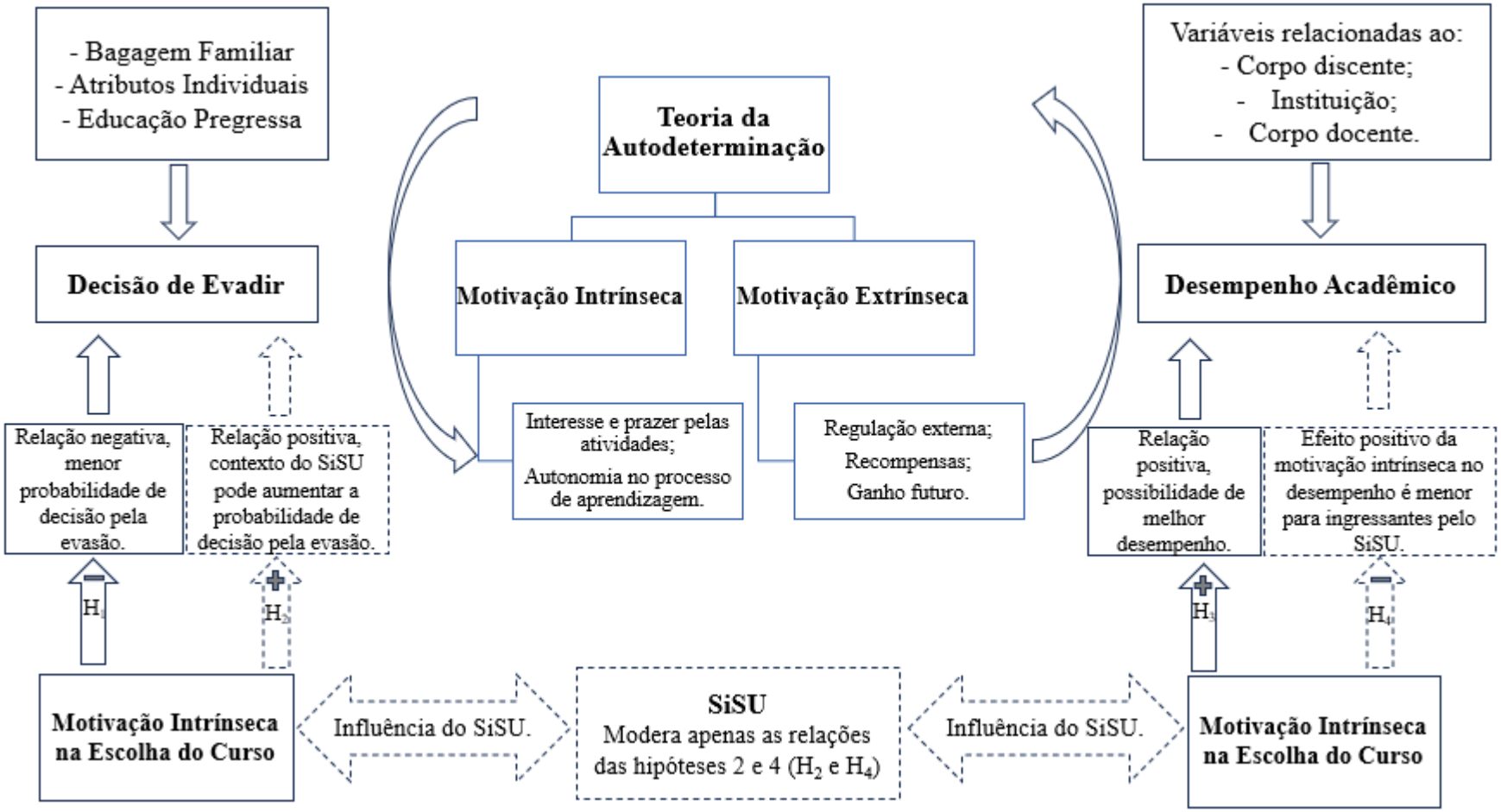
Após a análise do modelo multinível de regressão, que avaliou a influência do SiSU e da motivação na escolha do curso sobre o desempenho acadêmico de ingressantes do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG, cumpriu-se integralmente o objetivo geral proposto por esta pesquisa.

4.6 Modelo Teórico da Tese Preenchido

A partir dos achados desta pesquisa, torna-se necessário voltar ao modelo teórico proposto para a tese (Figura 4), com a finalidade de apresentar como as hipóteses estabelecidas relacionam-se com os constructos teóricos. A Figura 36 apresenta o modelo completo:

Figura 36

Modelo teórico da tese preenchido



Nota. Elaborado pelo autor.

O modelo teórico finalizado destaca como a motivação para a escolha do curso, especificamente a motivação intrínseca, afeta a decisão de evadir e o desempenho acadêmico dos estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG. Adicionalmente, o modelo teórico também indica como essas relações podem ser influenciadas pela adoção do SiSU como forma de ingresso ao ensino superior.

No tocante à evasão, quando o estudante escolhe o curso motivado pelo interesse na área de formação, há uma menor probabilidade que ele decida pela evasão do curso, o que dialoga com a Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2000, 2017, 2020). Todavia, considerado o contexto da adesão ao SiSU pela UFMG no ano de 2014, os estudantes, ainda que motivados intrinsecamente na escolha do curso, passaram a ter maior probabilidade de decidir pelo abandono do curso, situação que sugere um paradoxo pedagógico do ponto de vista teórico.

Em relação ao desempenho acadêmico, quando a motivação intrínseca está presente na escolha do curso, o desempenho tende a ser, em média, mais elevado, quando comparado ao dos estudantes que ingressaram motivados extrinsecamente, o que também coaduna com a Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2000, 2017, 2020). Já quando ocorre a interação entre a motivação intrínseca no momento da escolha do curso com o contexto do SiSU, o resultado não indica uma redução direta no desempenho médio dos estudantes, mas sugere que o ganho esperado pelo tipo de motivação intrínseca seja menor.

Diante do exposto, pode-se inferir que houve apenas a confirmação parcial da tese estabelecida no início desta pesquisa: "*estudantes que ingressam motivados intrinsecamente no ensino superior tendem a apresentar uma relação negativa com a evasão, com uma menor probabilidade de evadir do curso, e uma relação positiva com o desempenho acadêmico, com o alcance de melhores notas. Contudo, a mudança no modelo de ingresso ao ensino superior, promovida pela adoção do SiSU, influenciou negativamente essas relações, mesmo para a motivação intrínseca, aumentando a probabilidade de evadir e reduzindo o desempenho acadêmico, considerado o contexto para os ingressantes do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG*". Mais especificamente, não é possível inferir que a mudança no modelo de ingresso ao ensino superior, promovida pela adoção do SiSU, tende a reduzir o desempenho acadêmico médio dos estudantes motivados intrinsecamente no momento da escolha do curso, considerado o contexto do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG. Os indícios

encontrados sugerem que o efeito positivo da motivação intrínseca no desempenho é menor para quem ingressou pelo SiSU.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da presente pesquisa foi identificar a influência do Sistema SiSU e da motivação na escolha do curso sobre a evasão e o desempenho acadêmico de estudantes do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG. A amostra da pesquisa foi composta por 1.523 ingressantes no referido curso, contemplando o marco temporal dos anos de 2005 a 2023. Isto permitiu mapear um perfil do ingressante no curso de Ciências Contábeis da UFMG ao longo de 19 anos, sendo nove anos antes da adoção ao SiSU, 2005 a 2013, e dez anos após a adoção ao SiSU, 2014 a 2023.

Para atingir o objetivo geral, realizou-se a estimação de dois modelos de regressão, com duas subamostras derivadas da amostra inicial, devido aos critérios adotados pela pesquisa em função das características inerentes a cada uma das variáveis dependentes, a evasão e o desempenho acadêmico.

A subamostra correspondente ao modelo da evasão foi composta por 659 observações, segregada entre 382 concluintes, representando 57,97% do total de observações, e 277 evadidos, correspondente ao percentual de 42,03% do total. O conceito de evasão adotado pela pesquisa está relacionado à perda de vínculo com o curso de Ciências Contábeis da UFMG, a partir de uma abordagem institucional de Tinto (1975). Assim, estimou-se um modelo misto de regressão logística, que é um caso particular de modelo multinível, devido ao aninhamento natural dos estudantes que haviam ingressado em uma mesma turma, o que permitiu ao modelo capturar a variabilidade entre os diferentes grupos, ou turmas.

A subamostra do modelo que teve o desempenho acadêmico como variável dependente foi composta por 7.676 observações, a partir das premissas estabelecidas pela pesquisa para tratamento da citada variável. Com a definição da subamostra, estimou-se um modelo multinível de regressão para dados em painel, devido ao fato de o modelo lidar com dados que variam no tempo e no espaço, além do aninhamento natural dos estudantes de uma mesma turma.

Em relação ao perfil mapeado do ingressante do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG, a pesquisa encontrou resultados que revelam significativas alterações no decorrer dos anos, especialmente quando são comparados os períodos antes e após o SiSU. De modo geral,

ao longo do período temporal, o perfil do ingressante passou a contar com a presença de características que o tornaram mais inclusivo. Antes do SiSU, nos anos de 2005 a 2013, a maior parte dos alunos era da rede privada de ensino, com significativa parcela de famílias com renda mais elevada e pouca diversidade em termos de ações afirmativas. Em contrapartida, o perfil do ingressante no período pós-SiSU passou a contar com mais ingressantes advindos da rede pública de ensino, com menor renda familiar mensal e maior possibilidade de adesão às políticas de ações afirmativas.

Todavia, essas alterações de caráter mais inclusivo e democrático devem ser avaliadas com cautela e criticidade, pois, não necessariamente estariam atreladas à forma de ingresso no ensino superior pelo SiSU. É válido destacar que a UFMG, campo empírico desta pesquisa, passou a adotar políticas de bônus em seu processo seletivo a partir do ano de 2009, migrando para a Lei de Cotas a partir do ano de 2013, sendo esses os marcos das primeiras alterações do perfil do ingressante do curso de Ciências Contábeis.

Especificamente, quanto ao SiSU, duas características do perfil do ingressante podem ter uma relação mais direta, que seriam a graduação prévia e a cidade de residência quando do momento de ingresso no curso. Em relação à graduação prévia, logo nos primeiros anos do SiSU, 2014 a 2017, houve um maior pico de ingressantes já graduados, cerca de um terço do total, o que pode ter sido ocasionado pela maior flexibilidade de ingresso proporcionada pelo ENEM e pelo SiSU. Já em relação à cidade onde o ingressante residia ao ingressar no curso, o mapeamento do perfil revelou um pequeno crescimento de ingressantes residentes em cidades do interior de Minas Gerais e em outros Estados do Brasil, efeito que também pode ser associado ao SiSU, em função da sua abrangência nacional.

Outro possível efeito do SiSU foi o aumento do número de ingressantes que passaram a fazer o "movimento" de reopção de curso. Apesar de não ter sido um dos objetivos propostos inicialmente pela pesquisa, tornou-se relevante apresentar que, no período pós-SiSU, houve um aumento de cerca de 58% de ingressantes no curso de Ciências Contábeis que eram oriundos de outro curso, sendo essa comparação feita com o período antes do SiSU. Em sua maior parte, os ingressantes que haviam feito a reopção eram do curso de Controladoria e Finanças, curso de origem diurna e com certa similaridade de conteúdos formativos com o curso de Ciências Contábeis. Assim, ao buscar uma reorientação formativa, o ingressante pode ter levado em

consideração o período noturno do novo curso e uma certa aproximação e/ou complementaridade com o curso anterior.

Em relação às principais motivações para a escolha do curso, a pesquisa identificou que, em sua maior parte, a escolha tem sido feita pelo interesse na área, que é um tipo de motivação intrínseca, em contrapartida à motivação extrínseca relacionada ao fator mercado de trabalho. Percebeu-se uma certa dualidade entre esses dois motivos ao longo do tempo, com pouco espaço para outros motivos. À luz da Teoria da Autodeterminação, considerando que a motivação intrínseca está mais relacionada a benefícios no processo formativo educacional, essa predominância da motivação intrínseca ao longo do tempo pode ser vista como um fator positivo no perfil dos ingressantes. De modo geral, apesar da literatura indicar que o curso de Ciências Contábeis tende a atrair estudantes não-tradicionais, muitas vezes atraídos pela perspectiva de inserção no mercado de trabalho, esse não foi o perfil predominante na amostra da pesquisa, o que pode estar associado ao contexto específico da IES analisada.

No tocante ao perfil do estudante evadido do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG, o que se pode trazer como pontos críticos é o aumento no número de estudantes já graduados que passaram a evadir do curso, especialmente no primeiro ano de SiSU, 2014, e, também, a inversão da relação entre concluintes e evadidos nos anos de 2015 e 2016, em que o número de evadidos passou a superar o de concluintes, fato até então inédito na amostra analisada. Esse tipo de resultado traz uma crítica relevante ao SiSU, pois, ao mesmo tempo que foi implantando como possibilidade de ampliar o acesso às IES, também pode ter impactado no aumento da taxa de evasão entre os cursos, o que ocasiona custos às instituições.

Quando da estimação do modelo misto de regressão logística, que teve a evasão como variável dependente, os principais achados indicaram uma relação negativa entre a motivação para a escolha do curso, representada pela motivação intrínseca, e a probabilidade de evadir do curso, o que possibilitou a confirmação da Hipótese 1 estabelecida pela pesquisa:

H_1: *Estudantes motivados intrinsecamente no momento da escolha do curso apresentam menor probabilidade de evadir do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG.*

Outro achado principal indicou a significância estatística da variável representativa da interação entre a variável do SiSU e do tipo de motivação intrínseca, com coeficiente positivo, o que permitiu a confirmação da Hipótese 2:

H₂: *Estudantes motivados intrinsecamente no momento da escolha do curso, a partir da adoção do modelo de ingresso ao ensino superior pelo SiSU, apresentam maior probabilidade de evadir do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG.*

Apesar da confirmação da primeira hipótese, que coaduna com a Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2000, 2017, 2020), com o contexto do SiSU passou-se a ter um novo cenário, em que estudantes motivados intrinsecamente passaram a ter uma maior probabilidade de evadir do curso, o que seria um contrassenso do ponto de vista teórico, levando em consideração o possível fator protetivo da motivação intrínseca. Esse tipo de resultado lança uma nova perspectiva sobre os mecanismos de ingresso, os quais devem ser revistos e acompanhados.

Em relação às variáveis de controle inseridas no modelo que apresentaram significância estatística, os principais resultados indicam que estudantes que aderiram a algum tipo de ação afirmativa possuem menor probabilidade de evadir do curso, enquanto a interação entre o SiSU e a variável ação afirmativa apresentou um sinal contrário, positivo, sugerindo que o SiSU possa estar revertendo um possível efeito protetivo da ação afirmativa contra a evasão do curso. Ainda, no contexto da subamostra analisada, pode-se inferir que mulheres brancas, mulheres não brancas e solteiros apresentaram uma menor probabilidade de abandono do curso. Em contrapartida, estudantes advindos da rede pública municipal, que trabalham mais de 20 horas semanalmente ou eventualmente, com mães com nível superior de escolaridade, mais velhos e com graduação prévia tendem a apresentar maior probabilidade de não permanecer no curso.

Quando da estimação do modelo multinível de regressão para dados em painel, que teve o desempenho acadêmico como variável dependente, os principais achados indicaram uma relação positiva e significativa entre a motivação para a escolha do curso, representada pela motivação intrínseca, e o desempenho, o que permitiu confirmar a Hipótese 3 estabelecida:

H₃: *Estudantes motivados intrinsecamente no momento da escolha do curso apresentam, em média, desempenho acadêmico mais elevado no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG.*

Já a interação entre a variável motivação e o SiSU, significativa no modelo, apresentou coeficiente negativo, mas não permitiu validar a Hipótese 4 estabelecida:

H₄: *Estudantes motivados intrinsecamente no momento da escolha do curso, a partir da adoção do modelo de ingresso ao ensino superior pelo SiSU, apresentam, em média, uma redução no desempenho acadêmico no curso de graduação em Ciências Contábeis da UFMG.*

Assim como no modelo da evasão, houve a confirmação de uma das hipóteses, a terceira, à luz da Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2000, 2017, 2020), o que permite inferir o efeito positivo da motivação intrínseca no desempenho discente. Não obstante, a não validação da Hipótese 4 sugere que, embora o efeito positivo da motivação intrínseca seja atenuado no contexto do ingresso pelo SiSU, o desempenho médio dos estudantes motivados intrinsecamente no momento da escolha do curso não é reduzido. Carvalho (2022) explicita que o sistema de alocação de notas do SiSU conduz os candidatos com melhor escolarização, o que tende a selecionar aqueles com um *background* escolar mais forte. Desse modo, infere-se que o SiSU tende a selecionar estudantes com melhores notas no ENEM, o que pode se refletir em um desempenho mais elevado no curso. No entanto, esse melhor desempenho não garante a permanência do estudante, especialmente quando a escolha do curso pode ter sido condicionada pelas regras do sistema de seleção.

Em relação às demais variáveis de controle inseridas no modelo e que foram estatisticamente significativas, pode-se inferir que mulheres brancas e estudantes que já possuem uma graduação prévia tendem a ter, em média, melhor desempenho acadêmico. Por sua vez, homens não brancos, que trabalham, mais velhos e que ingressaram no segundo semestre do ano letivo tendem a ter, em média, um menor desempenho acadêmico. Ainda, a interação entre estudantes que ingressaram pelo SiSU e aderiram a algum tipo de ação afirmativa também apresentou significância estatística, com sinal negativo, indicando um possível efeito redutor no desempenho quando da presença dessas duas características combinadas.

Diante de tais resultados, é relevante destacar as contribuições que esse tipo de pesquisa traz à tona. Ao fazer uma análise abrangente sobre os efeitos da motivação intrínseca no ensino superior, a pesquisa contribui para a melhor compreensão dos fatores que podem influenciar a decisão ou não de evadir, além de também indicar os possíveis reflexos no desempenho

acadêmico. Isto permitiu observar possíveis contradições com a literatura clássica, quando a análise é feita à luz da Teoria da Autodeterminação.

De certa maneira, a pesquisa também contribui ao expandir a aplicabilidade da Teoria da Autodeterminação, à medida que introduz a ideia de que o modelo de ingresso na educação superior pode modificar motivações positivas, o que também pode ser visto como um resultado inovador do ponto de vista teórico.

Adicionalmente, a confirmação parcial da tese proposta pela pesquisa pode contribuir ao indicar que a forma de ingresso ao ensino superior precisa ser revista e acompanhada de forma contínua, com vistas a não focar apenas no acesso, mas, também, na garantia de que haja condições de que o estudante consiga permanecer no curso.

No campo educacional, considerando que a UFMG já indicou que passará a contar com uma forma adicional de ingresso a partir de 2028, via vestibular seriado, a pesquisa contribui ao permitir comparações futuras, além de ampliar as abordagens previstas na literatura.

Em relação à inovação, um primeiro apontamento que pode ser feito foi a proposição da análise interseccional entre o sexo e a raça declarada pelos estudantes, representada pela variável sexo-raça. A partir da validação das variáveis no modelo, a pesquisa confirma a importância da análise conjunta, fomentando a continuidade de estudos que busquem compreender como as múltiplas dimensões de identidade podem influenciar as trajetórias acadêmicas, assim como contextualizado em Hilário e Santos (2021) e Coelho e Pinto (2023). Ainda, o caráter inovador da pesquisa pauta-se no avanço em relação aos estudos anteriores de Pires (2019) e Carvalho (2022), ao fazer uma análise conjunta entre motivação, desempenho e evasão, à luz da Teoria da Autodeterminação, segregada em motivação intrínseca e extrínseca, além da maior amplitude do marco temporal. Tal fato trouxe maior robustez aos modelos estimados, além da inclusão dos níveis de análise nos modelos, representados pelas turmas, o que trouxe maior sofisticação ao processo de modelagem.

Como possíveis limitações da pesquisa, cabe destacar que os resultados encontrados se limitam à amostra estudada, devido à característica não probabilística do processo de amostragem. Assim, os resultados alcançados por esta pesquisa se relacionam apenas com o curso de

Ciências Contábeis da UFMG, tendo em vista que outras IES podem possuir características diferentes da UFMG, tais como estrutura curricular, formas de avaliação, dentre outras.

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras possam replicar a presente pesquisa no contexto de outras IES, de outros Estados da Federação, com vistas a captar possíveis diferenças regionais. Ainda, tendo em vista o caráter abrangente da atual pesquisa, pela natureza quantitativa, recomenda-se que outras pesquisas possam adotar uma abordagem de cunho qualitativo, com o objetivo de aprofundar as possíveis implicações das formas de ingresso no ensino superior, à luz das teorias correspondentes.

REFERÊNCIAS

Amaral, I., & Golgher, A. B. (2022). Diferenças no desempenho acadêmico na UFMG: entre ingressantes via vestibular e via Enem. *Educação e Pesquisa*, 48, e237939. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248237939por

Araújo, E. A. T., de Camargos, M. A., Carmargos, M. C. S., & Dias, A. T. (2013). Desempenho acadêmico de discentes do curso de Ciências Contábeis: uma análise dos seus fatores determinantes em uma IES privada. *Contabilidade Vista & Revista,* 24(1), 60–83. https://www.redalyc.org/pdf/1970/197030928004.pdf

Araújo, G. A. (2021). *Ações afirmativas e desempenho discente contábil: uma análise longitudinal com estudantes da UFMG* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. http://hdl.handle.net/1843/36259

Barbosa, M. E. F., & Fernandes, C. (2000). Modelo multinível: uma aplicação a dados de avaliação educacional. *Estudos Em Avaliação Educacional*, (22), 135–154. https://doi.org/10.18222/eae02220002220.

Bardagi, M. P. (2007). *Evasão e comportamento vocacional de universitários*: *estudo sobre desenvolvimento de carreira na graduação* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10762

Barrera, S. D. (2011). Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. *Poíesis Pedagógica, 8*(2), 159-175. https://doi.org/10.5216/rpp.v8i2.14065

Barros, R. P. D., Mendonça, R., Santos, D. D. D., & Quintaes, G. (2001). Determinantes do desempenho acadêmico no Brasil. *Pesquisa Planejamento Econômico*, 31(1), 1-42. https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/5065

Bean, J. P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in higher education*, 12, 155-187. https://doi.org/10.1007/BF00976194

Bell, R. M. & McCaffrey, D. F. (2002). Bias reduction in standard errors for linear regression with multi-stage samples. *Quality control and applied statistics*, *48*(6), 677-682. https://www150.statcan.gc.ca/n1/en/pub/12-001-x/2002002/article/9058-eng.pdf?st=jiqjofyM

Borges, M. S., Miranda, G. J., & Freitas, S. C. (2017). A teoria da autodeterminação aplicada na análise da motivação e do desempenho acadêmico discente do curso de Ciências Contábeis de uma instituição pública brasileira. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 14(32), 89-107. https://doi.org/10.5007/2175-8069.2017v14n32p89

Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2004). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (3ª ed.). Vozes.

Braga, M. M., Peixoto, M. do C. L., & Bogutchi, T. F. (2003). A evasão no ensino superior brasileiro: O caso da UFMG. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, *8*(3). https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1237

Carvalho, D. R. (2022). *Evasão no curso de Ciências Contábeis da UFRN: perfil e trajetória acadêmica dos estudantes evadidos e a sua relação com os processos seletivos (Vestibular e SiSU)* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/47014

Clark, M. H., Middleton, S. C., Nguyen, D., & Zwick, L. K. (2014). Mediating relationships between academic motivation, academic integration and academic performance. *Learning and Individual Differences,* 33, 30-38. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.04.007

Coelho, L. S. F., & Pinto, T. de O. (2023). A extensão universitária e as interseccionalidades: refletindo sobre gênero, geração e raça/etnia na escola. *Revista Extensão & Cidadania*, *11*(20), 176-196. https://doi.org/10.22481/recuesb.v11i20.13711

Collis,J., & Hussey, R. (2005). *Pesquisa em administração* (2ª ed). Bookman.

Collis, R., & Reed, M. J. (2016). Non-traditional students, non-traditional teaching: Pathways to academic success include resourcefulness and adaptation skills. *Paper presented at the Higher Education in Transformation Symposium* (pp. 1-28), Ontario, Canadá.

Corbucci, P. R. (2007). *Desafios da educação superior e desenvolvimento no Brasil*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1287.pdf

Cotton, D. R. E., Nash, T., & Kneale, P. (2017). Supporting the retention of non-traditional students in Higher Education using a resilience framework. *European Educational Research Journal, 16*(1), 62–79. https://doi.org/10.1177/1474904116652629

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Publishing Co.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology*, 416–436). https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21

Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educacional Psycology*, 98 (1), 198-208. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.198

Durso, S. O. (2015). *Características do processo de evasão dos estudantes do curso de Ciências contábeis de uma universidade pública brasileira* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. http://hdl.handle.net/1843/BUBD-A7HH26

Durso, S. O. (2020). *Mais do que concluir, triunfar: análise da resiliência na trajetória de graduandos de Contabilidade* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. https://doi.org/10.11606/T.12.2020.tde-20072020-105842

Durso, S. O., Afonso, L. E., & Beltman, S. (2021). Resilience in higher education: A conceptual model and its empirical analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 29, 156. https://doi.org/10.14507/epaa.29.6054

Durso, S. O., & Cunha, J. V. A. D. (2018). Fatores determinantes da evasão dos estudantes de Ciências Contábeis de uma universidade pública brasileira. *Educação em Revista*, *34*. https://doi.org/10.1590/0102-4698186332

Durso, S. O., Cunha, J. V. A. da, Neves, P. A., & Teixeira, J. D. V. (2016). Fatores Motivacionais para o Mestrado Acadêmico: uma Comparação entre Alunos de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas à luz da Teoria da Autodeterminação. *Revista Contabilidade & Finanças*, *27*(71), 243-258. https://doi.org/10.1590/1808-057x201602080

Fávero, L. P., & Belfiore, P. (2017). *Manual de Análise de Dados. Estatística e Modelagem Multivariada com Excel®, SPSS® e Stata®* (1ª. ed.). Elsevier.

Fávero, L. P.; Belfiore, P.; Silva, F. L.; & Chan, B. L. (2009). *Análise de Dados: Modelagem Multivariada para Tomada de Decisões*. Elsevier.

Fávero, L. P., Belfiore, P., Takamatsu, R. T., & Suzart, J. (2014). *Métodos Quantitativos com Stata®* (1ª. ed.). Elsevier.

Ferreira, M. A. (2015). *Determinantes do desempenho discente no Enade em cursos de Ciências Contábeis* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia. https://doi.org/10.14393/ufu.di.2015.83

Ferreira, S., & Oliveira, J. F. (2016). Expansão, interiorização e alterações nas universidades federais no contexto do desenvolvimento. In: Ferreira, S., & Oliveira, J. F. (Ed.). *Universidades públicas: mudanças, tensões e perspectivas*, 17-56. Mercado de Letras.

Freitas, K. S. (2009). Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. *EccoS - Revista Científica*, 11(1), 247-264. https://doi.org/10.5585/eccos.v11i1.1062

Furtado, V. V. A., & Alves, T. W. (2012). Fatores determinantes da evasão universitária: uma análise com alunos da Unisinos. *Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, 10(2), 115-129. https://doi.org/10.19094/contextus.v10i2.32153

Glewwe, P.W., Hanushek, E.A., Humpage, S.D., & Ravina, R. (2011). School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from 1990 to 2010. *National Bureau of Economic Research*, n. w17554. https://doi.org/10.3386/w17554

Golgher, A. B., Amaral, E. F. L., & Neves, A. V. C. (2014). Avaliação de impacto do bônus sociorracial da UFMG no desempenho acadêmico dos estudantes. *Revista Mediações*, 19(1), 241-275. https://doi.org/10.5433/2176-6665.2014v19n1p214

Golgher, A. B., Amaral, E. F. L., & Neves, A. V. C. (2015). Desempenho acadêmico dos estudantes da UFMG: Uma análise da política de bônus sociorracial. *Ciências Sociais em Perspectiva*, 14(26), 120-145. https://doi.org/10.48075/revistacsp.v14i26.9521

Gujarati, D.N., & Porter, D.C. (2011). *Econometria Básica* (5ª ed). AMGH Editora Ltda.

Hanushek, E. A. (2010). Education production functions: Developed country evidence. In: E. B. Peterson, & B. McGaw (Eds.). *International Encyclopedia of Education*. (Vol. 2, pp. 407-411). Elsevier. https://hanushek.stanford.edu/publications/education-production-functions-developed-countries-evidence

Hartig, F. (2024). *DHARMa: Residual diagnostics for hierarchical (multi-level / mixed) regression models* (R package version 0.4.7). https://CRAN.R-project.org/package=DHARMa

Holdsworth, S., Turner, M., & Scott-Young, C. M. (2018). …Not drowning, waving: Resilience and university: A student perspective. *Studies in Higher Education, 43*(11), 1837–1853. https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1284193

Hilário, R. A., & Santos, V. de S. (2021). Interseccionalidade, educação e representatividade: O impacto de raça e gênero no percurso acadêmico. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 7(3), 1610–1632. https://doi.org/10.12957/riae.2021.54677

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. (2023). *Indicadores de Qualidade da Educação Superior*. https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. (2024a). *Censo da Educação Superior 2023. Notas Estatísticas.* https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2023.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. (2024b). *Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2023.* https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/resumo_tecnico_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (n.d.-a). *Enade - Pesquisar relatório de IES*. Recuperado em 02 de julho de 2025, de http://enade.inep.gov.br/enade/#!/relatorioIES

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (n.d.-b). *ENEM* Recuperado em 02 de julho de 2025, de https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem

Jeno, L. M., Danielsen, A. G., & Raaheim, A. (2018). A prospective investigation of students' academic achievement and dropout in higher education: A self-determination theory approach. *Educational Psychology, 38*(9), 1163–1184. https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1502412

Jesus, G. R., & Laros, J. A. (2004). Eficácia escolar: regressão multinível com dados de avaliação em larga escala. *Avaliação Psicológica*, 3 (2), 93-106. https://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v3n2/v3n2a04.pdf

Lens, W., Matos, L., & Vansteenkiste, M. (2008). Professores como fontes de motivação dos alunos: o quê e o porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, *31* (1), 17-20. https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/2752

Leal, E. A., Miranda, G. J., & Carmo, C. R. S. (2013). Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 24(62), 162-173. https://doi.org/10.1590/S1519-70772013000200007

Leal, E. A., Soares, M. A., & Sousa, E. G. (2008). Perspectivas dos formandos do curso de Ciências Contábeis e as exigências do mercado de trabalho. *Revista Contemporânea de Contabilidade*, 5(10), 147–159. https://periodicos.ufsc.br/index.php/contabilidade/article/view/2175-8069.2008v5n10p147/11126

Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. (2008). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. (2016). Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm

Lima Filho, R. N. (2016). *Autorregulando e autodeterminando: duas formas de alunos de pós-graduação aprenderem a aprender contabilidade* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. https://doi.org/10.11606/T.12.2016.tde-14062016-111715

Marques, V. A., Silva, C. E. S., & Salviano, R. A. G. (2016). O que importa na escolha pelo curso de Ciências Contábeis? Uma análise a partir das teorias da motivação. *Revista de Contabilidade da UFBA*, 10(3), 176-197.

McCowan, T. (2007). Expansion without equity: an analysis of current policy on access to higher education in Brazil. *Higher Education*, 53(5), 579-598. https://doi.org/10.1007/s10734-005-0097-4

Mendes Junior, A. A. F. (2014). Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, *22*, 31-56. https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000100003

Mendes, R. P. da S. (n.d.). *Classe social*. Brasil Escola. https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/classe-social.htm

Ministério da Educação. (n.d.). *Portal Único de Acesso ao Ensino Superior. SiSU*. Recuperado em 05 de julho de 2025, de de https://acessounico.mec.gov.br/SiSU

Miranda, C. de S., Lima, J. P. R. de, & Marinello, M. C. (2018). Análise do Rendimento Acadêmico dos Alunos de Ciências Contábeis da FEARP-USP Beneficiados pelo INCLUSP/PASUSP. *Revista De Educação E Pesquisa Em Contabilidade* (REPeC), 12(2). https://doi.org/10.17524/repec.v12i2.1629

Miranda, G. J., da Silva Lemos, K. C., de Oliveira, A. S., & Ferreira, M. A. (2015). Determinantes do desempenho acadêmico na área de negócios. *Revista Meta: Avaliação*, *7*(20), 175-209. https://doi.org/10.22347/2175-2753v7i20.264

Miranda, G. J., Mamede, S.P.N., Marques, A.V.C., & Rogers, P. (2014). Determinantes do Desempenho Acadêmico em Ciências Contábeis: Uma Análise de Variáveis Comportamentais. In *Anais do 14º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade* (CD-ROM). Universidade de São Paulo.

Morelli, M., Chirumbolo, A., Baiocco, R., & Cattelino, E. (2021). Academic failure: Individual, organizational, and social factors. *Psicología Educativa, 27*(2), 167–175. https://doi.org/10.5093/psed2021a8

Morettin, P. A., & Singer, J. M. (2020). *Introdução à Ciência de Dados: Fundamentos e Aplicações*. Departamento de Estatística, Universidade de São Paulo.

Munhoz, A. M. H. (2004). *Uma análise multidisciplinar da relação entre inteligência e desempenho acadêmico em universitários ingressantes* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2004.307065

Ning, H. K., & Downing, K. (2010). The reciprocal relationship between motivation and self-regulation: A longitudinal study on academic performance. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 682-686. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.010

Nogueira, C. M. M., & Nonato, B. F. (2017). SiSU e política de reserva de vagas: igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior público? GT 14. Sociologia da Educação. *38°Anped*.

Nogueira, C. M. M., Nonato, B. F., Ribeiro, G. M., & Flontino, S. R. D. (2017). Promessas e limites: o SiSU e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. *Educação em Revista*, 33. https://doi.org/10.1590/0102-4698161036

Nogueira, D. R., Costa, J. D., Takamatsu, R. T., & Reis, L. D. (2013). Fatores que impactam o desempenho acadêmico: uma análise com discentes do curso de ciências contábeis no ensino presencial. *Revista de Informação Contábil*, *7*(3), 51-62.

Nonato, B. F. (2018). *Lei de Cotas e SiSU: análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de*

acesso às Instituições Federais (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. http://hdl.handle.net/1843/BUOS-B5TGB6

Ozdil, E., McDonald-Kerr, L., Tharapos, M., Khosa, A., & Burch, S. (2025). Accounting students' motivation during the COVID-19 pandemic: A self-determination theory perspective. *Accounting & Finance, 00*, 1-21. https://doi.org/10.1111/acfi.13403

Paula, G. B. (2021). *Desigualdades sociais e evasão no ensino superior: uma análise em diferentes níveis do setor federal brasileiro* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais. http://hdl.handle.net/1843/39508

Paula, G. B. D., Nogueira, C. M. M., Nonato, B. F., & Ariovaldo, T. C. D. C. (2025). Evasão Discente na UFMG: Análise da Influência dos Perfis Socioeconômicos dos Estudantes e das Características dos Cursos. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, *30*, e025004. https://doi.org/10.1590/1982-57652025v30id280618

Peleias, IR, Guimarães, ER, Chan, BL, & Carlotto, MS (2017). A síndrome de burnout em Alunos de Ciências Contábeis de IES Privadas: Uma pesquisa na cidade de São Paulo. *REPeC*, 31-52. http://dx.doi.org/10.17524/repec.v11i1.1468.

Penna, A. G. (2001). *Introdução à motivação e emoção*. Imago.

Pinheiro, D. C., Pereira, R. D., & Xavier, W. S. (2021). Impactos das cotas no ensino superior: um balanço do desempenho dos cotistas nas universidades estaduais. *Revista Brasileira de Educação*, *26*, e260020. https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260020

Pires, L. F. R. (2019). *O impacto do SISU no perfil e desempenho acadêmico dos estudantes de Ciências Contábeis: um estudo em uma IES pública* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal da Bahia.

Pintrich P, R. & Schunk, D. H (2002). *Motivation in education – theory, research and applications*. Merril Prentice Hall.

Pró-Reitoria de Graduação. (2019). *Avaliação do desempenho acadêmico e indicadores de evasão dos estudantes de graduação: Ciências Contábeis (Bacharelado)*. https://www.ufmg.br/prograd/arquivos/docs/RelatGrad/2019/RelCContabeisbac.pdf.

Prudêncio, L. E. C. M., da Silva, N. K. S., Fernandes, S. C. S., & Bittencourt, I. I. (2020). A utilização da Teoria da Autodeterminação no Brasil: um mapeamento sistemático da literatura. *Psicologia Revista*, 29(2), 422-447. https://doi.org/10.23925/2594-3871.2020v29i2p422-447

Pustejovsky J. E. (2024). ClubSandwich: *Cluster-Robust (Sandwich) Variance Estimators with Small-Sample Corrections (*R package version 0.5.11). https://CRAN.R-project.org/package=clubSandwich

Pustejovsky, J. E., & Tipton, E. (2018). Small-sample methods for cluster-robust variance estimation and hypothesis testing in fixed effects models. *Journal of Business & Economic Statistics*, *36*(4), 672-683. https://doi.org/10.1080/07350015.2016.1247004

Ranking Universitário Folha. (2024). *Ranking de cursos de graduação.* https://ruf.folha.uol.com.br/2024/ranking-de-cursos/ciencias-contabeis/

Ribeiro, J. L. L. D. S., & Morais, V. G. (2020). A possível relação entre o SiSU e a evasão nos primeiros semestres dos cursos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 25. https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250040

Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7562360/

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25 (1)*, 54-67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, *61*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Ryan, R. M., Ryan, W. S., Di Domenico, S. I., & Deci, E. L. (2019). The nature and the conditions of human autonomy and flourishing: Self-determination theory and basic psychological needs. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of human motivation* (pp. 89–110). Oxford University Press.

Santos, N. A. (2012). *Determinantes do desempenho acadêmico dos alunos dos cursos de Ciências Contábeis* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. https://doi.org/10.11606/T.12.2012.tde-11062012-164530

Schultz, T. P. (1988). Education investments and returns. *Handbook of development economics*, *1*, 543-630. https://doi.org/10.1016/S1573-4471(88)01016-2

Senkevics, A. S. (2021). *O acesso, ao inverso: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo. doi:10.11606/T.48.2021.tde-11012022-103758.

Siqueira, L. G. G., & Wechsler, S. M. (2006). Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidade de medida. *Avaliação psicológica*, 5(1), 21-31. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712006000100004

Silva, I. J. A., Nasu, V. H., Leal, E. A., & Miranda, G. J. (2020). Fatores determinantes da evasão nos cursos de ciências contábeis no Brasil. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 48-69. https://doi.org/10.5007/1983-4535.2020v13n1p48

Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange, 1(1)*, 64-85. https://doi.org/10.1007/BF02214313

Spady, W. G. (1971). Dropouts from higher education: Toward an empirical model. *Interchange, 2(3)*, 38-62. https://doi.org/10.1007/BF02282469

Tamura, K. A., & Giampaoli, V. (2013). New prediction method for the mixed logistic model applied in a marketing problem. *Computational Statistics & Data Analysis*, *66*, 202-216. https://doi.org/10.1016/j.csda.2013.04.006

Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation. *Contemporary educational psychology*, *39*(4), 342-358. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.08.002

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125. https://doi.org/10.3102/00346543045001089

Universidade Federal de Minas Gerais. (2022). *SiSU.* https://www.ufmg.br/SiSU/SiSU/

Universidade Federal de Minas Gerais. (2024, 17 de outubro). *UFMG é uma das 10 melhores universidades da América Latina em ranking britânico.* https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ufmg-e-uma-das-10-melhores-universidades-da-america-latina-em-ranking-britanico

Universidade Federal de Minas Gerais. (2025, 3 de fevereiro). *Processo de avaliação seriada será alternativa para seleção de estudantes na UFMG*. https://ufmg.br/comunicacao/noticias/processo-de-avaliacao-seriada-sera-alternativa-para-selecao-de-estudantes-na-ufmg

Universidade Federal de Minas Gerais. (n.d.-a). *4. Área: Ciências sociais aplicadas.* Recuperado em 05 de julho de 2025, de https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/revista-diversa/edicao/21/4-area-ciencias-sociais-aplicadas

Universidade Federal de Minas Gerais. (n.d.-b). *O curso: Ciências Contábeis*. Recuperado em 02 de julho de 2025, de https://www.face.ufmg.br/graduacao/ciencias-contabeis/o-curso.html

Universidade Federal de Minas Gerais. (n.d.-c). *O curso: Controladoria e Finanças*. Recuperado em 05 de julho de 2025, de https://www.face.ufmg.br/graduacao/controladoria-e-financas/o-curso.html.

Universidade Federal de Minas Gerais. (n.d.-d). *Regras Acadêmicas*. Recuperado em 05 de julho de 2025, de https://ufmg.br/vida-academica/regras-academicas

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M.R., Briére, N.M., Senécal, C. & Valliéres, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017. https://doi.org/10.1177/0013164492052004025

Vargas, H. M., & Paula, M. F. C. (2013). A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 18(2), 459-485. https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000200012

Vozes da Educação. (2021). *Avaliações de acesso ao ensino superior: um olhar para seis países*. https://observatorioept.org.br/conteudos/avaliacoes-de-acesso-ao-ensino-superior-um-olhar-para-seis-paises

Waiselfisz, J. (2000). *Recursos escolares fazem diferença?* Fundescola/MEC.

Weiner, B.; Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 15, No. 1, 1-20. https://doi.org/10.1037/h0029211

West, B. T., Welch, K. B., & Galecki, A. T. (2015) *Linear mixed models: a pratical guide using statistical software* (2nd ed.). Boca Raton, FL: Chapman & Hall/ CRC Press.

White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological review*, 66(5), 297-333. https://doi.org/10.1037/h0040934

Witter, G. P. (1984). Aprendizagem e motivação. In: G. P. Witter & J. F. B. Lomônaco (Orgs.) *Psicologia da Aprendizagem* (pp. 33-57). São Paulo: EPU.

Zimmermann, J., Dos Santos, M. S., Dos Santos, T. P., & Martins, Z. B. (2022). Motivações pela escolha do curso de Contabilidade: Um estudo com acadêmicos de Ciências Contábeis de uma universidade de Santa Catarina. *Revista Científica e-Locução*, *1*(21), 24-24. https://doi.org/10.57209/e-locucao.v1i21.466

ANEXO A

Modelo de Questionário Socioeconômico – UFMG

1) Você trabalha atualmente em atividade remunerada?
    1. Não
    2. Sim, até 20 horas por semana
    3. Sim, mais de 20 horas por semana
2) Você tem outra atividade remunerada além de trabalhar na área de Educação?
    1. Não se aplica
3) Você já assistiu a Mostra das Profissões realizada pela UFMG?
    1. Sim
    2. Não
    3. Desconheço o evento
4) Você já participou de algum processo seletivo para ingressar no ensino superior?
    1. Não
    2. Sim, somente para a UFMG
    3. Sim, tanto para a UFMG como para outras instituições
    4. Sim, somente para outras instituições
5) Você já frequentou ou frequenta algum curso de idiomas?
    1. Não se aplica
6) Você já é graduado em algum curso superior?
    1. Sim
    2. Não
7) Você já concluiu algum tipo de curso de Pós-Graduação?
    1. Não se aplica
8) Você habita em?
    1. Não se aplica
9) Você frequentou (ou frequenta) cursinho" pré-vestibular?"
    1. Sim
    2. Não
10) Você é canhoto?
    1. Não se aplica
11) Você é aluno de algum curso superior?
    1. Sim

2. Não

12) Você cursou o Ensino Médio:
    1. Integralmente na rede pública
    2. Integralmente na rede privada
    3. Parte na rede pública, parte na rede privada
13) Videocassete?
    1. Não se aplica
14) Televisão em cores?
    0. Nenhum
    1. Um
    2. Dois
    3. Três
    4. Quatro
    5. Cinco
    6. Seis
    7. Sete
    8. Oito
    9. Nove
15) Telefone fixo e/ou celular?
    0. Nenhum
    1. Um
    2. Dois
    3. Três
    4. Quatro
    5. Cinco
    6. Seis
    7. Sete
    8. Oito
    9. Nove
16) Rádio?
    1. Não se aplica
17) Qual o curso de Ensino Médio você concluiu ou concluirá?
    1. Ensino Médio não-profissionalizante

2. Ensino Médio profissionalizante
3. Supletivo
4. Outro equivalente

18) Quantos anos você levou ou levará para concluir o Ensino Médio?
1. Ainda não concluí
2. Menos de 3 anos
3. 3 anos
4. 4 anos
5. 5 anos
6. Mais de 5 anos

19) Quantas vezes você já foi aprovado em um processo seletivo para ingressar no ensino superior?
0. Nenhuma
1. Uma
2. Duas
3. Três
4. Mais de três

20) Quantas pessoas, incluindo você, vivem da renda mensal de seu núcleo familiar? (Não incluir empregados domésticos).
1. Uma
2. Duas ou três
3. Quatro ou cinco
4. Seis ou sete
5. Oito ou nove
6. Dez ou mais

21) Quantas horas de estudo por semana você pretende dedicar ao curso de EAD?
1. Não se aplica

22) Qual o nível de escolaridade de sua mãe?
1. Não se aplica

23) Qual o nível de escolaridade de seu pai?
1. Não se aplica

24) Qual o curso de Pós-Graduação de grau mais elevado que você concluiu?
1. Não se aplica

25) Qual é/foi a ocupação principal exercida por sua mãe?
    1. Agrupamento 1
    2. Agrupamento 2
    3. Agrupamento 3
    4. Agrupamento 4
    5. Agrupamento 5
    6. Agrupamento 6
    7. Agrupamento 7
26) Qual é/foi a ocupação principal exercida por seu pai?
    1. Agrupamento 1
    2. Agrupamento 2
    3. Agrupamento 3
    4. Agrupamento 4
    5. Agrupamento 5
    6. Agrupamento 6
    7. Agrupamento 7
27) Qual é o tipo de acesso entre o município em que você reside e a cidade-sede do Pólo pretendido do seu curso de EAD?
    1. Não se aplica
28) Qual é o nível de escolaridade de sua mãe?
    1. Não concluiu o Ensino Fundamental
    2. Concluiu o Ensino Fundamental
    3. Concluiu o Ensino Médio
    4. Concluiu o Ensino Superior
    5. Concluiu a Pós-Graduação
    6. Desconheço o nível de escolaridade de minha mãe
29) Qual é o nível de escolaridade de seu pai?
    1. Não concluiu o Ensino Fundamental
    2. Concluiu o Ensino Fundamental
    3. Concluiu o Ensino Médio
    4. Concluiu o Ensino Superior
    5. Concluiu a Pós-Graduação
    6. Desconheço o nível de escolaridade de meu pai

30) Qual é a sua participação na vida econômica de seu núcleo familiar?
    1. Não trabalho nem contribuo para o sustento da família
    2. Trabalho, mas não contribuo para o sustento da família
    3. Trabalho e contribuo em parte para o sustento da família
    4. Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família
31) Qual é a sua cor ou raça?
    1. Amarela
    2. Branca
    3. Indígena
    4. Parda
    5. Preta
    6. Não desejo declara
32) Qual é a renda mensal de seu grupo familiar?
    1. Menos de um salário mínimo
    2. De um a dois salários mínimos
    3. De dois a cinco salários mínimos
    4. De cinco a dez salários mínimos
    5. De dez a quinze salários mínimos
    6. De quinze a vinte salários mínimos
    7. De vinte a quarenta salários mínimos
    8. De quarenta a sessenta salários mínimos
    9. Acima de sessenta salários mínimos
33) Qual é a distância entre a cidade em que reside e a cidade-sede do Pólo em que pretende fazer seu curso de Educação a Distância (EAD)?
    1. Não se aplica
34) Qual a sua situação paterna?
    1. Pai vivo
    2. Pai falecido
    3. Situação paterna desconhecida
35) Qual a sua situação materna?
    1. Mãe viva
    2. Mãe falecida
    3. Situação materna desconhecida

36) Qual a sua situação familiar?
    1. Não se aplica
37) Por quantos anos você teve atividade remunerada em sua vida?
    1. Nunca trabalhei
    2. Até 2 anos
    3. Mais de 2 anos
38) Onde você tem acesso a microcomputador?
    1. Não se aplica
39) Onde você reside atualmente?
    1. BH
    2. Grande BH
    3. Interior de MG
    4. Outro Estado
    5. Outro País
40) Onde você nasceu?
    1. BH
    2. Grande BH
    3. Interior de MG
    4. Outro Estado
    5. Outro País
41) Onde você cursou o Ensino médio?
    1. Não se aplica
42) Onde concluiu ou concluirá o Ensino Médio?
    1. BH
    2. Grande BH
    3. Interior de MG
    4. Outro Estado
    5. Outro País
43) Na rede pública, em que tipo de escola você atua?
    1. Não se aplica
44) Motorista?
    0. Nenhum
    1. Um

2. Dois
3. Três
4. Quatro
5. Cinco
6. Seis
7. Sete
8. Oito
9. Nove

45) Microondas

1. Não se aplica

46) Microcomputador (computador de mesa ou computador portátil)

0. Nenhum
1. Um
2. Dois
3. Três
4. Quatro
5. Cinco
6. Seis
7. Sete
8. Oito
9. Nove

47) Máquina de lavar roupas ou louças

1. Não se aplica

48) Máquina de lavar roupas?

0. Nenhum
1. Um
2. Dois
3. Três
4. Quatro
5. Cinco
6. Seis
7. Sete
8. Oito

9. Nove

49) Há quantos anos você está tentando ingressar em um curso superior?

1. Este é o primeiro ano
2. Um ano
3. Dois anos
4. Três ou mais anos

50) Há quanto tempo você concluiu o Ensino Médio?

1. Não se aplica

51) Há quanto tempo você atua na área de Educação?

1. Não se aplica

52) Geladeira sem freezer"?"

0. Nenhum
1. Um
2. Dois
3. Três
4. Quatro
5. Cinco
6. Seis
7. Sete
8. Oito
9. Nove

53) Geladeira duplex e/ou freezer"?"

0. Nenhum
1. Um
2. Dois
3. Três
4. Quatro
5. Cinco
6. Seis
7. Sete
8. Oito
9. Nove

54) Estado Civil

1. Casado
2. Solteiro
3. Outros

55) Empregado doméstico todo dia

0. Nenhum
1. Um
2. Dois
3. Três
4. Quatro
5. Cinco
6. Seis
7. Sete
8. Oito
9. Nove

56) Em relação a sua capacidade de leitura em língua estrangeira, em que situação você melhor se enquadra?

1. Não leio em Língua Estrangeira
2. Leio apenas em Inglês
3. Leio apenas em Espanhol
4. Leio apenas em Francês
5. Leio apenas em outra Língua Estrangeira
6. Leio em duas ou mais Línguas Estrangeiras

57) Em que turno você fez (ou faz) integralmente, ou em sua maior parte, o Ensino Médio?

1. Diurno
2. Noturno

58) Em que tipo de imóvel você mora?

1. Alugado
2. Próprio ou da família
3. Outro

59) Em que tipo de escola você cursou, integralmente ou na maior parte, o Ensino Médio?

1. Em escola pública municipal
2. Em escola pública estadual
3. Em escola pública federal

4. Em escola particular
5. Curso livre

60) Em que rede de ensino você atua?

1. Não se aplica

61) Em que ano você concluiu (ou concluirá) o Ensino Médio (ou equivalente)?

1. Ainda não concluí
2. Entre 2005 e 2009
3. Entre 2010 e 2014
4. Em 2015
5. Em 2016
6. Em 2017
7. Em 2018

62) Que fração de sua carga horária no ensino é ministrada em escolas da rede pública?

1. Não se aplica

63) Considerando os doze anos da educação básica (nove do ensino fundamental e três do ensino médio), quantos deles você cursou, e foi aprovado, em escola pública?

0. Nenhum
1. Um
2. Dois
3. Três
4. Quatro
5. Cinco
6. Seis
7. Sete
8. Oito
9. Nove
10. Dez
11. Onze
12. Doze

64) Como você tomou conhecimento desse Processo Seletivo da UFMG?

1. Amigos
2. Cartaz
3. Escola (professores, colegas)

4. Internet
5. Jornal impresso/televisão
6. No abrigo/traseira de ônibus
7. Outdoor
8. Rádio
9. Outros

65) Como você classifica seu conhecimento em informática?

1. Não se aplica

66) Com que frequência você utiliza o microcomputador?

1. Não se aplica

67) Caso sua resposta à questão anterior seja afirmativa: A Mostra de Profissões ajudou a definir na sua escolha do curso?

1. Sim
2. Não

68) Banheiros?

0. Nenhum
1. Um
2. Dois
3. Três
4. Quatro
5. Cinco
6. Seis
7. Sete
8. Oito
9. Nove

69) Automóvel?

0. Nenhum
1. Um
2. Dois
3. Três
4. Quatro
5. Cinco
6. Seis

7. Sete
8. Oito
9. Nove

70) Assinatura de TV a cabo?

0. Nenhum
1. Um
2. Dois
3. Três
4. Quatro
5. Cinco
6. Seis
7. Sete
8. Oito
9. Nove

71) Aspirador de pó e similares?

0. Nenhum
1. Um
2. Dois
3. Três
4. Quatro
5. Cinco
6. Seis
7. Sete
8. Oito
9. Nove

72) Aparelho de som

1. Não se aplica

73) Aparelho de Rádio

0. Nenhum
1. Um
2. Dois
3. Três
4. Quatro

5. Cinco
6. Seis
7. Sete
8. Oito
9. Nove

74) Aparelho de DVD?

0. Nenhum
1. Um
2. Dois
3. Três
4. Quatro
5. Cinco
6. Seis
7. Sete
8. Oito
9. Nove

75) A que tipo de Internet você tem acesso?

1. Não se aplica

76) Qual o motivo principal da escolha do curso para o qual você se inscreveu?

1. Facilidade de aprovação no processo seletivo para ingressar no ensino superior
2. Influência da família e/ou terceiros
3. Interesse na área
4. Possibilidade de inserção no mercado de trabalho
5. Prestígio social da profissão
6. Outro

77) Qual é sua carga horária total por semana na rede de ensino?

1. Não se aplica